



Uio • Universitetet i Oslo

Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen:

Arbeid med oversatte tekster.

Victoria Roland

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Juni 2020

© Victoria Roland

2020

Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster.

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

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg hvordan lærere og elever kan bruke flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen. Nærmere bestemt undersøker jeg hvordan en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever på ungdomstrinnet opplever bruken av oversatte tekster om temaet demokrati og diktatur, på en flerspråklig og flerkulturell skole i Oslo. De åtte elevene som deltar i undersøkelsen kommer fra Somalia, Syria og Marokko, og de har bodd i Norge i 2-5 år. Elevene er i aldersgruppen 16-21 år, og mottar opplæring på ungdomstrinnet. I samarbeid med samfunnsfaglæreren utarbeidet jeg fire undervisningsøkter basert på transspråklig ideologi og pedagogikk. I etterkant av undervisningsøktene utførte jeg semi-strukturerte lærer- og elevintervjuer, som danner grunnlaget for studiens datamateriale.

Studien har tre viktige hovedfunn. For det første viser studien at norsk som målspåk blir prioritert av lærerne i undervisningen og på skolen. Skolen har innført et tiltak om norsk i alle fag, som blant annet kommer til uttrykk ved at elevene blir eksplisitt bedt om å kun bruke norsk og ikke morsmålene sine i undervisningen. For det andre trekker læreren frem betydningen av trygge rom for språklæring og identitetsutvikling, som står i kontrast til skolens tiltak om målspåket. Han hevder at gode relasjoner og omgivelser der elevene føler seg trygge og akseptert, er forutsetninger for å kunne formidle målspåket og fagstoffet. For det tredje viser studien at deltakerne har delte opplevelser rundt og et ambivalent forhold til bruken av oversatte tekster i samfunnsfagundervisningen. Alle deltakerne utfører i utgangspunktet transspråklige praksiser, hvor de trekker veksler på to språk samtidig. Læreren var positiv overfor bruken av oversatte tekster, mens elevene var mer delte. Samlet sett ønsket ingen av elevene å fortsette med en slik undervisningsmetode.

Hovedfunnene har implikasjoner for samfunnsfaget. Fordi, på tross av at noen av deltakerne hadde delte opplevelser og utviste ambivalens overfor undervisningsmetoden, er det et potensial for å bygge videre på de eksisterende transspråklige praksisene, som kan være fordelaktig for å lære samfunnsfaglige begreper. Det er imidlertid en forutsetning at lærere blir bevisste rådende språkideologier og normeringer som virker begrensende på strategiene og praksisene deres blant elevene sine. Denne selvrefleksjonen bør komme i tillegg til at lærere arbeider med å skape trygge omgivelser for elevene sine. Lærere bør også innta en ny lærerrolle, som innfører transspråking i klasserommet som et ideologisk standpunkt. Den tilnærmingen gir lærere og elever flere muligheter til å bygge videre på praksisene sine.

مُلخَّص

في هذه الدِّراسة أُستكشف كيف يمكن استخدام التعدديَّة اللغويَّة كمورد في تعليم مادَّة العلوم الاجتماعيَّة. على وجه التحديد، أُختبر كيف يواجه معلِّم مادَّة العلوم الاجتماعيَّة ومجموعة مختارة من الطُّلاب الواصلين حديثاً للبلاد الملحقين بالمرحلة الإعدادية (المتوسِّطة) استخدام النُّصوص المترجمة حول موضوع الديمقراطيَّة والديكتاتورية يتكوَّن المشاركون في الدِّراسة من معلِّم مادَّة علوم اجتماعية يتمتع بخبرة مهنية متعددة السنوات في تعليم الطلاب متعددي اللغات، ومن ثمانية طلاب من الصُّومال وسوريا والمغرب، عاشوا في النُّروج لمدة تتراوح بين 2-5 سنوات. الطُّلاب ينتمون للفئة العمريَّة من 16-21 سنة، ويتلقَّون التعليم المتوسط. لقد أُخترت مقارنة منهجيَّة نوعيَّة أُعدت فيها بالتَّعاون مع المعلِّم، خطة تدريس ممتدَّة على مدى أربع جلسات تدريسيَّة مبنية على بيداغوجيا وأيديولوجيا العبور اللُّغوي (التَّخطِّي اللُّغوي). بعد ذلك قُمت بإجراء مقابلات شبه منظمَّة مع كلِّ من المعلِّم والطُّلاب والتي شكَّلت معاً أساس مادَّة بيانات الدِّراسة خرجت الدِّراسة بثلاث نتائج رئيسية. أولاً، تُظهر الدِّراسة أن اللغة النُّروجية كلغة مستهدفة تحظى بأولويَّة في كلِّ من التدريس والمدرسة على حدِّ سواء. أُدخلت المدرسة إجراءً يتعلَّق باللغة النُّروجية في جميع المواد الدِّراسية، والذي تم التعبير عنه، من بين أمور أخرى، من خلال مطالبة الطلاب صراحة باستخدام اللغة النُّروجية فقط وليس لغتهم الأم في حصَّة الدُّرس. ثانياً، يُبسِّط المعلِّم الضَّوء على أهميَّة الأمان والفضاءات الآمنة لتعلُّم اللُّغة وتطوير الهويَّة. حيث يُجادل بأنَّ العلاقات والبيئات الجيِّدة التي يشعر فيها الطُّلاب بالأمان والقبول هي شروط مسبقَّة لتوصيل المادة التَّعليمية. وأخيراً، كان لكلِّ من المعلِّم والطُّلاب رأي متضارب وعلاقة متناقضة مع استخدام النُّصوص المترجمة في تدريس مادة العلوم الاجتماعيَّة. مبدئياً يُمارس كلُّ من المعلِّم والتَّلاميذ ممارسات العبور اللُّغوي بشكل أساسي، حيث يقومون باستغلال اللغتين والتبديل تناوباً بينها بشكل متزامن. في حين كان المعلِّم إيجابياً حول استخدام النُّصوص المترجمة، كان الطُّلاب أكثر أنقساماً حول ذلك. بشكلٍ عام، لم يرغب الطُّلاب في الاستمرار في استخدام طريقة التدريس هذه

النتائج البحثية الرئيسيَّة لها آثار على تدريس العلوم الاجتماعيَّة. ذلك لأنه، وعلى الرغم من إظهار المشاركين تناقضاً تجاه طريقة التَّدريس، إلا أن هناك إمكانيَّة للبناء على ممارسات العبور اللُّغوي الموجودة، والتي يمكن أن تكون مفيدة لتعلُّم مفاهيم العلوم الاجتماعيَّة. ومع ذلك، فإنَّ الضَّروري أن يُصبح المعلِّمون على وعيٍ بالأيديولوجيات والمعايير اللُّغوية السائدة والتي تبدو مقيدة، وبأسرَّاتيجياتهم وممارساتهم الخاصَّة بين طُلابهم، وكذلك العمل على بناء العلاقات والبيئات الآمنة. يجب على المعلِّمين أيضاً تولي دور جديد للمعلِّم، ألا وهو ذلك المعلِّم الذي يتَّخذ وجهة نظر إيديولوجية تسمح بإدخال العبور والتَّخطِّي اللُّغوي في الفصل الدِّراسي، وهو نهج أكثر ديناميكية لتعليم اللُّغة والمادَّة الدِّراسية

Abstract

In this study I investigate how teachers and students can use multilingualism as a resource in teaching social science. I analyse how one social science teacher and a selection of eight newly arrived students in lower secondary school at a multilingual and multicultural school in Oslo experience the use of translated texts on the topic of democracy and dictatorship. The eight students who participate in the study comes from Somalia, Syria and Morocco. The students have lived in Norway for 2-5 years and are in the 16-21 years age group. In collaboration with the teacher, I prepared four lessons based on translanguaging ideology and pedagogy. The teacher presented these lessons; subsequently, I conducted semi-structured teacher and student interviews, which form the basis of the study's data material.

The study has three main findings. First, a general finding is that Norwegian as a target language is given priority by the teachers in class and by the management at the school. In the general lessons and instructions, the teachers at the school use a monolingual approach by explicitly asking the students to use only Norwegian and not their mother tongue in class. Second, in contrast to the general monolingual approach to language learning at the school, the social science teacher highlighted the importance of safe spaces for language learning and identity development. He argued that good relationships and environments in which students feel safe and accepted are prerequisites for communicating the target language and the subject matter. Finally, the participants were divided in their experiences with the use of translated texts in the social studies lessons. All participants performed translanguaging practices, where they alternated the use of two languages at once. The teacher had a positive experience with the use of translated texts, while the students were more divided in their experiences. Overall, the students did not want to continue with this teaching method.

The main findings have implications for teaching social studies. Although some of the participants exhibited ambivalence towards the teaching method, the approach has the potential to build on existing translanguaging practices, which may be beneficial for learning social science concepts. However, it is a prerequisite that teachers become aware of prevailing language ideologies and norms that are limiting their own strategies and practices with their students. This self-reflection must occur even as teachers are working to build safe environments for students. Teachers should also assume a new teacher role which introduces translanguaging into the classroom as an ideological standpoint. This approach to language and subject learning is more dynamic, allowing teachers and students more opportunity for growth.

Forord

Fem lange og innholdsrike år er over, og jeg kan kalle meg for lektor. Dette siste året av utdannelsen har vært intenst, men samtidig veldig lærerikt og personlig utviklende for mitt vedkommende. Jeg ble inspirert til å arbeide med temaet «flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen» da jeg hadde praksis på en språklig og kulturelt mangfoldig skole i Oslo, hvor de fleste av elevene har kort botid i Norge. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk den muligheten, for både praksisperiodene og arbeidet med masteroppgaven vært en øyeåpner og tankevekker. Jeg har blitt langt mer bevisst på hvor ressurssterke mange elever er, og hvor mye de har å bidra med i samfunnet dersom de får muligheten til det.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Joke Dewilde, for all den hjelpen, støtten og veiledningen du har gitt meg underveis. Ditt engasjement overfor meg som student og Mi Lenga-prosjektet er upåklagelig. Jeg er sikker på at ditt engasjement bidrar til at flere studenter og lærere framover vil rette fokuset sitt mot nyankomne elever og flerspråklighet som en ressurs i skolen. Det har det i hvert fall gjort for min del.

Jeg vil også rette en takk til skolen som lot meg gjennomføre studien min hos dem, og til deltakerne som bidro og delte deres erfaringer og opplevelser med meg. Takk til NAFO og Tema Morsmål som forsynte meg med oversatte fagtekster, og takk til Rim Abraham og Roda Nur for deres vurderinger av fagtekstene.

Den største takken er til foreldrene mine som, uansett hva, støtter og stiller opp for meg. Jeg står i evig takknemlighetsgjeld til dere. Takk, til Irene Steinsland, for all støtten du har gitt meg i løpet av disse årene. Og takk til kjæresten min, Mads Weinreich for din støtte, særlig dette siste halvåret.

Juni 2020

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for studien	7
1.2 Formålet med undersøkelsen og forskningsspørsmål.....	10
1.3 Oppgavens oppbygning.....	11
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	12
2.1 Transspråklighet som ideologi og pedagogisk strategi	12
2.2 Språkideologier	14
2.3 Språklig repertoar	18
2.4 Lærerroller.....	20
2.5 Transspråklige undervisningsmetode(er)	23
3. Metode	27
3.1 Et kvalitativt forskningsdesign.....	27
Mi Lenga-prosjektet og premissene for masterundersøkelsen.....	27
Utvalg og rekruttering	28
Undervisningsopplegg.....	30
Deltakende observasjon.....	32
3.2 Datainnsamling.....	34
Semi-strukturerte intervjuer som forskningsmetode.....	34
Databehandling	36
Transkripsjonsnøkkel	36
3.3 Analyse av datamaterialet.....	37
3.4 Troverdighet ved undersøkelsen og forskningsetiske overveielser	39
3.5 Forskningsetiske overveielser	43
4. Analyse	45
4.1 Prioriteringen av norsk som målspråk.....	45
4.2 Betydningen av trygge rom for språklæring og identitetsutvikling.....	50
4.3 Ambivalent forhold til arbeid med oversatte tekster.....	53
5. Diskusjon og konklusjon	59
5.1 Ideologisering og normering av språk	60
5.2 Transspråking som ny undervisningsmetode.....	63
6. Litteraturliste	69
7. Vedlegg	74

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om flerspråklig undervisning i samfunnsfag for nyankomne elever. Nærmere bestemt, undersøker jeg hvordan en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever på ungdomstrinnet opplever gruppearbeid med oversatte tekster om temaet demokrati og diktatur i samfunnsfag. Dette har jeg gjort ved å utarbeide og gjennomføre et undervisningsopplegg basert på transspråklig ideologi og pedagogikk, og deretter intervjuer samfunnsfaglæreren og elevene om deres opplevelse av opplegget. Jeg legger til grunn et ressursperspektiv som dreier seg om at det å kunne flere språk er en ressurs i undervisningen, i skolen og i samfunnet. For å dra nytte av og anerkjenne flerspråklighet som en ressurs i undervisningen og i skolen peker jeg på viktigheten av å undersøke egne og andres undervisningspraksiser. Ved å undersøke undervisningspraksisene kan man få innsikt i normer og praksiser som kan skape barrierer og hindringer for elevenes potensielle læringsutbytte og identitetsutvikling knyttet til språklig og kulturell bakgrunn. Dette perspektivet henger sammen med sentrale aspekter innenfor samfunnsfagdidaktikken, som dreier seg nettopp om å undersøke praksisene man finner i ulike læringssituasjoner (Børhaug, Christoffersen & Aarre, 2017, s. 28). Oppgaven befinner seg således i et skjæringspunkt mellom flerspråklighetsdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk.

Masteroppgaven er tilknyttet Mi Lenga-prosjektet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Prosjektet ledes av Joke Dewilde, førsteamanuensis i flerspråklighet i utdanning. Mi Lenga er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal styrke flerspråklighet i opplæringen ved instituttet. Masteroppgavene kjennetegnes ved at 1) studentene utforsker aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i ulike fag på ungdomstrinnet, videregående skole eller voksenopplæring, 2) utvikler kreative design der de innhenter egne data i samarbeid med praksisfeltet og 3) trekker veksler på sitt eget og/eller andres flerspråklige repertoar for å få tilgang til forskjellige erfaringer i skolen. Denne undersøkelsen tar for seg alle de tre nevnte aspektene ved Mi Lenga-prosjektet.

1.1 Bakgrunn for studien

Norsk skole opplever en stadig økning i andelen av flerspråklige og flerkulturelle elever, som følge av økt mobilitet på tvers av landegrensene, av ulike årsaker (Steinkellner, 2017). Dette

er elever som, på lik linje med alle andre elever, har krav på tilrettelagt og tilpasset opplæring etter deres nivå og behov. Spørsmålet en bør stille er hvordan man best kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen for nyankomne elever. Gjennom Opplæringsloven (1998) har elevene rett til å få tilrettelagt opplæring i form av særskilt norskopplæring, som de kan få fram til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge den vanlige opplæringen i skolen (§2-8, § 3-12). Om nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Steinkellner, 2017; Opplæringsloven 1998, § 2-8, § 3-12). Ifølge Steinkellner (2017) er det derimot en relativt liten andel av elevene i grunnskolen som deltar i undervisning i morsmål og/eller tospråklig fagopplæring, av ulike årsaker. Derfor er det et behov for å styrke og utvikle opplæringstilbudet som allerede fins i klasserommene samt læreres kompetanser og ferdigheter ved hjelp av tilgjengelige ressurser.

I overordnet del av læreplanverket står det:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. ... Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6)

I sitatet ovenfor kommer det tydelig fram at alle elever skal kunne bruke språkene sine for å skape mening, kommunisere og utvikle sin språklige identitet. Det gjøres også et poeng ut av at alle elever skal få erfare at flerspråklighet er en ressurs i skolen og i samfunnet. I det nye læreplanverket (SAF01-04) legges det vekt på at alle fag, hvilket inkluderer samfunnsfaget, skal bidra til å realisere verdigrunnlaget som er formulert i sitatet ovenfor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6).

Samfunnsfaget skal, slik som alle andre fag, bidra til å realisere dette verdigrunnlaget. Det er derimot et fag som egner seg spesielt godt til å implementere ressursperspektivet som kommer fram i den overordnede delen av læreplanverket. Samfunnsfaget egner seg både fordi flere av undervisningstemaene omhandler mangfold, kultur, språk og identitet, og fordi samfunnsfaglige begreper bør ses i relasjon til elevene erfaringsbakgrunner og livsverden (Solhaug, 2006, s. 230). Språk, kultur og identitet er alle tre deler som inngår i elevenes erfaringsbakgrunner og livsverdener. Språk og språkpraksiser kan dermed være med til å

skape en forbindelse mellom elevenes erfaringsbakgrunner, livsverdener og fagbegreper, som jo er en viktig forbindelse hva gjelder læring av samfunnsfaglige begreper (Mathé, 2015). Mange av de samfunnsfaglige begrepene brukes også til å reflektere over og diskutere forholdet mellom individ og samfunn (Mathé, 2015, Solhaug, 2006). Solhaug (2006) understreker at ikke i noe annet skolefag blir forholdet mellom skolen, individ og samfunn så tydelig som i samfunnsfaget.

Formålet med samfunnsfaget er blant annet å gi elevene verktøyene de trenger for å kunne identifisere og diskutere for eksempel ulike samfunnsfaglige begreper og samfunnsfenomener som maktrelasjoner og maktstrukturer i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Diskusjoner og muntlig aktivitet preger således samfunnsfaget. For at elevene skal kunne identifisere ulike samfunnsfenomener og bruke samfunnsfaglige begreper til å reflektere og diskutere over, blant annet, forholdet mellom individ og samfunn, må man styrke elevenes forutsetninger for å kunne delta i en diskusjon. En av forutsetningene for at elevene skal kunne delta er at de kan uttrykke seg ved bruk av språk. Språk er en ferdighet og kompetanse som kan styrkes i undervisningen og dermed forutsetningen til å delta (Solhaug, 2006, s. 230). Et av de mest sentrale fagdidaktiske spørsmålene i samfunnsfaget er om faget gjennom undervisningsmetodene sine gjør elevene til kompetente, deltakende og demokratiske medborgere (Børhaug, Christoffersen og Aarre 2017, s. 31). Men for mange lærere kan det være en utfordring å vite hvordan man skal tilrettelegge undervisningen (Canagarajah, 2013) på en slik måte at verdigrunnlaget og det demokratiske mandatet oppfylles (Hunnes, 2015; Stray og Sætra, 2017).

Tonne og Palm (2015, s. 318) peker på et problemorientert perspektiv i læreplanene og lovverk i opplæringen for flerspråklige barn og elever i skolen. Hvilket er motsetningsfullt da for eksempel Aarsæther (2013a) viser at det er en fordel for elever om morsmålet styrkes samtidig som målspråket læres. Statusen til morsmål i opplæringen har derimot blitt endret til å kun være et redskap i overgangsfaser, og retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring har blitt underordnet særskilt norskopplæring (Kjelsaas & van Ommeren, 2019). I en oversiktsartikkel, presenterer Tonne og Palm også beskrivelser og analyser av hvordan man kan utfordre det problemorienterte perspektivet og heve statusen til de ulike morsmålene til elevene i klasserommet. De viser til undersøkelser av hvordan den flerspråklige kompetansen mange av elevene har kan brukes som en ressurs i undervisningen (2015, s. 325).

I dansk sammenheng har det blitt gjennomført en longitudinell undersøkelse som retter fokuset mot flerspråklighet som ressurs i ordinær undervisning i alle fag. I undersøkelsen Tegn på Sprog (2008-2018), ledet av Helle Pia Laursen (2019), gjennomførte teamet ulike forskergenererte undervisningsøkter hvor elevene fikk utnytte og trekke veksler på allerede eksisterende språklige og kulturelle ressurser. Funnene fra Tegn på Sprog tydet på at elevene hadde positive opplevelser knyttet til de ulike undervisningsmetodene. Andre relevante bidrag, der flerspråklighet som en ressurs ligger til grunn, retter seg mot historiefaget, matematikkfaget og lesing og skriving på målspråket (Kulbrandstad, 2018; Ladegaard, 2017; Myklebust, 1993; Orluf, 2016). Den forskningsinteressen som finnes innenfor samfunnsfagdidaktikken er også i stor grad internasjonal. Undersøkelsen til Collins og Cioé-Peña (2016) er et relevant bidrag i den sammenheng. Deres undersøkelse viste at de samfunnsfaglige begrepene og innholdet i undervisningen ble mer tilgjengelig for elevene da de fikk trekke veksler på sine flerspråklige ressurser. Elevene i undersøkelsen deres kunne også vise til en følelse av anerkjennelse, økt mestringsfølelse og økt deltakelse blant elevene i undervisningen samt at de fikk være en støtte overfor hverandre (Collins & Cioé-Peña, 2016, s. 137). Samtidig som det er en viss økning i forskerinteressen for didaktisk arbeid knyttet til elevens flerspråklige ressurser, er fortsatt enspråklige idealer rådende i mange, særlig i norske, klasserom (Dewilde, 2013; Hvistendahl, 2009). Dette tyder på at det er et behov for mer forskning innen samfunnsfagdidaktikken i norsk sammenheng, der man undersøker hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i samfunnsfagundervisningen. Min undersøkelse er således et bidrag på et fagfelt der det trengs mer forskning.

1.2 Formålet med undersøkelsen og forskningsspørsmål.

Formålet med undersøkelsen min er å bidra med kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge samfunnsfagundervisningen for nyankomne elever. Undersøkelsen skal bidra med å rette fokuset på flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen og innen samfunnsfagdidaktikken gjennom transspråklig ideologi og pedagogikk.

Forskningsspørsmålet jeg undersøker og forsøker å besvare er *“Hvordan opplever en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever gruppearbeid med oversatte tekster om temaet demokrati og diktatur i samfunnsfag?”*.

Forskningsspørsmålet inneholder en opplevelsesdimensjon, og derfor er forskningsdesignet kvalitativt med semi-strukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode (kap. 3). De semi-strukturerte intervjuene bygger på fire undervisningsøkter jeg utarbeidet og utførte i samarbeid med samfunnsfaglæreren i en klasse med elever med kort botid i Norge.

Det teoretiske rammeverket (kap. 2) består i hovedsak av sosiolingvistisk teori, som er den delen av språkvitenskapen som beskjeftiger seg med forholdet mellom språket og samfunnet, og som gjør språket til et sosialt fenomen. Sosiolingvistikken har dermed en nær tilknytning til samfunnsvitenskapen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem hovedkapitler med relevante underkapitler. Teorikapittelet (2) tar for seg sentrale begreper, teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Tidligere forskning blir vist til løpende i teksten, og er således ikke et eget kapittel. Sosiolingvistisk teori, nærmere bestemt transspråklig ideologi og pedagogikk, utgjør det teoretiske grunnlaget for den senere analysen. Det tredje kapittelet omhandler metodologiske valg, herunder forskningsdesign, og forskningsetiske valg og betraktninger. Undersøkelsens troverdighet og begrensninger blir også diskutert under metodekapittelet.

Det fjerde kapittelet består av analysen av datamaterialet, det vil si analyse av intervjudataene. Analysen utleder tre hovedfunn, 1) prioritering av norsk som målspråk, 2) betydningen av trygge rom for språklæring og identitetsutvikling og 3) et ambivalent forhold til bruken av oversatte tekster i undervisningen. Analysen gjør rede for både et lærerperspektiv og et elevperspektiv rundt opplevelsene av undervisningsopplegget. For å belyse både lærerperspektivet og elevperspektivet blir relevante utdrag og sitater trukket fram. Det femte og siste kapittelet omhandler diskusjonen av hovedfunnene og en konklusjon. Diskusjonen oppsummerer hovedfunnene som blir drøftet i lys av det teoretiske rammeverket. Kapittelet tar også for seg hvilke implikasjoner undersøkelsen har for samfunnsfaget og for videre forskning knyttet til flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Det teoretiske rammeverket i oppgaven består i all hovedsak av sosiolingvistisk teori, som er den delen av språkvitenskapen som beskjeftiger seg med forholdet mellom språket og samfunnet, og som gjør språket til et sosialt fenomen. Sosiolingvistikken har dermed en nær tilknytning til samfunnsvitenskapen. Det er svært lite, tilnærmet ingen teori eller tidligere forskning innenfor samfunnsfagdidaktikk hvor det har blitt forsket på flerspråklighet som en ressurs hos nyankomne elever i samfunnsfagundervisningen. Av den grunn har jeg valgt å støtte meg på sosiolingvistisk teori for å undersøke og besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg viser løpende i teksten til tidligere empirisk forskning som jeg mener er relevant for oppgaven min.

Det teoretiske rammeverket er delt inn i 5 underkapitler: Transspråklig ideologi og strategi (2.1), Språkideologier (2.2), Språklig repertoar (2.3), Lærerroller (2.4) og Transspråklig(e) undervisningsmetoder (2.5).

2.1 Transspråklighet som ideologi og pedagogisk strategi

Begrepet *translanguaging*, transspråking på norsk, ble først brukt i walisisk sammenheng for å forklare og beskrive en pedagogisk praksis hvor det ble skiftet mellom to språk (walisisk og engelsk) i et tospråklig klasserom på en strategisk måte (Lewis, Jones & Baker, 2012, s. 643). Den opprinnelige tanken bak transspråklig pedagogikk, slik den ble benyttet i walisisk sammenheng, var å styrke begge eller flere av språkene til elevene i undervisningen samtidig (García, Johnson & Seltzer, 2017, s.16). Begrepet springer ut fra en ideologisk og pedagogisk strategi som signaliserer grenseoverskridende forståelser av tospråklighet og flerspråklighet, og språkopplæring. Prefikset *trans* viser til en bevegelse bort fra en forståelse av språk som avgrensede og stabile systemer til en forståelse av språk og språkopplæring som en dynamisk og flerdimensjonal prosess. Som Lewis et al. uttrykker det:

The pedagogic theory of translanguaging challenges the hitherto educational belief in language separation in bilingual education. In this sense, translanguaging is a strong version of bilingual education that stresses bilingual processes in learning rather than just bilingual outcomes. It accents that two (or more) languages are not just the result

of bilingual education but the very nature of how a bilingual thinks, understands, and achieves. (Lewis et al., 2012, s. 667)

I transspråklig ideologi og pedagogisk strategi er man opptatt av elevers språklige praksiser og hvordan disse praksisene er naturlige for tospråklige og flerspråklige elever å bruke i ulike situasjoner, slik det kommer fram i sitatet ovenfor. Praksisene er dynamiske og i en kontinuerlig utviklingsprosess. Man kan forstå elevers språklige praksiser som å trekke veksler på to eller flere språk i en og samme situasjon. García og Li Wei ¹(2019, s. 28) legger dog vekt på at transspråklige praksiser er mer enn bare bruken av to eller flere separate språk, og at disse praksisene skiller seg fra for eksempel kodeveksling. Kodeveksling dreier seg om systematisk veksling fra en språkkode til en annen, og man legger til grunn en forståelse av språk som separate enheter med hver sine (separate) språklige repertoarer (García & Li Wei, 2019, s. 28). En slik forståelse av språk tar, som nevnt, transspråklig ideologi og pedagogikk avstand fra. Selv om transspråking løser opp språk og språklige avgrensninger, anerkjenner det likevel at tospråklige og flerspråklige individer identifiserer seg med eller tar avstand fra bestemte språk.

García et. al. (2017) forklarer at elevers språklige praksiser består av ulike diskurser, handlinger og (kognitive) strategier, som de tar i bruk når de skal prøve å forstå og skape mening i den aktuelle læringssituasjonen og dets omgivelser. De ulike diskursene, handlingene og strategiene de tar i bruk i de ulike situasjonene henter de fra sitt språklige repertoar. Elevers språklige repertoar, som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet (2.3), blir betraktet som et samlet repertoar bestående av flere bruddstykker og varianter av språk framfor atskilte språk som brukes i bestemte situasjoner. Bruddstykkene og variantene av språkene er overlappende og bruken er flytende, men de utgjør like fullt ett samlet repertoar. García et. al. (2017) bruker uttrykket *corriente*, som kan oversettes til *elv* eller *strømninger* på norsk, for å vise til det overlappende og flytende forholdet mellom bruddstykkene og variantene av språkene. Med det metaforiske uttrykket *corriente* illustrerer García et. al. (2017) at elevers språklige repertoar kan vokse og det kan utvides. Det språklige repertoaret er også preget av elevers tidligere erfaringer, opplevelser og minner, som utgjør sosiale, kroppslige og emosjonelle dimensjoner av repertoaret.

¹ Li Wei bruker den kinesiske måten å gjengi navn på og derfor skiller han ikke mellom for- og etternavn.

Transspråklighet er en ideologi og pedagogisk strategi som blant annet er utarbeidet med tanke på å aktivere, utnytte og utvide elever sitt fulle språklige repertoar, for å skape bedre forutsetninger for opplæringen og utvikling av elevenes faglige kompetanse (se også 2.6). I tillegg til at transspråklig ideologi og pedagogikk er utarbeidet med tanke på å aktivere elevens fulle språklige repertoar på en strategisk måte i undervisningen, er det også en ideologi og pedagogikk som forsøker å forhindre eller begrense omfanget av opplevelser og følelser av fremmedgjøring, utenforskap og lignende. Transspråklig ideologi og pedagogikk tar dermed opp et normkritisk perspektiv samtidig som det er en erkjennelse av at språk aldri er nøytralt.

2.2 Språkideologier

En viktig dimensjon ved transspråklig ideologi og pedagogikk er erkjennelsen av at språk og språkpraksiser i seg selv aldri er nøytrale. Språk og transspråklige praksiser er alltid påvirket av historiske, sosiale og politiske rammer og sammenhenger. Språkbruken og forståelsen vår av språk bygger på bestemte ideologier, normer og verdier som springer ut fra disse historiske, sosiale og politiske rammene. Ideologier er med til å plassere språkpraksisene våre i tid og rom.

Språket er, som nevnt, et normativt og et ideologisk fenomen. Både talemål og skriftspråk hviler på en mengde normer for hvordan ord og setninger kan se ut og hva de kan bety. For talemålene er normene oftest ikke eksplisitte, men kan betraktes som en stilltiende overenskomst mellom språkbrukerne, som styrer hvordan ytringer blir formulert og avkodet. Men språkideologier viser til eksisterende prosesser der visse måter å snakke på gjenkjennes, vurderes og klassifiseres. Ulike måter å prate og skrive på tilskrives en verdi langs ulike vurderingsdimensjoner av forskjellige aktører. Ofte blir visse måter å prate, skrive og uttrykke seg på vurdert som mer korrekt, bedre eller mer betydningsfulle, mens andre blir vurdert som mindreverdige eller mer negative. Reath Warren (2019) omtaler denne vurderingen som *linguistic legitimacy*, forstått som «... the ability to utter the right linguistic forms at the right linguistic moments in the right situations, and to comply with the type of discourse that society expects one to produce» (s. 117). Mange flerspråklige elever, særlig nyankomne elever, er på et sted i sin språklige utvikling hvor de prøver ut ulike varianter av språk og tar i bruk bruddstykker fra deres språklige repertoar, og er på den måten utsatte for vurderinger fra andre.

Språkideologier har en innvirkning på individnivå, og individers ideologiske ståsted kan komme til uttrykk både eksplisitt og implisitt gjennom ulike måter å respondere på overfor og kommunisere med et annet individ og språkbruker, for eksempel gjennom kommentarer og adferd (Busch, 2015, s. 7). Det er ikke i alle tilfeller det foreligger en stilltiende overenskomst mellom de ulike språkbrukerne. Det kan dermed oppstå ideologiske barrierer som kan medføre at individer opplever utenforskap og manglende tilhørighet. Noen velger dermed å skjule eller begrense sine språklige praksiser til bestemte arenaer som følge av ideologisering. Reath Warren (2019) løfter fram opplevelser kurdere, som er bosatt i Sverige, har av manglende tilhørighet og anerkjennelse av deres identitet, kultur og språk. Hun knytter dette opp til språkpolitikk som har begrenset kurdere sine språklige praksiser i Tyrkia, som de har brakt med seg videre til Sverige, hvor noen kurdere føler at de lever i skyggen av andre mennesker i samfunnet (s. 113). Språklige praksiser blir derfor til sosiale hindre i ulike situasjoner istedenfor sosiale ressurser (Ims, 2014).

Busch (2015, s. 7) peker på at et individ blir først oppmerksom på sider ved seg selv og sine språklige praksiser, og får en opplevelse av at de «ikke hører til» i det øyeblikket der andre individer påpeker disse sidene ved dem. Opplevelsene der personer har fått påpekt eller fått inntrykket av at de ikke hører til eller ikke bruker korrekte språklige uttrykk og uttrykksformer, blir nærmest internalisert/inkorporert i personen. Det kan ofte skje uten at personen registrerer hva som skjer på et metakognitivt nivå. Busch (2015) bruker derfor uttrykket *lived experience* i sin forståelse og forklaring av det språklige repertoaret til individer (se kap. 2.3, *Språklig repertoar*). Det er, som sagt, ulike normer som kommer til uttrykk gjennom handlinger, ord, uttrykk og adferd som gjør språklige ideologier synlige og virkelige for individer. Språknormene og språkideologiene finnes så lenge det finnes språkbrukere som blir styrt av dem.

Språkideologier kan også komme til uttrykk gjennom statusen og den tilskrevne verdien til et målsspråk. Målsspråket på en skole kan ha fått en høyere status og verdi som det formelle undervisningsspråket sammenlignet med andre språk. Den høye statusen og verdien til det formelle undervisningsspråket kan være en konsekvens av hva slags språkpolitikk skolen skal forvalte og formidle. I innledningen til stortingsmeldingen, *Språk bygger broer*, kommer det fram at mange barn og unge utvikler en flerspråklig identitet, men det store flertallet av førskolebarn og skoleelever i Norge har norsk som morsmål og opplæringspråk

(Kunnskapsdepartementet, 2008). Det store antallet av førskolebarn og skoleelever som har norsk som morsmål og opplæringspråk er med til å gi norskspråket en høy verdi og status, men det norske språket som undervisningspråk får først og fremst tilskrevet en høy verdi og status gjennom statusen til språket i samfunnet generelt (Jaspers & Rosier, 2019, s. 6). I stortingsmeldingen står det at det norske språket er under konstant press, og derfor må ett av hovedmålene i barnehage og skole være å utvikle gode norskferdigheter og positive holdninger til bruk av norsk språk (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Et av hovedperspektivene vil være å ta vare på det norske språket som et fullverdig samfunnsbærende språk i Norge.

En språkpolitikk som tilskriver ett språk en høy verdi og status, vil være medvirkende årsak til en skolepolitikk og føringer fra ledelsen/administrasjonen med instruksjoner om at undervisningen skal foregå kun på ett språk. Men det er ikke ensbetydende med at skolen støtter fullt opp under en slik språkpolitikk (Jaspers & Rosier, 2019). Conteh, Copland og Creese (2014) beskriver en slik språkpolitikk, som nevnt ovenfor, og ettspråklig undervisning som en av fem, grunnleggende og sterke, myter rundt språkopplæring. Myten om ettspråklig undervisning på målspråket tilsier at desto mer målspråket anvendes i undervisningen, desto bedre understøttes elevenes tilegnelse av målspråket (se også Daugaard & Dewilde, 2017). Disse mytene opptrer som allment akseptert kunnskap og forståelse, som har en sterk innflytelse på undervisningspraksisene (Conteh et. al., 2014). Busch (2015, s. 9) skriver at individers språkholdninger er i stor grad bestemt av tilskrevne verdier til et språk eller språklig variant i et bestemt sosialt rom, eksempelvis et klasserom og en skole. Dersom en skole har klare instruksjoner for hvordan undervisningen skal foregå eller på hvilket språk det skal undervises i, overføres disse språkholdningene og praksisene både til elevene og læreren.

Mary og Young (2017, s. 109) argumenterer for at språkpolitikk ikke bare overføres fra toppnivå til bunnivå i styrings- og forvaltningskjeden, men også fra bunnivå til toppnivå gjennom undervisningspraksisene i et klasserom. Det en lærer gjør på daglig basis, skriver Mary og Young (2017, s. 110), «... effectively constitutes enacted policies, be they explicit or implicit and whether the teacher is consciously aware of these actions and their consequences or not». Med andre ord, det som gjør språkpraksisene, som er påvirket av språkpolitikk og ideologi, i et klasserom effektive, virkningsfulle og overførbare er at praksisene blir repetert og at de har en gjentakende form. Repetisjon og gjentakelse av språkpraksiser i et klasserom kan man se i sammenheng med Busch (2015, s. 9-10) der hun understreker at opplevelser og

hendelser, som skjer gjentatte ganger blir en del av elevers språklige og kommunikative repertoar. Men hun understreker samtidig at ideologisering og normering av språk, (jf. språkpolitikk og språkpraksiser i klasserommet) er mest synlig i de tilfellene eller situasjonene der språklig praksis er utilgjengelige for individet eller eleven. Eksempelvis når individet eller eleven ikke blir anerkjent av andre rundt seg eller ikke oppfatter seg selv som en legitim språkbruker av det aktuelle språket eller når språkpraksisene ikke blir anerkjent.

I dansk sammenheng har Daugaard (2020) undersøkt hvordan morsmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali praktiseres på en grunnskole. I undersøkelsen viser hun til morsmålsundervisningen som «... a tension-filled language ideological practice in which teachers navigate between ambivalent and contradictory language ideological orientations as an integral part of their teaching practice» (2020, s.1). Spenningene disse lærerne opplevde i undervisningen og undervisningspraksisene, hevder Daugaard (2020), dreide seg om konflikter mellom og forhandlinger om hvilke språk og språkpraksiser som regnes for å være legitime eller ikke legitime. Ambivalensen og konfliktene som dreide seg om hvilke språk og språkpraksiser som var legitime eller ikke legitime, stammet blant annet fra skoleledelsen, men også fra morsmålslærerne. Skolen hadde på et tidspunkt uttalt at morsmålsundervisningen var et strategisk valg, men det var et valg som i størst grad ble tatt for å tilfredsstille foreldrenes ønske om morsmålsundervisning, og ikke fordi skolen så det som en pedagogisk strategi elevene kom til å få et særlig utbytte av (Daugaard, 2020, s 4.). En av lærerne som ble intervjuet underviste i arabisk, og Daugaard beskriver en situasjon der læreren trakk en klar forskjell mellom to av elevene i klassen. Det som utgjorde en forskjell mellom elevene, ifølge læreren, var at den ene eleven er kurdisk. Læreren hadde en oppfatning at elever fra kurdisk familier ikke er kompetente nok i arabisk, og dermed ble eleven nektet tilgang til morsmålsundervisning i arabisk. Eleven på sin side oppfattet seg selv som kompetent nok i arabisk til å kunne delta i undervisningen, og eleven forsøkte å forsvare kompetansen sin overfor læreren. Dette tilfellet, som Daugaard (2020) beskriver, peker tilbake på en langvarig språkideologisk konflikt mellom arabisk og kurdisk, og dette tilfellet er med til å illustrere at språk alltid er påvirket av sosiale, politiske og historiske rammer.

Daugaard (2020) sin undersøkelse er med til å nyansere hvordan og hvem som bidrar til ideologiseringen av språk og språkpraksiser, og hun nyanserer språkideologisering ytterligere når hun trekker inn elevene sine opplevelser av morsmålsundervisningen. Elevene trakk også

veksler på og reproduserte språkideologiske forståelser av «... the importance of the mother tongue and mother tongue teaching, but at the same time orient to concrete and practical obstacles seen from a child's perspective» (Daugaard, 2020, s 6.). Dette minner også om Beiler (2019) sin studie der elevene også uttrykker forskjellige språkideologier overfor oversettelser og bruken av andre språk i engelskundervisningen. Ideologiseringen av språk fra elevenes tidligere og nåværende skolebakgrunner var med til å begrense bruken av flere språklige ressurser i undervisningen (s. 2).

Språk er et normativt og ideologisk fenomen som er påvirket av historiske, sosiale og politiske føringer og rammer. Normering og ideologisering av et språk som fører til at ett særlig språk får en tilskrevet høy verdig og status er med til å påvirke språkpraksisene i, blant annet, et klasserom. Språkpraksisene i et klasserom er ikke nøytrale, og de er gjenstand for både produksjon og reproduksjon av både lærer og elever. Det mest sentrale poenget i kapittelet om språkideologier er at normering og ideologiseringen av et språk, gjennom handlinger, ord, uttrykk og adferd, påvirker på et individnivå hos både lærer og elev. Ideologiseringen har en innvirkning på særlig elevers språkopplæring, deres egne språkpraksiser og språklige repertoar, som består av kroppslige, sosiale og emosjonelle dimensjoner.

2.3 Språklig repertoar

Som nevnt tidligere, er begrepet språklig repertoar en sentral del av en transspråklig ideologi og pedagogikk. Begrepet språklig repertoar er med til å gi en enda dypere forståelse av transspråking og hvordan språk er tett knyttet til kroppslige, emosjonelle og sosiale dimensjoner ved en tospråklig og flerspråklig person. Li Wei (2011a) skriver at det språklige repertoaret utgjøres av flere språklige varianter, bruddstykker og strukturer, i form av både muntlige og skriftlige ytringer som tospråklige og flerspråklige individer trekker veksler på og bruker i forskjellige situasjoner. Elever vurderer de ulike situasjonene og avgjør hvilket språk eller hvilke deler av et språk og/eller språklige varianter de opplever som hensiktsmessige å benytte seg av. Men det språklige repertoaret utgjøres ikke bare av språklige strukturer. Det utgjøres også av, som nevnt, sosiale, kroppslige og emosjonelle dimensjoner som har innvirkning på hvilke språklige ressurser elever aktiverer og som de bruker i de ulike situasjonene. De sosiale, kroppslige og emosjonelle dimensjonene består av et individs

personlige historie, erfaringer, holdninger, tro og ideologi og kognitiv og fysisk kapasitet, som formes til hva/det både Li Wei (2011a) og Busch (2015) kaller for *lived experience*.

Busch (2015) bruker begrepet *lived experience* for å forklare at individer har ulike forutsetninger for å oppleve og å bruke, og at disse forutsetningene er påvirket av at de har flyttet fra et sted og et sosialt rom de var kjent med og i, til et annet og nytt rom der de enda ikke er kjent eller føler tilhørighet til. Forutsetninger knytter hun opp til opplevelser og erfaringer individer gjør seg, fordi opplevelser som er tett knyttet til språk fester seg i hukommelsen, skriver hun, og de blir en del av et individs språklige repertoar:

the linguistic repertoire develops and changes throughout life in response to needs and challenges we are confronted with and that emotionally lived experiences of singular or repeated interactions with others – whether they are evaluated as positive or as negative – play a central role in the process of embodiment. (Busch, 2015, s.10)

Opplevelser blir en del av et individs språklige repertoar enten fordi de representerer en spesiell hendelse av følelsesmessig eller emosjonell karakter, eller fordi det er en eller flere hendelser som skjer gjentatte ganger. Disse opplevelsene som er en del av individer og elever sitt språklige repertoar kan fremkalle følelser som er knyttet til eksklusjon, utenforskap og fremmedgjøring. Følelser knyttet til eksklusjon og fremmedgjøring påvirker hvordan elever og individer opplever lignende situasjoner, særlig hvis det skjer gjentatte ganger. Dersom det oppstår lignende situasjoner i et klasserom blir følelsen av eksklusjon og fremmedgjøring aktivert og det kan til sist påvirke språkpraksisene deres, og eksempelvis hvilke forutsetninger elever har for å gjennomføre skoleforløpet sitt. For noen elever vil denne påvirkningen komme til uttrykk som stillhet, mindre synlig engasjement og aktivitet i undervisningen, mens andre kan gjøre motstand overfor læreren og medelever (Mary & Young, 2017). En videre konsekvens av uttrykk som stillhet, mindre synlig engasjement og aktivitet er at læreren (feil)tolker elevens signaler dithen at eleven er umotivert og lite villige til å investere i opplæringen (Norton, 2010). Busch (2015) sitt uttrykk *lived experience* gjør det mulig å rette fokuset mot den biografiske dimensjonen ved individers og elevers språklige repertoar og hvordan det språklige repertoaret utvikler og endrer seg gjennom livene deres.

Det språklige repertoaret til flerspråklige individer og elever består av bruddstykker av språk, språklige varianter og dimensjoner, som består av både nåværende og tidligere erfaringer, hendelser og opplevelser av ulike karakterer. Forståelsen av hvordan ulike opplevelser i datid og nåtid påvirker tospråklige, flerspråklige individer og elever står sentralt i kapittelet. Et

annet viktig poeng er at det språklige repertoaret kan utvikles og utvides ettersom individer gjør seg nye erfaringer samtidig som de trekker veksler på de ressursene de allerede innehar og besitter. Og at det språklige repertoaret til individene og elevene kan/bør utnyttes i undervisningen.

2.4 Lærerroller

En lærer inntar ofte ulike roller i et klasserom og bidrar på ulike måter til hvordan elevene investerer og engasjerer seg i undervisningen på, som kan ha innvirkning på gjennomføringen av transspråking i undervisningen (García, 2017, s. 22). García (2017) har utviklet fire lærerroller (detektiv, læringspartner, bygger og endringsskaper) som hun mener lærere bør ha et bevisst forhold til og helst innta når man skal undervise i et flerspråklig eller transspråklig klasserom. Disse rollene utviklet hun med utgangspunkt i voksenopplæringen, men de er også overførbare til lavere trinn, slik som i min undersøkelse. I tillegg til de ulike rollene oppfordrer hun lærere til å ta et ideologisk standpunkt på forhånd og innta mindre autoritative posisjoner overfor elevene sine siden den transspråklige tilnærmingen til opplæring legger vekt på blant annet fleksibilitet i undervisningen.

Den første rollen, detektiven, handler om at læreren må kartlegge og bli kjent med elevene sine. Denne lærerrollen dreier seg i hovedsak om å kartlegge elevenes språklige nivå og kompetanse og innhente informasjon om hvordan elevene arbeider og hvilke strategier de tar i bruk, både bevisst og ubevisst. Slik García (2017, s. 22) uttrykker det må lærere:

understand whether students are able to express complex thoughts, explain, persuade, argue, compare and contrast, give directions, recount events, and do other things with language, regardless of whether they could do this only with the features of the language being taught.

Læreren må altså tilegne seg informasjon om elevene klarer å tolke, trekke konklusjoner, identifisere nøkkelord og ideer, og om de klarer å trekke tråder mellom flere multimodale tekster. I tillegg må læreren kartlegge om elevene kan ytre meningene sine og produsere tekst som inneholder meninger, informasjon, forklaringer og argumenter, uavhengig av hvilke språk og språklige ressurser elevene trekker veksler på. García (2017) hevder at dette er informasjon som er viktig for å kunne tilrettelegge for strategisk transspråking i klasserommet.

Detektivrollen dreier seg derimot ikke bare om å innhente informasjon om disse ulike ferdighetene og kunnskapene, den innebærer også at læreren blir kjent med elevene sine, fordi slik Solhaug (2006, s. 228) skriver er læring og kunnskapsutvikling i stor grad forbundet med menneskelig og sosial aktivitet. Ved å bli bedre kjent med elevene sine kan læreren for eksempel bli mer bevisst omkring elevenes ulike måter å vise engasjement, motivasjon og investering i undervisningen på (Daugaard, 2019, Laursen & Fabrin, 2013). Slik Norton og Toohey hevder kan elevene, på tross av at de er motiverte, bli feiltolket som umotiverte i undervisningen og de kan bli begrenset eller forhindret fra å delta i særlig språkpraksisene i klasserommet: «Thus, despite being highly motivated, a learner could be excluded from the language practices of a classroom, and in time positioned as a “poor” or unmotivated language learner» (2011, s. 421). Men dersom læreren blir bevisst på at denne feiltolkningen kan forekomme kan vedkommende forsøke å forhindre eller unngå at elevene blir forhindret fra å delta i de ulike aktivitetene og språkpraksisene i klasserommet. García (2017) understreker at kartleggingen og prosessen med å bli bedre kjent med elevene er komplekst, og det er en rolle som stiller krav til lærerens relasjonelle kompetanse. Hun oppfordrer derfor til at prosessen med å bli bedre kjent med elevene bør gjøres i samarbeid med dem, og eventuelt andre lærere og aktører som er i kontakt med dem.

Den neste rollen, læringspartner, er en rolle der læreren er opptatt av og retter oppmerksomheten mot hva vedkommende kan lære av elevene sine. Læreren har stilt seg spørsmålet om hva man kan lære av elevene sine interesser og kunnskapsbase og hva man kan lære av deres språklige repertoar (funds of language). På den måten er også denne rollen med til å åpne opp for og styrke relasjonen mellom lærer og elev. Læringspartneren fordrer at læreren viser interesse for elevenes verden og sfære og elevene sine språklige uttrykk, og den interessen kan komme til uttrykk ved at læreren motiverer elevene og aktiverer dem: «in representing and producing their worlds and words using all the features of their repertoire» (García, 2017, s. 23). Hun viser også til konkrete aktiviteter man kan gjennomføre med elevene i klasserommet. Man kan gjennomføre intervjuer der elevene intervjuer hverandre eller andre språkbrukere de kjenner fra lokalområdene deres, elevene kan dele og skrive om livshistoriene sine, eller elevene kan lage videodokumentarer sammen med medelevene sine.

Byggeren er den tredje rollen García (2017) presenterer. En lærer som underviser i transspråklige klasserom eller blant flerspråklige elever må være mer enn bare detektiver og læringspartnere. En lærer må også bygge stillaser, hvilket innebærer å bygge videre på de

strategiene elevene allerede drar nytte av (Canagarajah, 2013, Daniel, Jiménez, Pray & Pacheco, 2019), og rom der elevene føler en trygghet og tilhørighet på tvers av roller, alder og kulturelle og språklige bakgrunner (Pratt, 2015). For å kunne drive med stillasbygging og skape rom der elevene føler tilhørighet og trygghet, skriver García (2017) at læreren må stille spørsmål og undersøke nettopp hvordan man kan skape disse rommene. Det må være rom med store nok takhøyder og fleksible vegger og rammer, der det er plass til ulikheter og forskjeller mellom elever i form av språk og faglig nivå. Rommene læreren skaper skal bygge broer mellom elever og læreren.

Den avgjørende og mest utslagsgivende rollen for undervisning av flerspråklige elever, skriver García (2017, s. 23), er endringsskaperen. Dersom man inntar denne rollen bør læreren stille følgende spørsmål: «How can I make visible the rhetorical narrative of modernity/coloniality, and dwell in the border with adult migrants as they expand their repertoire with new features and practices?» (García, 2017, s. 23). For García innebærer denne lærerrollen en rolle der vedkommende forsøker å omdanne og endre elevenes sosiale virkelighet, ved å bygge på menneskers evner og egenskaper til å forandre og tilpasse omgivelsene sine. Denne rollen dreier seg også om å synliggjøre rådende språkideologier og løfte fram andre ideologiske retninger i undervisningssammenheng og destabilisere myter rundt språkopplæring og språkbrukere. Som nevnt tidligere (se kap. 2.2) har læreren sine daglige undervisningspraksiser i klasserommet en effekt på elevene i form av ideologisering av visse språkpraksiser, både implisitt og eksplisitt (Mary & Young, 2017, s. 109-110). Mary og Young (2017, s. 110) anser læreren for å ha en visst makt, og er sentral som initiativtaker, og gjennom rollen som endringsskaper (García et. al., 2017, s. 23) til å gjennomføre praksiser som skaper et godt læringsmiljø for elevene. Jaspers og Rosier (2019, s. 2) peker på ambivalente og motsetningsfulle strategier hos lærerne i sin undersøkelse, og forklarer disse ambivalente strategiene som utfallet av forhandlinger om ulike dilemmaer og posisjoner knyttet til språkideologi, skolepolitikk og pedagogiske prinsipper. De viser dermed med undersøkelsen sin at rollene som García presenterer ikke nødvendigvis er enkle å forholde seg til og heller ikke enkle å gjennomføre i praksis.

Sentralt i kapittelet står læreres evner til å ta et ideologisk standpunkt og bli mer bevisst omkring og synliggjøre normering og ideologisering av språkpraksiser i klasserommet, inkludert læreren sine egne praksiser. Ved å bli bevisst ulike lærerroller og ha en åpen og fleksibel tilnærming til undervisning og undervisningsmetoder hevder García (2017) at lærere

vil være i stand til å foreta endringer som vil være til gagn for elevene. Samtidig som Jasper og Rosier (2019) viser til noe av kompleksiteten lærerrollen innebærer og konfliktfylte posisjoner mange inntar. I mitt materiale bruker jeg disse lærerrollene for å undersøke læreren sine praksiser, og det tyder på at læreren allerede har implementert noen av elementene man finner i de ulike lærerrollene. Materialet gir også innsikt i motsetningsfulle og ambivalente strategier og praksiser hos læreren, som også viser til kompleksiteten man finner i, blant annet, flerspråklige klasserom.

2.5 Transspråklige undervisningsmetode(er)

Transspråklighet er, som sagt tidligere (kap. 2,1) en ideologi og pedagogisk strategi som er utviklet for å aktivere, utnytte og utvide elever sitt fulle språklige repertoar, for å skape bedre forutsetninger for opplæringen og utviklingen av elevenes faglige kompetanse. I tillegg innebærer transspråklige ideologi og pedagogikk et forsøk på å forhindre eller begrense omfanget av opplevelser og følelser av fremmedgjøring, utenforskap og lignende. For å kunne implementere transspråking i klasserommet forutsetter det at man beveger seg bort fra en ideologisering og normering av språk hvor man forstår språk som avgrensede og stabile systemer til en mer dynamisk, åpen og fleksibel tilnærming til språk og språkopplæring. Hvilket betyr en strategisk tilrettelegging av undervisningen der elevene får muligheten til å bruke språkpraksiser som er naturlig for dem i ulike situasjoner, slik som at elevene får trekke veksler på to eller flere språk og dermed utnytte deres språklige repertoar. For å komme dithen krever det muligens at læreren tar et ideologisk standpunkt, og påtar seg ulike roller, som læringspartner, endringsskaper, bygger eller detektiv, som i mange tilfeller en lærer allerede gjør, men som ikke er fullt ut bevisst.

Transspråking i klasserommet kan opptre i form av naturlig transspråking, som hovedsakelig er elevstyrt transspråking og/eller offisiell transspråking, som er lærerstyrt transspråking (García & Li Wei, 2019, s. 72, s. 79). Naturlig transspråking og offisiell transspråking skiller seg fra hverandre i forhold til hvilken grad transspråkingen er strategisk planlagt og gjennomført, og om transspråkingen er elevstyrt eller lærerstyrt. I denne oppgaven er fokuset på offisiell transspråking, altså lærerstyrt transspråking. Lærerstyrt transspråking betyr at det er læreren som utarbeider og organiserer undervisningen strategisk, på en slik måte at elevene kan få utnytte deres språklige repertoar og trekke veksler på sine ulike ressurser (Collins & Cioé-Peña, 2016; García & Li Wei, 2019, s. 79).

García et. al. (2017, s. 63, s. 76) foreslår at man kan bruke oversettelser av ulike tekster og gruppearbeid som undervisningsmetode og undervisningsaktivitet. Det kan være fagspesifikke tekster og eller andre multimodale tekster som er oversatt til elevenes morsmål og som er sidestilt med målspråket i den aktuelle undervisningen. Tekstene som er oversatt til de aktuelle morsmålene i undervisningen leses og arbeides med simultant som tekstene på målspråket. Oversettelsene krever at elevene beveger seg fram og tilbake mellom tekstene og at de leser nøye for å identifisere og gjenkjenne ulike strukturer i både tekstene på morsmålet og på målspråket for å skape en forståelse. Slik får elevene muligheten til å utnytte sine språklige repertoarer. Gjennom transspråklige undervisningsaktiviteter der oversettelser brukes, skal undervisningen bidra til å skape en forbindelse mellom: «bilingual students' home language practices and identities to the language practices and identities deemed appropriate for school settings, while working to address social justice» (García et. al., 2017, s. 61).

Williams (2002; Blackledge & Creese, 2010) skriver at oversettelser ofte har hatt en tendens til å adskille eller separere språk fra hverandre, hvor det ene språket har stått sterkere enn det andre. Oversettelser har også vært betraktet som en prosess der eksisterende kunnskap ble overført fra ett språk til ett annet. Den betraktningen står i tråd med en av mytene Conteh et. al. (2014) har presentert. Ifølge myten om oversettelser har oversettelser mellom morsmål og målspråk ingen plass i moderne språkopplæring og språkundervisning (Dewilde & Daugaard, 2017, s. 15). I et transspråklig perspektiv derimot legger man til en ideologisk dimensjon som bidrar til at oversettelser får en litt annen betydning, og som er med til og/å destabilisere myten om oversettelser og dets plass i undervisningen. Ifølge transspråklig pedagogikk forsøker man å dra nytte av og styrke begge språkene i en læringssituasjon, slik at man kan skape ny kunnskap, og språkmønstre som har blitt til over tid kan reforhandles og rekonstrueres i nye sammenhenger (Beiler, 2019; Dewilde, 2016, s. 29).

Som sagt kan elevene organiseres i grupper der de kan arbeide med oversatte tekster i fellesskap. Det finnes mange muligheter ved å arbeide i grupper. Eksempelvis kan elevene plasseres i språkhomogene eller språkheterogene grupper, som kan gi elevene muligheten til å fungere som språkeksperter overfor hverandre (Collins & Cioé-Peña, 2016; Daugaard, 2019; Laursen & Fabrin, 2013). Som språkeksperter kan elevene hjelpe hverandre med å forklare ord og uttrykk, de kan forhandle om mening og innhold i tekstene (Collins & Cioé-Peña,

2016). De kan utfylle hverandre med ulike kunnskaper og kompetanser, i prosessen med å utvikle forståelse omkring tekstene og temaet det arbeides med i undervisningen (García, 2017). Når elevene søker ny informasjon ved å lese og snakke med de andre elevene i gruppen, kan de språke og bruke meningsskapende ressurser som normalt ikke finnes i klasserommet, dersom det er tilfellet, og som læreren kanskje ikke kjenner til (García & Li Wei, 2019; Canagarajah, 2013).

Et gruppearbeid vil også gi læreren muligheten til å bli kjent med disse ulike språklige ressursene som muligens ikke blir brukt til vanlig. På den måten er det ikke avgjørende at læreren har kompetanse innen morsmålene til elevene på forhånd da elevene selv sitter med den språklige kompetansen og de språklige ressursene som de kan løfte fram gjennom gruppearbeidet (Canagarajah, 2013; Collins & Cioé-Peña, 2016; García, 2017; Mary & Young, 2017). Læreren tilrettelegger for transspråking framfor å opptre som en språkeksperter selv. I Mary og Young (2017) sin undersøkelse observerte de en lærer som ikke var flerspråklig selv, men på tross av det, engasjerte hun seg og deltok i flere av de språklige diskursene og praksisene for å bistå elevene med å skape mening i undervisningen. Mary og Young (2017) skriver at læreren, som ikke er flerspråklig selv, kan bevisst ta i bruk språklige enheter, som ulike ord og uttrykk, fra elevenes språklige repertoar som læreren har lært seg av elevene. Mens i de tilfellene der læreren prøver å ta i bruk språklige enheter han eller hun ikke kjenner til, kan læreren be elevene om å forklare disse enhetene. På den måten får elevene aktivert deler av sine språklige repertoarer og elevene blir oppmuntret til å:

build on the linguistic competences and knowledge they have already acquired in and through their home languages and the so-called “funds of knowledge” ... developed in the home context are acknowledged and welcomed as useful tools for meaning making. (Mary & Young, 2017, s 110.)

Til sist, en viktig forutsetning for å bruke transspråklige undervisningsmetoder er at elevene befinner seg i et rom de føler seg trygge i. Pratt (2015, s. 34; Canagarajah, 2013, s. 5-7) bruker uttrykket *contact zones* for å vise til rom der ulike kulturer møtes, og der de i noen tilfeller kolliderer. Der hvor kulturer kolliderer og det oppstår konflikter er det ofte en sammenheng med en ujevn maktbalanse mellom individene som befinner seg i rommet eller i situasjonen (Pratt, 2015, s 34). Det sentrale poenget med kontaktsoner er at i det rommet der ulike kulturer møtes oppstår det prosesser hvor: «members of subordinated or marginal groups select and invent from materials transmitted by a dominant or metropolitan culture»

(Pratt, 2015, s. 36). Hvilket betyr at det kan oppstå konflikter selv om lærerstyrt transspråking forsøker å anerkjenne og utnytte elevenes fulle språklige repertoar, fordi det er læreren, som ofte er en målspråkbruker, som har valgt ut materialet elevene skal arbeide med. Det kan medføre at elevene opplever en ujevn maktbalanse, slik Pratt (2015) beskriver. Dewild og Igland (2015, s. 112) refererer til Pratt (2015) sitt begrep *safe houses*, som betyr (klasse)rom hvor elever føler seg trygge nok til å prøve å skape mening i fellesskapet. Læreren kan med sin ideologiske tilnærming og forståelse til språkopplæring forsøke å skape et rom der elever føler seg trygge og der de kan forhandle om mening, innhold og normer i klasserommet. *Safe houses* skal gi følelsen og opplevelsen av trygghet og gjensidig tillit hvor elevene får lov til å prøve ut språkpraksisene sine og språkbruken.

3. Metode

I dette kapitlet presenterer jeg hvilket forskningsdesign jeg har brukt for å undersøke og besvare problemstillingen min. Metodekapitlet er delt inn i hovedkapitler og underkapitler. Hovedkapitlene er som følger: Et kvalitativt forskningsdesign (3.1), Datainnsamling (3.2), Analyse av datamaterialet (3.3), Troverdighet og forskningsetiske overveielser (3.4).

3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Målet med prosjektet var å undersøke hvordan en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever på ungdomstrinnet opplever gruppearbeid med flerspråklig, nærmere bestemt oversatte tekster om temaet demokrati og diktatur i samfunnsfag. Siden forskningsspørsmålet inneholder en opplevelsesdimensjon falt valget på et kvalitativt forskningsdesign med semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er kvalitativ forskningsmetode en produktiv tilnærming når målet er å undersøke opplevelsene, tankene, meningene og holdningene til deltakerne i en undersøkelse. Kapitlet starter med en kort forklaring om hva Mi Lenga-prosjektet er og premissene for masterundersøkelsen, deretter utvalg og rekruttering av deltakere, oppbygningen av undervisningsopplegget og til sist deltakende observasjon.

Mi Lenga-prosjektet og premissene for masterundersøkelsen

Denne undersøkelsen inngår som en del av Mi Lenga-prosjektet ved Universitetet i Oslo, ledet av Joke Dewilde. Mi Lenga-prosjektet innebærer, slik jeg nevnte innledningsvis, at 1) studentene utforsker aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i ulike fag på ungdomstrinnet, videregående skole eller voksenopplæring, 2) utvikler kreative design der de innhenter egne data i samarbeid med praksisfeltet og 3) trekker veksler på sitt eget og/eller andres flerspråklige repertoar for å få tilgang til forskjellige erfaringer i skolen. Jeg tar for meg alle de tre aspektene i undersøkelsen min.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg i samarbeid med samfunnsfaglæreren fire undervisningsøkter (hver økt hadde en varighet på 45 minutter) fordelt på to dager,

som dreide seg om temaet demokrati og diktatur. Undervisningsøktene, som ble planlagt i samarbeid med samfunnsfaglæreren, er inspirert av den danske longitudinell forskningsstudien Tegn på Sprog (2008-2018), ledet av Helle Pia Laursen, nærmere bestemt dataaktiviteten «Tekster på mange sprog» (Laursen, 2019, s. 245). I dataaktiviteten «Tekster på mange sprog» brukte forskerne oversatte tekster og tekster på flere språk som et bevisst didaktisk og pedagogisk grep for å aktivere elevenes forkunnskaper og utvikle elevenes metaspråklige ferdigheter. Undervisningsøktene er også inspirert av García, Johnson og Seltzer (2017) sitt arbeid med transspråklig ideologi og pedagogikk, der blir også oversatte tekster som undervisningsmetode foreslått, for å utnytte elevenes fulle språklige repertoar og utnytte det språklige repertoaret som en ressurs i undervisningen. Inspirasjonen jeg hentet fra Tegn på Sprog (2008-2018) og fra García et.al. (2017) sitt arbeid har utledet noen underliggende premisser for min undersøkelse. De underliggende premissene er 1) bruken av flerspråklige tekster som undervisningsaktivitet skal være med til å aktivere elevenes forkunnskaper, 2) de flerspråklige tekstene skal virke som en ressurs i undervisningen som fører til at elevene får utnytte sine språklige repertoar. Og 3) undervisningsaktiviteten skal være en positiv opplevelse for læreren og elevene, som et ledd i å anerkjenne det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommet. Jeg har derfor vært interessert i å undersøke om de underliggende premissene utledet av Tegn på Sprog (2008-2018) og García et. al. (2017) sitt arbeid også gjør seg gjeldene for mine deltakere.

Utvalg og rekruttering

Undersøkelsen ble gjennomført på en skole i Oslo i oktober 2019, som har et stort språklig og kulturelt mangfold, og hvor nyankomne elever som gruppe utgjør en viss andel av elevsammensetningen. På bakgrunn av det store mangfoldet av elever med ulike språklige og kulturelle bakgrunner og andelen nyankomne elever falt valget på den aktuelle skolen. Valget av skole hang også sammen med at jeg, forut for datainnsamlingen, hadde hatt praksis der i to omganger som en del av lektorutdannelsen min. På den måten hadde jeg stiftet bekjentskap med skolen, elevsammensetningen og skolemiljøet.

Utvalget mitt består av en samfunnsfaglærer med mangeårig yrkeserfaring og åtte elever med kort botid i Norge. Samfunnsfaglæreren blir kalt for Lars i transkripsjonene. Han har blant annet lang erfaring med undervisning i klasser som hovedsakelig består av elever med kort botid i Norge. Samfunnsfaglæreren ble rekruttert som deltaker til undersøkelsen min da jeg

hadde praksis på skolen. Av hensyn til transparens i og troverdigheten til undersøkelsen min opplyser jeg om at samfunnsfaglæreren er den samme læreren som var min praksisveileder i to omganger. Vi hadde samtaler underveis i den siste praksisperioden min hvor han ble spurt om å være deltaker i undersøkelsen. Samfunnsfaglæreren inngår dermed i et bekvemmelighetsutvalg. Mitt forutgående bekjentskap med samfunnsfaglæreren kan potensielt opptre som et bias i undersøkelsen, men det vil bli diskutert i kapitlet *Troverdighet ved undersøkelsen*. Men den bestemte samfunnsfaglæreren ble ikke bare valgt på bakgrunn av vår allerede etablerte relasjon (veileder – student), som var beleilig for rekrutteringsprosessen. Læreren ble også valgt fordi det er en lærer som fremstod som fleksibel, engasjert overfor elevgruppen og åpen for nye erfaringer, og det var aspekter jeg anså som viktig for å kunne gjennomføre undersøkelsen min.

Klassen består av elever i aldersgruppen 16-21 år, med flere ulike språklige og kulturelle bakgrunner, der elever med somali og arabisk som morsmål utgjør de to største språkgruppene i klassen. Det var en ukjent klasse for mitt vedkommende, men samfunnsfaglæreren beskrev dem som en klasse med et relativt godt og stabilt klassemiljø, som han mente var en positiv faktor for gjennomføringen av datainnsamlingen. Det var også en klasse der samfunnsfaglæreren mente jeg ville ha gode muligheter til å få rekruttert elever til å delta i intervjuer da han oppfattet dem som utadvendte og pratsomme. Utvalgsriteriene for elevene var ikke mer fastsatt enn at det skulle være elever med kort botid i Norge, at de hadde ett eller flere språk som del av deres språklige repertoar annet enn norsk, og at de ville delta basert på frivillighet. Siden somali og arabisk utgjorde de to største språkgruppene i klassen var sannsynligheten stor for at det var elever fra de gruppene som kom til å bli en del av utvalget mitt. Utvalget ble derfor et tilgjengelighetsutvalg, men også et tilfeldig utvalg da jeg ikke hadde valgt ut noen bestemte elever på forhånd. Elevene ble introdusert for og informert om undersøkelsen min i starten av datainnsamlingsperioden, og de ble samtidig informert om at jeg ønsket å rekruttere deltakere til intervjuer. Jeg henvendte meg til elevene etter at de var blitt plassert i grupper og spurte dem direkte om det noen som ønsket å være deltakere.

Det var totalt åtte elever som gav sitt frivillige samtykke til å delta (se samtykkeskjemaet i vedleggene), som henholdsvis har fått fiktive navn: Anar, Anil, Ahmed, Aisha, Sadia, Samira, Sadiq og Saeed. Navnene viser til hvem av elevene som er arabisktalende og hvem som er somalitalende. Elevene har bodd i Norge i 2,5 til 3 år, bortsett fra Sadia, hun har bodd i Norge

i 5 år. Anar, Anil og Aisha vokste opp i Syria, hvor de gikk på skole fram til 9. klasse på ungdomsskoletrinnet. Noen år etter at krigen i Syria brøt ut flyktet de alle tre sammen med familiene sine. Anar og Anil flyktet først til Libanon, deretter til Tyrkia før de flyttet videre til Norge. Aisha flyktet til Tyrkia, hvor hun bodde i fem år før hun og familien kom til Norge. Ahmad bodde i Norge de fem første leveårene hans, før han og familien flyttet til Marokko, hvor han gikk på skole. Han flyttet tilbake til Norge for inntil 3 år siden. Sadia, Samira, Sadiq og Saeed er alle sammen vokst opp i Somalia. Saeed har også bodd to år i Kenya. De har alle sammen gått på skole i Somalia, men kun i perioder, og de har derfor ikke hatt en sammenhengende grunnskoleopplæring.

Undervisningsopplegg

I det følgende avsnittet beskriver jeg undervisningsopplegget som ble brukt i undervisningsøktene, som gav grunnlaget for de etterfølgende semi-strukturerte intervjuene. Jeg beskriver også samarbeidet med samfunnsfaglæreren, bakgrunnen for valg av undervisningstema, hvilke ressurser som ble bruk i undervisningen som på sin side dannet grunnlaget for at elevene kunne transspråke, og hvilke aktiviteter det ble lagt opp til at elevene skulle gjennomføre. Figuren nedenfor gir oversikt over undervisningsopplegget.

De aktuelle undervisningsøktene i samfunnsfag tok for seg temaet demokrati og diktatur. Temaet for undervisningsøktene sammenfaller med hovedområdene demokrati og medborgerskap og individ, relasjoner og samfunnsfag i forsøkslæreplanen fra Kompetanse Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017), som klassen følger. Det var et tema klassen hadde hatt om før, men ikke i et slikt format samfunnsfaglæreren og jeg presenterte dem for i de aktuelle undervisningsøktene. Formatet var ikke bare nytt for elevene, men også for samfunnsfaglæreren. Lars hadde ikke brukt tekster på flere språk i undervisningen før, men han fremstod som åpen for nye erfaringer og virket ivrig etter å få inspirasjon til nye undervisningsmetoder. Læreren sin åpenhet for nye erfaringer, iver og engasjement overfor elevene var med til å gjøre samarbeidet vellykket. I praksisperiodene, hvor Lars var min veileder, opplevde jeg han på den samme måten som under samarbeidet med de aktuelle undervisningsøktene.

I undervisningen brukte samfunnsfaglæreren og jeg en fagtekst (se vedlegg) som redegjorde for de samfunnsfaglige begrepene demokrati og diktatur. Teksten var skrevet på norsk,

arabisk og somali, og det fulgte med oppgaver på hvert språk. Fagteksten hentet jeg fra Tema Morsmål. Tema Morsmål (<https://www.morsmal.no>) utvikler ressurser for morsmålsstøtte og flerspråklig arbeid i barnehager og skoler, og de ledes av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Fagteksten var i utgangspunktet tilpasset elever på ungdomstrinnet og elever med kort botid i Norge. På tross av visse tilpasninger i teksten etter nivå, både faglig og språklig, fikk jeg tilbakemeldinger fra de arabisktalende elevene om at det var feil i oversettelsen av den arabiske teksten samt at den var vanskelig å jobbe med. I etterkant av undervisningen tok jeg, med hjelp fra veileder, kontakt med to eksterne aktører for å vurdere både den somaliske og den arabiske teksten. Dette kommer jeg nærmere inn på i kap. 3.4, Troverdighet ved undersøkelsen.

Hovedaktiviteten i undervisningen var gruppearbeidet, og der var det lagt opp til at elevene kunne transspråke mens de arbeidet med fagtekstene. Intensjonen med gruppearbeidet og transspråkingen var å gi elevene flere muligheter til å delta aktivt i undervisningen. Elevene fikk selv velge hvilke språk de ønsket å benytte seg av i gruppearbeidet, men de ble oppfordret til å bruke både norsk og morsmålet sitt. Oppgavearket hadde skrivefelt for både norsk og morsmål.

Tema	Hovedområder	Kompetansemål	Transspråking¹
Demokrati og diktatur	<ul style="list-style-type: none"> • Demokrati og medborgerskap • Individ, relasjoner og samfunn 	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenligne trekk ved demokratiske og udemokratiske samfunn • Gjøre greie for statsmaktene i Norge og prinsippet om maktfordeling • Forklare hvorfor ytringsfrihet er viktig i et demokratisk samfunn, og koble det til egne erfaringer 	Lesing Skrivning Gruppesamtaler (valgfritt hvilke språklige ressurser elevene har lyst til å bruke)
Dato	Aktiviteter	Materialer og ressurser	Transspråking
8.10.2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentasjon av forskningsprosjektet 2. Presentasjon av undervisningen 3. Organisering i språkhomogene grupper: arabisk, somali 4. Gruppearbeid: lese og sammenligne fagtekstene på arabisk/somali og norsk, starte på oppgaveark 5. Avslutning: konsolidering 	Fagtekst på norsk, arabisk og somali Oppgaveark på norsk, men med skrivefelt for arabisk og somali Medelever som språkeksperter Samfunnsfaglærer (forsker)	Lesing på valgfritt språk: norsk, arabisk, somali Skrivning på valgfritt språk: norsk, arabisk, somali Samtaler med medelever på valgfritt språk: norsk, arabisk, somali Samtale med samfunnsfaglærer på norsk Helklassesamtale på norsk

9.10.2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentasjon av undervisning: konsolidering 2. Organisering i språkhomogene grupper: arabisk, somali 3. Utdeling av tilleggs materiale: utvidet oppgaveark 4. Gruppearbeid: fortsette med lesing og sammenligning av fagtekstene på arabisk/somali og norsk, fullføre oppgavene fra dagen før og starte på det utvidede oppgavearket 5. Avslutning: konsolidering: helklassesamtale, gjennomgang av tekster og oppgaver 	<p>Fagtekst på norsk, arabisk og somali</p> <p>Oppgaveark på norsk, men med skrivefelt for arabisk og somali</p> <p>Medelever som språkeksperter</p> <p>Samfunnsfaglærer (forsker)</p>	<p>Lesing på norsk, arabisk/somali</p> <p>Skriving på norsk, arabisk/somali</p> <p>Samtaler med medelever på norsk, arabisk/somali</p> <p>Samtale med samfunnsfaglærer på norsk</p> <p>Helklassesamtale på norsk</p>
-----------	--	--	--

¹Selv om navngitte språk oppgis som avgrenset i figuren, kunne elevene blande språk og trekke på hele sitt språklige repertoar når det var hensiktsmessig.

Figur 1. Presentasjon av undervisningsopplegget.

Figuren gir en oversikt over hvordan transspråkingen var strategisk planlagt og lagt til rette for. Som en ser i figuren var det lagt opp til at elevene kunne transspråke både muntlig og skriftlig, i grupper og i helklassesamtalen.

Deltakende observasjon

De semi-strukturerte intervjuene er de primære datakildene i undersøkelsen min, men jeg hadde en deltakende observasjonsrolle i undervisningen. Den deltakende rollen jeg hadde i undervisningen gav meg anledningen til å gjøre noen interessante observasjoner samt anledningen til å justere intervjuguidene jeg brukte i intervjuene. Ved å være både tilstede og delaktig i undervisningsøktene fikk jeg en nærhet til datainnsamlingen og datamaterialet mitt som jeg ikke ville fått dersom jeg ikke hadde vært tilstede. Min tilstedeværelse i undervisningen gav meg også muligheten til å hilse på elevene og interagere med dem. Interaksjonen med elevene så jeg på som en fordel, for det gav dem muligheten til å bli mer fortrolige med meg før selve intervjuene.

Min rolle i undervisningen gikk blant annet ut på at jeg presenterte planen for undervisningsøktene begge dagene og jeg satte elevene i gang med arbeidet, men deretter holdt jeg meg mer i bakgrunnen og lot samfunnsfaglæreren interagere i størst grad med elevene. Jeg gikk rundt i klasserommet og pratet litt med gruppene og jeg hjalp dem da de spurte om hjelp. Jeg var bevisst på å ikke stille elevene spørsmål rundt opplevelsene deres av

å arbeide med flerspråklige tekster i selve undervisningsøktene da det var spørsmål jeg skulle stille under intervjuene. På slutten av begge dagene tok jeg ansvaret for å avslutte undervisningsøktene og konsolideringsaktiviteten.

På den første undervisningsdagen observerte jeg at samtlige av elevene pratet med hverandre på både morsmålene sine og målspråket, men siden jeg ikke har kompetanse på elevenes morsmål, kan jeg verken bekrefte eller avkrefte om all prat og diskusjon mellom elevene var faglig relatert i de tilfellene de brukte morsmålene sine. Bruken av både morsmål og målspråk i samtalene foregikk i størst grad hos den somalitalende gruppen sammenlignet med den arabisktalende gruppen. I den arabisktalende gruppen pratet de mest på arabisk med hverandre, bortsett fra en av elevene som forsøkte å oppfordre de tre andre til å prate mest på norsk. Jeg heftet meg ved denne observasjonen, og i samtale med gruppen fortalte eleven, Aisha, at hun i utgangspunktet ikke likte det arabiske språket, men hun utdypet ikke uttalelsen sin i selve undervisningsøkten. Jeg fikk derimot anledning til å spørre Aisha mer om forholdet hennes til det arabiske språket intervjuet. I samtalen med gruppen kom det fram at de hadde oppdaget noen feil i den arabiske oversettelsen, som gjorde arbeidet med teksten vanskelig for dem, særlig de skriftlige oppgavene. Jeg la merke til, da jeg gikk rundt til begge gruppene, at alle elevene svarte på norsk på de skriftlige oppgavene, bortsett fra på noen få av oppgavene.

På den andre undervisningsdagen gjorde jeg mange av de samme observasjonene, men samtlige av elevene svarte på flere av de skriftlige oppgavene på morsmålene sine til forskjell fra dagen før. Oppgavene elevene fikk den andre dagen var utformet litt annerledes, hvor elevene blant annet skulle lage en ordliste med begreper fra fagteksten på både morsmål og norsk. De arbeidet sammen i gruppene med å lage denne ordlisten, og tilsynelatende gav arbeidet med ordlistene elevene bedre anledning til å bruke morsmålene sine. De viktigste observasjonene jeg gjorde meg var at elevene trakk veksler på begge språkene både skriftlig og muntlig, men i aller størst grad muntlig.

3.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk i oktober, 2019 i ukene 41 og 42. Datamaterialet er presentert i Figur 2 nedenfor.

Dato	Metode	Datamateriale	Antall	Omfang
8. 10. 2019	Deltakende observasjon i undervisning		2 x 45 minutter undervisning	90 minutter
9. 10. 2019	Deltakende observasjon i undervisning		2 x 45 minutter undervisning	90 minutter
10.10. 2019	Semi-strukturert intervju	Transkripsjoner	3 intervjuer: Anar + Anil Ahmad Aisha	17-20 minutter per intervju
11.10. 2019	Semi-strukturert intervju	Transkripsjoner	2 intervjuer: Sadiah + Samira Sadiq + Saeed	17-20 minutter per intervju
15.10. 2019	Semi-strukturert intervju	Transkripsjoner	1 intervju: Lars	50 minutter

Figur 2. Oversikt over datamaterialet.

Figuren gir en oversikt over de ulike stegene i datainnsamlingsperioden og hvor lang den var. Oversikten viser også at de primære datakildene består av totalt syv semi-strukturerte intervjuer, som fant sted på et grupperom i et av lokalene på skolen. Det ble kun gjennomført ett intervju av hver deltaker og deltakerpar. Noen av elevene ønsket å bli intervjuet i par, hvilket jeg tillot.

Semi-strukturerte intervjuer som forskningsmetode

Som nevnt tidligere var målet med prosjektet å undersøke hvordan en lærer og et utvalg nyankomne elever opplevde gruppearbeid med oversatte tekster om temaet demokrati og diktatur i samfunnsfagundervisningen. Forskningsspørsmålet inneholder en

opplevelsesdimensjon og fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. For å få en dypere innsikt i opplevelsesdimensjonen til deltakerne og hvordan de forholder seg til sin situasjon valgte jeg semi-strukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode. Et semi-strukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det er delvis strukturert ved at samtalene er fokusert mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd (Kvale & Brinkman, 2018; Dalen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2017). Et semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode tillater og legger til rette for at samtalen kan dreie i ulike retninger og deltakerne skal kunne gi beskrivende og fyldig svar ved at de blir stilt, i størst mulig grad, åpne spørsmål. Slik sett kan intervjueren få en dypere innsikt i deltakernes opplevelser, tanker, meninger og holdninger.

I alle undersøkelser hvor det blir benyttet seg av intervju som metode, er det behov for å utarbeide en intervjuguide. Utarbeidingen av intervjuguidene som jeg brukte foregikk både før og etter undervisningsøktene (se vedlegg). Det ble utarbeidet en intervjuguide til lærerintervjuet og en annen intervjuguide til elevintervjuene. Intervjuguidene omfattet sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene undersøkelsen skal belyse (Kvale & Brinkman, 2018, s. 163). Begge intervjuguidene startet med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale temaene som skulle belyses. De innledende spørsmålene dreide seg om elevenes alder, hvor de vokste opp, hvor og om de hadde gått på skole og veien som ledet dem fram til Norge. For læreren dreide de inneledende spørsmålene seg om yrkeserfaringen hans med nyankomne elever og hans språklige bakgrunn.

Deretter handlet intervjuguiden til elevene om skolebakgrunnene deres, hvilke opplevelser og erfaringer de har med skolegangen fra oppveksten deres. Etterfølgende dreide spørsmålene seg om skolen de går på her og nå, hvordan de opplevde arbeidet med de oversatte tekstene. Læreren ble også stilt spørsmål som dreide seg om hans opplevelser av undervisningsaktiviteten og dens relevans til samfunnsfaget. Spørsmålene var formulert som åpne der deltakerne skulle beskrive og fortelle med sine egne ord. Målsettingen med åpne spørsmål er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer, samtidig som intervjueren fokuserer samtalen mot de sentrale temaene (Kvale & Brinkman, 2018, s. 164) På bakgrunn av elevene sine språklige ferdigheter i norsk på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, var jeg nødt til å omformulere noen av spørsmålene slik at elevene bedre forstod hva det var jeg spurte om. Intervjuene ble derfor gjennomført litt annerledes enn hva

strukturen til intervjuguiden tilsier. Et semi-strukturert intervju er bygd opp slik at intervjueren og informantene kan tilpasse seg etter måten intervjuet forløper (Copland & Creese, 2015, s. 32, Kvale & Brinkman, 2018, s. 166).

Databehandling

I etterkant av intervjuene, som ble tatt opp med en kryptert båndopptaker, transkriberte jeg dem. Jeg transkriberte intervjuene ut fra et prinsipp om leservennlighet slik at transkripsjonene framstår som en lettlest utgivelse av deltakernes historier og opplevelser (Kvale & Brinkman, 2018, s. 208). Ved å overføre samtalen i et intervju til en litterær stil eller leservennlig utgivelse, skriver Kvale og Brinkman (2018, s. 212) at det blir mulig å formidle meningen bak og med deltakernes historier. Intervjuene ble transkribert ordrett, men jeg utelot pauser, innotasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk. Sammen med leservennlighet som et prinsipp for transkriberingen, ble intervjuene også transkribert ut fra et prinsipp om å fremstille deltakerne på en god og etisk måte. Transkripsjoner av ordrett muntlig språk kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og kan føre til en uetisk stigmatisering av bestemte personer og grupper, sammenlignet med en mer sammenhengende tekst eller transkripsjon (Kvale & Brinkman, 2018, s. 213). Alle deltakerne er anonymisert, og transkripsjonene har blitt oppbevart etter NSD (Norsk senter for forskningsdata) og universitetet sine retningslinjer for oppbevaring av intervjumaterialer.

Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkelen gir forklaringer på klammene og anførselstegnene som er brukt i utdragene fra transkripsjonene.

- [] Tilføyd ord som gir leseren kontekst og informasjon for å forstå innholdet i sitatet bedre.
- « » Deltaker siterer en annen person sine uttalelser.

3.3 Analyse av datamaterialet

Analyse av datamaterialet innebærer at man velger en egnet analysemetode og at man gjennomgår materialet systematisk. Jeg anvendte en (kvalitativ) konvensjonell innholdsanalyse for å analysere datamaterialet mitt. En konvensjonell innholdsanalyse ses på som både en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata, slik som transkripsjoner i mitt tilfelle, og som en systematisk tilnærming til å klassifisere og identifisere temaer og mønstre i dataene. En konvensjonell innholdsanalyse kan ta utgangspunkt i transkripsjonene fra start til slutt eller så kan analysen ta utgangspunkt i utdrag fra dataene. Utgangspunktene for analysen kan være nøkkelord, temaer eller enheter som er typiske og som inneholder relevant informasjon som utvikles til koder og kategorier. Kodingen og kategoriseringen som danner grunnlaget for analysen kan utvikles både induktivt, abduktiv og deduktivt, som betyr at kodene og kategoriene enten kan bli utviklet direkte fra transkripsjonene (tekstdata), fra det teoretiske rammeverket eller ved en kombinasjon av begge deler (Kvale & Brinkman, 2018, s. 224-225). Man kan også vurdere antallet av uttalelser informantene kommer med i intervjuene. Antall uttalelser kan si noe om hva som er de viktigste temaene, og hvor tyngden i analysen bør ligge. Men få uttalelser om et tema eller område kan også indikere at det kan ligge noe viktig i en slik «taushet» som også bør undersøkes nærmere (Dalen, 2013, s. 69).

Helt konkret, ble kodene og kategoriene ble i første omgang utviklet induktivt fra transkripsjonene, nærmere bestemt «in-vivo». Denne formen for koding og kategorisering innebærer at man bruker ord, uttrykk og utsagn, som er typiske og som inneholder relevant informasjon, som deltakerne har uttalt i intervjuene til å gi navn på kodene og kategoriene. Kvale og Brinkman (2018, s 228) uttrykker det som at man henter ut kodene og kategoriene fra deltakernes eget ordforråd. Kravet til disse utsagnene er at de gir relevant informasjon om hva kategoriene inneholder. Det skal også være mulig å analysere og tolke kategorien i fravær av annen informasjon enn forståelsen av konteksten som studien har foregått i. Vektleggingen av informantens utsagn gjør at denne typen koding og kategorisering, der man benytter seg av «in-vivo», egner seg godt til å fremheve stemmene til deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 105-106). «In-vivo»-formen minner om meningsfortetting. Meningsfortetting medfører en forkortelse av deltakernes uttalelser til kortere formuleringer. Det vil si at lange setninger komprimeres til kortere, hvor meningen i det som er sagt, gjengis med få ord, ifølge Kvale og Brinkman (2018, s 232).

Intervjuguidene mine var strukturert (løst) etter temaer, men jeg valgte å se bort fra disse temaene da jeg kodet og kategoriserte transkripsjonene. Jeg ønsket å være så åpen som mulig overfor potensielle interessante funn som ikke nødvendigvis passet så godt overens med de allerede etablerte temaene i intervjuguidene og de underliggende premissene (kap. 3.1). Jeg arbeidet derfor induktivt i første omgang med transkripsjonene, og jeg løftet fram utsagn og sitater som skilte seg ut. Disse utsagnene og sitatene skilte seg ut og fanget min oppmerksomhet ved å være utypiske, typiske og inneholde relevant informasjon. Det er også utsagn og sitater som inneholder sterke stemmer. Jeg vurderte også antall uttalelser informantene kom med på ulike områder for å avdekke hvor tyngden i analysen skulle ligge. I neste omgang sammenlignet jeg kategoriene, som ble utledet induktivt fra transkripsjonene, med de teoretiske begrepene. Basert på gjentatte gjennomlesninger ble kodene og kategoriene utviklet og revidert flere ganger for og best mulig kunne sikre konsistens. Til slutt ble de mest interessante kategoriene og temaene valgt ut, presentert og tolket som funn og resultater (kap. 4). Sluttresultatet av koding- og kategoriseringsprosessen er abduktiv, altså en kombinasjon mellom empiri og teori. Figur 3 nedenfor, viser noen eksempler på hvordan jeg arbeidet med analysen av datamaterialet, og den gir et innblikk i de ulike stegene i prosessen.

Koder	Kategorier	Hovedtemaer
<p>Lars: «Det har vært fokus på språkopplæring, og et fokus om at vi måtte få opp språknivået i alle klassene. Så, vi har et tiltak her på skolen om norsk i alle fag».</p> <p>Sadiq: «I klasserommet får vi beskjed om å prate på norsk, men vi hører ikke alltid på læreren, så vi snakker uansett vi. Lærer sier, ikke snakk, ikke snakk, snakk på norsk».</p>	<p>«Tiltak om norsk i alle fag».</p> <p>«Lærer sier, «ikke snakk, ikke snakk, snakk norsk».</p>	<p>Prioritere norsk som målspråk</p>

<p>Lars: «Du merker at de trives bedre og er i bedre stand til å lære hvis de føler trygghet og aksept på at den de er, den de er her og nå. At du er ikke feil her du er nå. Du er riktig nå».</p> <p>Sadiq: «Jeg har begynt å like skolen litt og litt. Fordi lærerne her er annerledes».</p>	<p>«Du er ikke feil her og nå. Du er riktig nå».</p> <p>«Slik at vi har flere møtepunkter».</p>	<p>Betydningen av trygge rom</p>
<p>Lars: «... men de lysene kommer ikke hvis de ikke har bakgrunnskunnskapen. Men jeg vet ikke. Jeg tenker at det å oversette er ett steg på veien da».</p> <p>Aisha: «Det er så stor forskjell. Det er bedre for meg på norsk, for jeg forstår litt på norsk, og jeg vet mye på arabisk. Men det er ikke bare å oversette».</p>	<p>«Jeg tenker at det å oversette er ett steg på veien da».</p> <p>«Men det er ikke bare å oversette».</p>	<p>Ambivalent forhold til oversatte tekster</p>

Figur 3. Utdrag fra analysearbeidet.

Figur 3 viser eksempler på sitater og uttalelser som har utledet hovedtemaene «prioritering av norsk som målspråk», «betydningen av trygge rom» og «ambivalent forhold til oversatte tekster». Disse hovedtemaene indikerer hva som er studiens hovedfunn. Hovedfunnene blir presentert i kapittel 4 og diskutert opp mot det teoretiske rammeverket i oppgavens diskusjonsdel i kapittel 5.

3.4 Troverdighet ved undersøkelsen og forskningsetiske overveielser

En viktig del ved all forskning er hvorvidt resultatene og tolkningene man har kommet fram til er gyldige i forhold til det fenomenet man undersøker. Derfor er det viktig å reflektere over og være bevisst på hvordan undersøkelsen er gjennomført, dens troverdighet, pålitelighet og eventuell overførbarhet (Kvale & Brinkman, 2018, s. 272). I metodekapittelet så langt har jeg allerede gjort rede for noen metodologiske valg, men det er hensiktsmessig å komme med noen ytterligere refleksjoner og betraktninger knyttet til troverdighet og pålitelighet for å underbygge kvaliteten til undersøkelsen. I resten av kapittelet bruker jeg begrepet troverdighet som en samlebetegnelse der jeg trekker i relevante refleksjoner knyttet til de nevnte begrepene. I tillegg til refleksjoner knyttet til disse begrepene, er det viktig at man overveier

hvilke etiske implikasjoner og konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne som er med i studien.

Troverdighet ved en undersøkelse dreier seg om spørsmål knyttet til om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal og om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkman, 2018, s. 276). Det dreier seg altså om funnene faktisk reflekterer de fenomenene man ønsker å få vite noe om. Troverdigheten ved en undersøkelse kan styrkes ved at forskeren er grundig i redegjørelsen av forskningsprosessen og alle stegene i den prosessen, og forskerens posisjon og rolle overfor deltakerne i undersøkelsen. Troverdigheten styrkes ytterligere dersom forskeren er åpen om valgene som er tatt underveis og gir leseren innsikt i hvilke vurderingen som ligger til grunn for disse valgene.

Forskerens refleksivitet er et viktig ledd i prosessen med å styrke undersøkelsens troverdighet (Johnson, 2013, s. 299). Dette innebærer at forskeren er kritisk til sine egne tolkninger av datamaterialet og fremstillingen av funnene, hvilket betyr at forskeren bør reflektere nøye rundt de aspektene ved undersøkelsen. Betydningen av å være kritisk ovenfor egne tolkninger og refleksjoner knytter Johnson (2013, s. 299) opp mot begrepet bias, som svekke undersøkelsens troverdighet. De forklarer bias som et resultat av forskerens forutinntatthet og oppfatninger om temaet og feltet som undersøkes, og hvorvidt det kan påvirke analysen av datamaterialet og fremstillingen av funnene.

Et mulig bias i min undersøkelse har sammenheng med de underliggende premissene som ble utledet av den tidligere forskningen jeg brukte som inspirasjon til undervisningsopplegget. Som en del av refleksiviteten, var det viktig at jeg underveis i prosessen forholdt meg åpen for negative resultater (Johnsen, 2013, s. 300; Patton, 1999) som muligens gikk på tvers av de underliggende premissene for undersøkelsen min. Jeg har vært oppmerksom på å trekke fram motstridende aspekter i deltakernes uttalelser og uttalelser som skilte seg fra min forutinntatthet, deriblant de underliggende premissene. De motstridende aspektene tar jeg med i oppgavens diskusjon (se kap. 5). For å styrke troverdigheten i sammenheng med negative resultater har jeg vært oppmerksom på å gjennomføre et grundig analysearbeid, hvor jeg har kodet og kategoriserte materialet både induktivt og deduktivt, utelatt tematisk kategorisering fra intervjuguidene samt skille tydelig mellom deltakernes utsagn og mine egne tolkninger.

Et annet mulig bias i min undersøkelse var min posisjon og tidligere rolle overfor samfunnsfaglæreren. Av hensyn til transparens (Johnson, 2013) i undersøkelsen er det viktig å være åpen om hva slags relasjon jeg hadde til samfunnsfaglæreren. Samfunnsfaglæreren hadde vært praksisveileder for meg under begge praksisperiodene, slik jeg har redegjort for tidligere i metodekapittelet. Jeg hadde samtaler med læreren både før og etter datainnsamlingen, som handlet om planleggingen av datainnsamlingen, nærmere bestemt planleggingen av undervisningen og gjennomføringen. Jeg opplevde samfunnsfaglæreren som fleksibel, engasjert i undersøkelsen min og åpen for nye erfaringer, hvilket jeg opplevde som positivt. Det positive inntrykket jeg hadde av samfunnsfaglæreren kan ha påvirket meg i intervjusituasjonen og i analysearbeidet. Men jeg har strebet etter å være kritisk til mine egne tolkninger. Styrken ved relasjonen jeg hadde til samfunnsfaglæreren ligger i muligheten til å sjekke kvaliteten i uttalelsene til læreren og eventuelt oppdage avvik i dem fordi jeg hadde observert læreren tidligere. På den måten kunne jeg vurdere det læreren faktisk sa og gjorde i undervisningen opp mot uttalelsene i intervjuet.

For å styrke troverdigheten til undersøkelsen har veileder vært med til å vurdere analysearbeidet mitt, og har således hatt anledningen til å komme med kritisk bemerkninger underveis (Cresswell & Miller, 2000). I etterkant av datainnsamlingen tok jeg, med hjelp fra veileder, kontakt med to utenforstående parter (Johnson, 2013), som arbeider som tolker, oversettere og tospråklige lærere, for å vurdere de oversatte fagtekstene jeg hadde brukt i undervisningen. Det gjorde jeg fordi den arabisktalende gruppen oppdaget at det var grammatiske feil i den arabiske teksten. De to utenforstående partene vurderte hver sin tekst og kom med tilbakemeldinger. Jeg fikk bekreftet at den arabiske teksten inneholdt feil, og vedkommende kunne bekrefte at disse feilene gjorde teksten utfordrende å lese. Men vedkommende kom også med tilbakemelding om at feilene gjaldt kun i innledningen til teksten, av den grunn burde vanskelighetsgraden vært overkommelig gitt nivået til elevene. Utfordringene knyttet til den arabiske teksten kan ha påvirket arbeidet til elevene og således deres opplevelser av undervisningsopplegget. Det ble ikke oppdaget feil eller åpenlyse utfordringer knyttet til den somaliske teksten.

Den posisjonen og rollen man har overfor deltakerne sine er også et aspekt man må ta stilling til som forsker (Cresswell & Miller, 2000). For mitt vedkommende innebar det en bevissthet og refleksjon omkring hva slags rolle jeg hadde overfor elevene både i undervisningsøktene og under intervjuene. Med stor sannsynlighet så elevene på meg som en lærer, og det

innebærer en sjanse for at elevene forsøkte å svare så korrekt som mulig på spørsmålene, med et ønske om å gjøre meg som lærer(student) og intervjuer tilfreds med svarene. For å imøtekomme disse mulige begrensningene ved undersøkelsen var jeg delaktig i undervisningen slik at elevene ble mer fortrolige med nærværet mitt samtidig som jeg forsøkte å overlate hovedansvaret for undervisningen til samfunnsfaglæreren deres. Jeg interagererte med elevene, men samtidig overholdt jeg en viss avstand til dem. Jeg valgte bevisst å holde en viss avstand til elevene i undervisningen og ikke interagere i for stor grad med dem fordi jeg ikke ønsket å påvirke de i bestemte retninger før intervjuene. Derfor inntok jeg i større grad en rolle som deltakende observatør.

Som en del av en forskerens refleksivitet, er det relevant å reflektere over og forholde seg til begrensninger ved undersøkelsen. En begrensning ved min undersøkelse dreier seg om at undervisningsmetoden var ukjent og uvant for både læreren og elevene. Jeg kan ikke utelukke at dette har påvirket resultatene mine. Dersom datainnsamlingen hadde strukket seg over lengre tid ville jeg fått muligheten til å gjennomføre enda flere undervisningsøkter med en transspråklig undervisningsmetode, slik at både læreren og elevene hadde blitt bedre kjent med den aktuelle undervisningsmetoden. Dermed hadde sannsynligheten for at deltakerne kunne gitt enda mer utfyllende og utdypende svar i intervjuene økt, og jeg ville fått muligheten til å sammenligne observasjonene opp mot intervjudataene i større grad (Cresswell & Miller, 2000, s. 128). På grunn av oppgavens begrensede omfang valgte jeg derimot å komprimere datainnsamlingen til kun en uke med den vissheten om at det muligens ville påvirke resultatene mine. I diskusjonen trekker jeg fram disse aspektene som en del av hovedforklaringene til hovedfunnene (se kap. 5).

I forlengelse av at undervisningsmetoden var ukjent og uvant for både læreren og elevene kunne jeg ha valgt å supplere med flere forskningsmetoder for å få innsikt i enda flere aspekter ved undervisningsmetoden og deltakernes opplevelser. Dersom man bruker flere forskningsmetoder, også kalt for triangulering, kan man bruke metodene til å supplere og kompensere for metodenes forskjellige styrker og svakheter. Men på den andre siden hadde det generert enda større mengder data som skulle ha blitt analysert. Underveis i prosessen med å gjennomføre kvalitativ forskning bør man ta høyde for og reflektere over hvor mye tid og hvilke ressurser man har til å gjennomføre analysearbeidet (Johnson, 2013 s. 305). Siden dette er en masteroppgave med begrenset tid og tilgjengelige ressurser begrenset jeg antallet metoder ned til semi-strukturerte intervjuer. Man må ta med sin egen erfaring knyttet til

analysearbeid i betraktningen (Patton, 1999, s. 1198-1199). Dersom man har begrenset erfaring med analysearbeid kan en for stor mengde data forringe kvaliteten på analysene og sannsynligheten for at man ikke måler det fenomenet man ønsker øker.

3.5 Forskningsetiske overveielser

All forskning skal være forankret i etiske verdier og normer. Dette er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016; Copland & Creese, 2015; Everett & Furseth, 2012). Det er særlig tre forskningsetiske normer som er relevant for min undersøkelse: informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse og hensyn til utsatte og stigmatiserte grupper (Befring, 2016; Copland & Creese, 2015).

Et informert og fritt samtykke er et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper (Befring, 2016; Copland & Creese, 2015). Det betyr at all deltakelse skal bygge på samtykke, og dette samtykket skal være gitt på et fritt og informert grunnlag. I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg et samtykkeskjema i henhold til Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer (se vedlegg). Dette skjemaet brukte jeg som utgangspunkt for å informere om studien og deltakernes rettigheter. Elevene fikk informasjon fra samfunnsfaglæreren om studien min i forkant av den aktuelle undervisningen. I tillegg fikk de informasjon fra meg om studien på den første undervisningsdagen, altså i oppstarten av datainnsamlingen.

Samtykkeskjemaet tok jeg med til hvert intervju slik at hver enkelt deltaker fikk anledningen til å lese det og stille spørsmål til det fordi skjemaet var skrevet på kun norsk. De fikk også anledning til å stillerspørsmål knyttet til studien. Jeg understreket at deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg fra intervjuene når som helst. Alle fikk informasjon om at undersøkelsen var godkjent av NSD, og at alle intervjudataene ble lagret og destruert etter deres retningslinjer. For å forsikre meg om at elevene hadde forstått innholdet i skjemaet burde jeg hatt et skjema som var skrevet på både somali og arabisk, fordi jeg fikk kun et inntrykk av at elevene hadde forstått informasjonen.

Deltakerne har også krav på at alle opplysninger om dem blir behandlet konfidensielt, og at all den innsamlede dataen blir anonymisert, som også er et forskningsetisk prinsipp man skal etterstrebe. Alle deltakerne ble anonymisert ved bruk av fiktive navn, og andre

karakteristikk er ikke trukket fram da det ikke har vært relevant for undersøkelsen. På den måten har jeg forsøkt å ivareta deltakernes personlige integritet og vern av deres privatliv (Befring, 2016). Det siste prinsippet dreier seg om hensyn til utsatte og stigmatiserte grupper. I dette tilfellet dreier prinsippet seg i hovedsak om hvordan jeg fremstiller elevene i undersøkelsen min. Elever med kort botid i Norge kan være utsatt for stigmatisering gjennom ulike måter å fremstille dem på. Jeg har derfor vært oppmerksom på hvordan jeg fremstiller dem i undersøkelsen slik at de ikke blir stilt i et feilaktig lys som potensielt kan forårsake skade (Copland & Creese, 2015, s. 180). Faren for å fremstille deltakerne i et feilaktig og stigmatiserende lys gjelder også for læreren og skolen som også er en del av undersøkelsen. Verken læreren eller skolen som institusjon skal bli utsatt for urettmessig behandling og fremstilling. For å unngå i størst mulig grad å fremstille deltakerne i et uheldig lys har jeg vært bevisst på ordvalg og formuleringer i språket mitt (Copland & Creese, 2015, s. 180).

4. Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg hvordan en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever opplever gruppearbeid med flerspråklige(oversatte) tekster i temaet demokrati og diktatur i samfunnsfag. Nærmere bestemt identifiserer jeg tre temaer som går på tvers av opplevelsene til læreren og elevene: 1) prioritering av norsk som målspråk, 2) betydningen av trygge rom for språklæring og identitetsutvikling, og 3) et ambivalent forhold til arbeid med oversatte tekster. Kapittelet er strukturert etter hovedtemaene. Lærerperspektivet blir belyst først for hvert hovedtema, i tråd med ordlyden i forskningsspørsmålet, og deretter følger elevperspektivet.

Hovedtemaene er også med til å belyse de underliggende premissene jeg pekte på i metodekapittelet, nemlig at bruken av flerspråklige tekster som undervisningsaktivitet skal være med til å aktivere elevenes forkunnskaper, de flerspråklige tekstene skal virke som en ressurs i undervisningen som fører til at elevene får utnyttet sine språklige repertoar. Og til sist, at undervisningsaktiviteten skal være en positiv opplevelse for læreren og elevene, som et ledd i å anerkjenne det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommet. De underliggende premissene blir diskutert nærmere i diskusjonskapittelet.

4.1 Prioriteringen av norsk som målspråk

Norsk som målspråk ble prioritert på skolen. Skolen hadde innført et tiltak om norsk i alle fag, hvor målet med tiltaket var å forbedre norsknivået i alle klassene. I dette avsnittet blir prioriteringen av norsk som målspråk, og hvordan denne prioriteringen kommer til uttrykk på forskjellige måter, belyst fra både et lærerperspektiv og et elevperspektiv. I utdrag 1 ser vi hvordan læreren bruker uttrykket «språknivå», mens han egentlig mener norsknivået.

Utdrag 1. Intervju med Lars (15. oktober, 2019):

- Lars: Det har vært fokus på språkopplæring, og et fokus om at vi måtte få opp språknivået i alle klassene. Så, vi har et tiltak her på skolen om norsk i alle fag.
- Victoria: Så hovedfokuset er at det skal være norsk i alle fag?
- Lars: Ja, det var veldig viktig, så det var det aspektet. Men når det gjelder fokuset på morsmålet så har det ikke vært noe. Bortsett fra at vi har begynt å oversette ting mer. Type sånn plakater, det har vi prøvd å oversette, og brev med hjem og sånne

ting.

Som utdrag 1 viser har skolen innført et tiltak om norsk i alle fag, og norsk er hovedfokuset hva gjelder språkpraksiser. Lars forteller at skolen ikke har fokus på elevens morsmål, og utsagnet hans gir meg grunn til å tro at det fraværende fokuset på elevenes morsmål gjelder særlig i klasserommet og i undervisningen. Uttalelsen til Lars gir indikasjoner om at norsk som målspråk er en særlig prioritering på skolen. Samtidig gjenspeiler sitatet noe annet enn bare viktigheten av norsk som målspråk. I sitatet forteller Lars at skolen prøver å bruke oversettelser som et middel for å kunne kommunisere og samarbeide med hjemmene til elevene. Til tross for tiltaket om norsk i alle fag og prioriteringen av norsk som målspråk er det et slingringsmonn i språkpraksisene som blant annet Lars benytter seg av. I det følgende sitatet blir Lars spurt om hvordan skolen får materialer oversatt, og deretter om han kan gi eksempler på hvordan han selv bruker oversettelser.

Utdrag 2. Intervju med Lars (15. oktober, 2019):

- Victoria: Hvordan får dere oversatt det [plakater og brev]?
- Lars: Da har vi brukt tolketjeneste. Vi har ikke brukt Google Translate, ha ha. Det [Google Translate] har jeg brukt på kommentarer til elevene. Det har jeg gjort, for vi kommuniserer med elever gjennom It's Learning.
- Victoria: Kan du gi noen eksempler på det?
- Lars: For eksempel så skal du vurdere en oppgave de har skrevet, i prosesskriving, og så kommenterer du, men så er eleven så svak i for eksempel engelsk at det du skriver i kommentaren bare blir tull. Så som en kommentar og fremovermelding så er ikke det effektivt for da gir du eleven nok en avkodingsoppgave. Så da er det bedre at jeg skriver det på norsk, men så er norsken for vanskelig her. Og da har jeg tatt den norske setningen, for eksempel «husk tegnsetting» eller noe sånt, og oversatt det til arabisk og slengt den inn. Så har jeg egentlig brukt deres språk, også har jeg spurt dem i timen etterpå om de skjønner hva jeg mener. Og da har de sagt «jaja, okey». Men det er jo på et sånt mikronivå da. Ellers har det ikke vært et fokus på dette fra skolemyndighetene. Det har ikke vært noe systematikk i tilnærmingen.

Lars forteller at skolen har benyttet seg av tolketjeneste for å få oversatt materialer som plakater og brev hjem til elevene. Han forteller videre at han selv har brukt Google Translate for å oversette tilbakemeldinger til elevene. Lars begrunner hans egen bruk av oversettelser med at han har erfart at elevene får enda en avkodingsoppgave dersom man kun bruker målspråket i tilbakemeldinger. Han sier derimot at det ikke er noen systematikk i tilnærmingen til verken skolen eller han selv, og jeg tolker uttalelsen hans som at han ikke

bruker oversettelser for hver gang han gir tilbakemeldinger til elevene. Men utdragene 1 og 2 viser at det er en viss grad av erkjennelse av at kommunikasjonen og språkpraksisene på skolen ikke utelukkende kan foregå på norsk, og at morsmålene til elevene er både verktøy og ressurser. Kommunikasjonen mellom skolen, lærerne og elevene kan også foregå på morsmålene til elevene, og at det dermed er, som nevnt, et slingringsmonn i praksisene på skolen.

Prioriteringen av norsk som målspråk, særlig i undervisningen, kommer også fram i uttalelsene til elevene, slik de følgende utdragene viser. Utdragene viser at det er både likheter og forskjeller mellom opplevelsene til elevene vedrørende prioriteringen av norsk som målspråk. I utdrag 3 kommer Anar og Anil med sine svar på spørsmålet om hvilke språk det er tillatt å prate på skolen.

Utdrag 3. Intervju med Anar og Anil (10. oktober, 2019):

- Victoria: Men hvordan er det, er det lov til å snakke andre språk her på skolen?
Anar: Det er lov til å snakke andre språk her, men i klasserommet er det ikke lov. I klasserommet får vi beskjed om å prate på norsk, men vi hører ikke alltid på læreren, så vi snakker uansett vi. Lærer sier, ikke snakk, ikke snakk, snakk på norsk.
- Anil: Ja, det blir sagt at vi bør snakke eller skal snakke på norsk.
Anar: Men i friminuttet sier de, da kan vi snakke hva vi vil, men i klasserommet da må vi snakke norsk.
- Victoria: Så det er forskjell på det som skjer i klasserommet og det som skjer utenfor klasserommet?
Anar: Ja, det er forskjell. I pausen er det lov til å snakke hva vi vil.
Anil: Men i pausen er det araber med araber, somalier med somalier, kurder med kurder. Så vi deler oss og vi går ikke sammen.
- Anar: Nei, vi er ikke så mye sammen, det er bare i klasserommet.
Anil: Ha ha, nei, når klassen er ferdig, i friminuttet, så kjenner vi ikke hverandre.
Victoria: Hvorfor er det sånn? Er det noen grunn til det?
Anil: Nei, det er ikke noen grunn til det. Det bare er sånn. Du vet.
Anar: Det er lettere å forstå hverandre når vi snakker det samme språket.

I utdrag 3 forteller Anar og Anil at det er lov til å snakke andre språk enn norsk på skolen, men at det ikke er lov i klasserommet. I klasserommet er det kun tillatt å prate og bruke norsk. Anar og Anil sier at de blir eksplisitt bedt om å snakke norsk, men at de ikke alltid hører på det læreren gir dem beskjed om. Basert på uttalelsene til Anar og Anil innebærer språkpraksisene på skolen at morsmål og målspråk blir separert, særlig i klasserommet og i undervisningen. Det kommer også fram i utdrag 3 at, på tross av at Anar og Anil sier at de får lov til å bruke andre språk i pausene, grupperer elevene seg etter språk og, hva jeg tolker som,

fødeland. Denne uttalelsen kan tolkes som at språksepareringen som foregår i klasserommet også strekker seg utenfor klasserommet. Anar og Anil sier først at det ikke er noen spesiell grunn til at elevene grupperer seg etter språk, men deretter kommer Anar med begrunnelsen om at det er lettere for elevene å omgås med hverandre når de prater det samme språket. Jeg tolker beskrivelsene til Anar og Anil i den retningen av at elevene muligens også er med til å opprettholde og reproduserer språksepareringen og språkpraksisene som finner sted både i og utenfor klasserommet.

I utdrag 4 forteller Aisha hvordan hun opplever språkpraksisene på skolen. Hennes uttalelser skiller seg litt fra Anar og Anil sine, men uttalelsene har også ett trekk til felles.

Utdrag 4. Intervju med Aisha (10. oktober, 2019):

- Victoria: Hvordan er det her på skolen, er det lov til å snakke andre språk her enn norsk?
- Aisha: Ja, ja, det er lov. Det er et demokrati. Her er det demokratisk vilje.
- Victoria: Hvordan er det i klasserommet? Kan dere prate arabisk eller andre språk da?
- Aisha: Nei, nei, det er helt ute. I klassen må vi prate norsk. Eller, i pausen, da er det også norsk, for jeg går mest med somaliere. Jeg prater norsk med de [somalitalende medelever], eller litt engelsk.

Aisha bekrefter, i utdrag 4, uttalelsene til Anar og Anil om at elevene må prate norsk i klasserommet, men at de har lov til å prate og bruke andre språk i pausene. Uttalelsene hennes viser også at det blir trukket en form for skille mellom språkpraksisene i og utenfor klasserommet. Aisha forteller imidlertid at hun omgås med somaliere som hun prater både norsk og engelsk med, og hun støtter dermed ikke oppunder grupperingene Anar og Anil forteller om. På den måten er hun heller ikke med til å eventuelt opprettholde og reprodusere språksepareringen utenfor klasserommet. Aisha kommer også med en annen uttalelse som gjør at hennes opplevelser skiller seg litt fra Anar og Anil sine. Hun sier at det er lov til å prate andre språk på skolen fordi det er et demokrati og at det er demokratisk vilje her, «her» i betydningen av det norske samfunnet og skolen, slik jeg tolker uttalelsen. Som jeg vil vise i utdrag 9 henger denne uttalelsen muligens sammen med hennes tidligere erfaringer knyttet til ulike språkpraksiser. Hvilket kan ha en sammenheng med hvorfor hun velger å understreke at Norge er et demokratisk samfunn, med demokratisk vilje.

Utdragene 3 og 4 viser at elevene har noen felles opplevelser av språkpraksisene på skolen som er knyttet til prioriteringen av norsk som målspåk, men samtidig at det er forskjeller og nyanser, særlig knyttet til språkpraksisene utenfor klasserommet. I utdrag 5 bidrar Sadiq med noen ytterligere nyanseringer knyttet til prioriteringen av norsk som målspåk.

Utdrag 5. Intervju med Sadiq og Saeed (11. oktober, 2019):

- Victoria: Hvordan er det her på skolen? Hvilke språk er det som blir brukt her?
Sadiq: I klassen? I klassen er det norsk, og somali. For hvis det er noe du ikke kan på norsk så kan du bare spør noen av de andre på somali. Men når vi er i klassen er det mest norsk. For det er ikke alle som forstår somali, så de prater vi norsk med. Men hvis han eller hun sier at «du må snakke norsk» så snakker vi norsk. Hvis læreren gjør det, da snakker vi norsk. Læreren sier at vi må snakke norsk.
- Victoria: Hvorfor det? Hvorfor blir dere bedt om å snakke norsk?
Sadiq: Fordi de andre elevene ikke forstår hva vi snakker om, for hvis vi snakker somali så tror de [lærerne] at vi mobber eller sier noe annet.

Som utdrag 5 viser, bekrefter Sadiq opplevelsene til Anar, Anil og Aisha, hvor elevene blir bedt om å kun prate norsk i undervisningen. Sadiq begrunner den praksisen med at lærerne vil at elevene kun skal prate norsk for å inkludere andre elever som ikke kan somali, og lærerne tror at elevene kan komme til å mobbe hverandre hvis ikke. Utdrag 5 viser også at Sadiq og, etter hans oppfatning, flere av de somaliske elevene trekker veksler på somali hvis det er noe de ikke forstår. Uttalelsen til Sadiq angående bruken av somali i undervisningen indikerer muligens at han og noen av de andre somaliske elevene erkjenner at morsmålet deres kan brukes som en form for ressurs i undervisningen.

Utdragene viser at norsk som målspåk er en prioritering på skolen, særlig i klasserommet hvor elevene blir eksplisitt bedt om å prate norsk. På den måten er det en tydelig kun-norsk-ideologi. Prioriteringen av norsk som målspåk kommer tilsynelatende til uttrykk også blant elevene sine språkpraksiser, og da særlig utenfor klasserommet, som kan være en indikasjon på at elevene også er med til å opprettholde denne prioriteringen. Men det kommer også fram at det er noe slingringsmonn i språkpraksisene. Det kommer fram i sitatene til både læreren og elevene. Læreren forteller at skolen bruker oversettelser for å kunne kommunisere og samarbeide med hjemmene til elevene, og at han selv bruker oversettelser, til en viss grad, i tilbakemeldingene til elevene sine. Hvilket kan bety at både skolen og læreren anerkjenner bruken av ulike språk som en ressurs. Blant elevene kommer ressursperspektivet og det nevnte slingringsmonnet fram i uttalelsene til noen av de somalitalende elevene. Der kommer

det fram at noen av de somaliske elevene bruker somali og norsk aktivt om hverandre for å øke forståelsene sine i undervisningen. Det er et mindre fremtredende trekk blant de arabisktalende elevene basert på uttalelsene deres. Prioriteringen av norsk som målspråk kan være med på å forklare hvorfor elevene og læreren opplever som de gjør.

4.2 Betydningen av trygge rom for språklæring og identitetsutvikling

Betydningen av å skape trygge rom for elevene er viktig for læreren. Læreren legger vekt på hvorfor det er viktig med trygge rom, hvordan man skaper disse rommene og at det skal være rom der elevene føler seg akseptert for den de er. Temaet blir først belyst fra læreren sitt perspektiv og deretter elevenes. I utdrag 6 ser vi at Lars prater om å utvide ordforråd og at han beskriver seg selv som et «skrekkeksempel» og hvorfor han gjør det.

Utdrag 6. Intervju med Lars (15. oktober, 2019):

Lars: Nei, så det hjelper ikke meg ingenting [at han kan flere europeiske språk]. Jeg har ikke lært meg noe somali, arabisk eller tigrinja, men jeg syns det er gøy å se og lære om språkene. Og jeg har tenkt noen ganger at det hadde vært veldig nyttig å kunne utvide et ordforråd på språkene deres, og jeg gjør det litt. For eksempel kan jeg noen somaliske ord som jeg bruker i undervisningen for å vise de, og så bruker jeg meg selv som et sånn skrekkeksempel, for jeg kan bare tre ord. Så prøver jeg å ha en samtale med dem hvor jeg bruker de tre ordene hele tiden, men det blir en veldig teit samtale, men det er for å prøve å motivere dem til å utvide ordforrådet sitt da. Men jeg tror absolutt at det hadde vært nyttig å utvide ordforrådet vårt for å få en økt forståelse til språkene deres.

Lars uttaler at han bruker seg selv som et «skrekkeksempel». Han bruker seg selv som et skrekkeksempel sier han, for å illustrere at det er vanskelig å føre en samtale ved bruk av kun tre ord. Ved å illustrere hvor utfordrende det kan være å føre en samtale med kun tre ord forsøker Lars å motivere elevene til å utvide ordforrådet sitt på norsk. På den måten knytter Lars motivasjon og utvidelse av ordforråd opp mot språklæring for å indikere at det har en betydning for elevens utvikling av språk. Samtidig sier Lars at det vil være nyttig for han og å utvide ordforrådet sitt, for å få en økt forståelse av elevens ulike språk. Med den uttalelsen viser Lars at han har en interesse for å lære mer om elevenes språk. Den interessen Lars tilsynelatende har for elevenes ulike språk kan muligens tolkes som en anerkjennelse av at flerspråklighet er en ressurs i undervisningen både for han selv og elevene.

I utdrag 7 forklare Lars nærmere hvorfor han synes at det kunne være nyttig for han å øke forståelsen hans for elevene sine morsmål.

Utdrag 7. Intervju med Lars (15. oktober, 2019):

Victoria: Hvorfor tror du det [å utvide ordforrådet sitt for å få en økt forståelse for språkene til elevene] kunne vært nyttig?

Lars: Nei, rett og slett for det at, man skaper en slags fellesskapsfølelse blant elevene og læreren. Og at kunnskap er noe vi formidler sammen pluss at elever kan lære mye når de lærer bort. Og de får en arena hvor de kan mestre noe, hvor de kan fortelle noe, og det merker jeg noen ganger hvor vi har hatt samtaler hvor jeg har spurt de om språket deres. Og da er de blitt veldig oppglødde og du ser at de trives i situasjonen hvor de forklarer språket, og «sånn er tegnene våre, nei, nei ikke gjør sånn, men sånn». Du ser at det er gøy for meg og de. Og det er et smart sted å være, og jeg tror at det er nyttig for relasjonsbygging, slik at vi har flere møtepunkter.

I utdraget beskriver Lars at han har hatt samtaler med elever, hvor elevene har fått prate om språkene sine og der de har opptrådt som språkekspert overfor han. Han beskriver elevene som oppglødde, og at det var situasjoner elevene trivdes i og hvor de muligens opplevde mestring. Slik utdraget viser knytter Lars svaret sitt opp til flere aspekter slik som fellesskapsfølelse, møtepunkter mellom ulike kulturer, mestring og relasjonsbygging.

Det kommer tydelig fram i intervjuet med Lars at han er opptatt av og har fokus på å skape gode relasjoner med elevene sine og skape trygge omgivelser for dem. I utdrag 10 uttaler Lars seg om aspekter knyttet til identitet og aksept.

Utdrag 8. Intervju med Lars (15. oktober, 2019):

Lars: ... jeg tror det identitetsaspektet er viktig, og for å nå de i den fasen så må det relasjonell være der, det er det viktigste. Du kommer ikke under huden på de med faget ditt, før du skaper den trygge atmosfæren. Og så det inkluderende. Du merker at de trives bedre og er i bedre stand til å lære hvis de føler trygghet og aksept på at den de er, den de er her og nå. At du er ikke feil her du er nå. Du er riktig nå.

Utdrag 8 viser at Lars er bevisst på at man bør skape en trygg atmosfære og rom der elevene føler seg trygge. Lars legger vekt på at man som lærer ikke vil klare å nå gjennom til elevene med faget sitt dersom man ikke skaper denne trygge atmosfæren for dem. Den trygge atmosfæren og aksept ser ut til å ha sammenheng med en forståelse av at elevenes identitet er i utvikling. Lars sin uttalelse tolker jeg dermed i retning av at man som lærer, på en eller

annen måte, må signaliserer overfor og formidle til elevene at de er akseptert for den de er her og nå. Det fremstår som at Lars forsøker å anerkjenne elevenes språklige og kulturelle bakgrunner. Men den bevisstheten Lars har omkring trygge omgivelser og aksept virker også motsetningsfullt da skolen har tiltak om norsk i alle fag, og at det tiltaket blir tydelige kommunisert ovenfor elevene i klasserommet.

Viktigheten av å skape en atmosfære og rom der elevene føler seg trygge og akseptert er utdrag 11 fra intervjuet med Aisha med til å synliggjøre og understreke. Jeg spurte henne om hvilket språk hun regner som sitt morsmål og eventuelt hvilke andre språk hun har lært seg. Aisha sitt morsmål er kurdisk, men hun kan også arabisk. Ut fra det Aisha fortalte er arabisk det språket hun brukte utenfor hjemmet sitt, blant annet på skolen. I utdrag 11 beskriver hun noen av opplevelsene hun har knyttet til både det kurdiske og arabiske språket, som blant annet illustrerer konfliktfylte møter mellom ulike kulturer.

Utdrag 9. Intervju med Aisha (10. oktober, 2019):

- Victoria: Kurdisk er morsmålet ditt, men du har også lært deg arabisk? Er det noen av de språkene som står deg nærmere?
- Aisha: Det arabiske språket er bra, fordi alle i Syria, Irak, og det er mange land som snakker arabisk. Derfor er det bra for meg å kunne arabisk. Men i Syria, da jeg gikk på skolen. Altså, kurdisk er morsmålet mitt, men da jeg ville snakke kurdisk eller da jeg gjorde det i skolen så slo de [lærerne] meg. De slo meg. De sa at det ikke var lov til å snakke kurdisk. Jeg svarte og sa at det er morsmålet mitt, jeg vil prate kurdisk. Men de sa «nei, du må snakke arabisk».
- Victoria: Hvorfor fikk dere ikke lov til å prate kurdisk? Vet du det?
- Aisha: Fordi det er et diktatur, eller det var et diktatur. Det var bestemt at arabisk var det viktigste språket, men det var en kurdisk skole jeg gikk på. De som bestemte i den byen jeg bodde i, de hadde bestemt at vi ikke fikk lov til å snakke kurdisk.
- Victoria: Hva syns du om arabisk da, når du tenker på at du ikke fikk lov til å prate kurdisk?
- Aisha: Noen arabere er bra, men noen arabere er ikke bra. Det fins arabere som hater kurdisk. Derfor hater vi også dem. De som hater oss, hater vi tilbake. Derfor liker jeg ikke arabisk. De som liker oss, de liker jeg.

Basert på uttalelsene til Aisha tolker jeg det forholdet hun har til det arabiske språket som anstrengt. Det anstrengte forholdet, dersom man legger den tolkningen til grunn, kan skyldes opplevelser fra oppveksten hennes i Syria, samtidig som hun er bevisst på hvilken nytteverdi det arabiske språket har for henne. Senere i intervjuet fortalte hun også om opplevelser hun hadde tilknyttet hennes identitet som kurdisk da hun bodde i Tyrkia. Der opplevde hun også at

hun måtte begrense og, slik jeg tolker det, undertrykke identiteten hennes. Disse opplevelsene, som kommer fram i uttalelsene hennes, påvirker muligens Aisha i møte med den aktuelle undervisningsmetoden der hun skulle lese, skrive og besvare oppgaver på både norsk og arabisk, og av den grunn vil det nok ikke være uten anstrengelser at hun må trekke veksler på språklige ressurser som arabisk. Ser man dette utdraget (nr. 9) i sammenheng med det neste hovedtemaet, *Ambivalent forhold til arbeid med oversatte tekster*, er det grunn til å tro at Aisha avviser eller utviser ambivalens mot en slik undervisningsmetode, blant annet, på grunn av hennes tidligere erfaringer med arabiske språkpraksiser.

Utdragene løfter fram betydningen av trygge rom. Læreren peker på at trygghet og aksept er en forutsetning og et premiss for å nå gjennom til elevene med faget sitt og målpråket. Læreren forsøker å skape trygge omgivelser ved å signalisere at elevene er akseptert for den de er, her og nå, og ved å vise interesse for elevene sine språklige og kulturelle bakgrunner. Utdraget fra intervjuet med Aisha gir et elevperspektiv på betydningen av trygge rom og særlig aksept, basert på beskrivelsene hennes av tidligere erfaringer og minner, som muligens påvirker henne i møte med en ny undervisningsmetode der elevene skal trekke veksler på ulike språk.

4.3 Ambivalent forhold til arbeid med oversatte tekster

Arbeidet med de oversatte tekstene førte til ambivalens og delte opplevelser blant deltakerne. Læreren på sin side fremstår som mer positiv i sin opplevelse av arbeidet, mens elevene på den andre siden er delte. Det er en forskjell mellom den arabiske gruppen og den somaliske gruppen, der den somaliske gruppen fremstår som mer positive sammenlignet med den arabiske gruppen. Det første avsnittet dreier seg om læreren sin opplevelse, deretter følger innspill fra de arabisktalende elevene sine og til sist opplevelsene til de somalitalende elevene. I utdrag 10 forteller Lars om hvordan han opplevde å bruke de oversatte tekstene i den aktuelle undervisningsøkten.

Utdrag 10 Intervju med Lars (15. oktober, 2019):

Lars: ... Det er lett at man ikke får forklart det man egentlig ønsker å få forklart [på norsk]. Man setter det liksom opp i sånn stikkordsform, selv om det er en flytende og sammenhengende tekst, og så leter elevene etter de riktige stikkordene [på norsk]. Og, det er kanskje sånn at man har trodd at hvis man har oversatt det til et språk, så vil de lysene komme. Det kan hende at man bare

oversetter instruksjonen slik at de skjønner den, men de lysene kommer ikke hvis de ikke har bakgrunnskunnskapen. Men jeg vet ikke. Jeg tenker at det å oversette er ett steg på veien da.

I utdrag 10 forklarer Lars at tekstene var fremstilt som sammenhengende tekster, men at innholdet samtidig var stilt opp i stikkordsform, og av den grunn mener Lars at det er lett at man ikke får forklart det man egentlig ønsker. Eller at man bare får formidlet deler av innholdet og deler av teksten. Lars kommenterer også, hva jeg tolker som et eksempel på en elevene sine arbeidsstrategier, der han sier at elevene leter etter de riktige stikkordene i tekstene. I første omgang fremstår Lars sin opplevelse av de oversatte tekstene som mer negativ. Han peker på at bruken av oversettelser alene ikke er tilstrekkelig dersom elevene ikke har bakgrunnskunnskaper om ulike temaer, men i neste omgang sier Lars at han tror at oversettelser er et steg på veien. Han utdyper ikke hva han mener med «et steg på veien», men jeg tolker utsagnet som et steg på veien for å bedre kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Lars utviser en form for ambivalens og motsetninger i opplevelsene hans av arbeidet med de oversatte tekstene, samtidig som han fremstår som positiv og åpen for nye erfaringer og undervisningsmetoder.

I utdrag 11 uttaler Aisha seg om hvordan hun opplevde å arbeide med de oversatte tekstene, der hun hadde en arabisk og en norsk tekst som hun skulle arbeide med. Aisha beskriver i det samme utdraget hvordan arbeidsstrategien hennes var.

Utdrag 11. Intervju med Aisha (10. oktober, 2019):

- Victoria: Hvordan var det for deg å jobbe med den arabiske og den norske teksten?
Hva syntes du om å jobbe på den måten?
- Aisha: Det var ikke bra, fordi vi leser og skriver på norsk. Teksten er oversatt. Og når teksten er på arabisk så kan vi ikke svare på norsk. Det er så stor forskjell. Det er bedre for meg på norsk, for jeg forstår litt på norsk, og jeg vet mye på arabisk. Men det er ikke bare å oversette.
- Victoria: Så det blir for vanskelig å svare på norsk når det står på arabisk?
- Aisha: Ja, det blir vanskelig å forstå. Hvis vi hadde fått spørsmålene på arabisk, så hadde det blitt veldig lett.
- Victoria: Så da blir det lett?
- Aisha: Ja, da blir det lett. Eller det er veldig lett.
- Victoria: Hvilket språk hadde du svart på da, hvis oppgavene også hadde vært på arabisk?
- Aisha: Da hadde jeg svart på norsk. Jeg hadde bare svart på norsk. Jeg hadde først bare lest på arabisk, og så tatt vekk det arabiske, lest på norsk og svart på norsk.

Aisha sier at hun ikke synes det var bra å jobbe med både en arabisk og norsk tekst, fordi det er en så stor forskjell mellom de to språkene. Forskjellen mellom arabisk og norsk gjør at det blir vanskelig for henne å svare på oppgavene på norsk. Jeg tolker også uttalelsen hennes som at hun føler selv at hun kan tilstrekkelig med arabisk til at hun ikke behøver å lære mer eller bruke det språket i den aktuelle sammenhengen. Samtidig sier Aisha at hun hadde svart på arabisk dersom oppgavene også hadde vært tilgjengelig på arabisk. Uttalelsene til Aisha er motsetningsfulle og hun fremstår som ambivalent med tanke på arbeidsstrategiene hennes. I første omgang avviser hun arbeidsmetoden fordi den ikke gav henne tilgang på oppgaver på arabisk. I neste omgang sier Aisha at hun hadde svart på norsk uansett, men at hun hadde lest teksten på arabisk først. Uttalelsene til Aisha har likheter med uttalelsene og svarene til de tre arabisktalende guttene (Anar, Anil, Ahmad) hun var på gruppe med. Anil og Anar understreket også at det var vanskelig å arbeide med den arabiske teksten, slik utdraget nedenfor viser.

Utdrag 12. Intervju med Anil og Anar (10. oktober, 2019):

- Anil: Det var vanskelig. Den teksten som var på arabisk var vanskelig.
Anar: Hvis spørsmålene hadde stått på arabisk, og teksten var på arabisk, da hadde det vært lettere å svare på spørsmålene. Men siden du hadde en på arabisk og en på norsk, og spørsmålene var på norsk.
Anil: Det hadde vært lettere hvis vi hadde hatt spørsmålene på arabisk også.

Som utdrag 12 viser opplevde også Anil og Anar at den arabiske teksten var vanskelig å jobbe med. De forklarer at det hadde vært lettere for dem å svare på oppgavene dersom oppgavene også hadde vært tilgjengelig på arabisk, på lik linje med Aisha i utdrag 11. En faktor som gjorde arbeidet med den arabiske teksten vanskelig for elevene, er det faktum at det viste seg å være noen feil i selve oversettelsen. Samtidig som en må ta disse feilene i betraktning, tolker jeg også uttalelsene til elevene i retning der man tradisjonelt har sett på oversettelser som overføring av eksisterende kunnskap fra ett språk til ett annet og hvor tendensen har vært at språkene blir adskilt eller separert fra hverandre. Det neste utdraget underbygger muligens tolkningen min, hvor Anar og Anil svare på spørsmålet om hva de ønsker framover i undervisningen.

Utdrag 13. Intervju med Anar og Anil (10. oktober, 2019):

- Victoria: Hva med framover? Hva med å ha mer arabisk i undervisningen?
Anil: Norsk. Jeg vil ha norsk. Jeg kan arabisk. Jeg kan prate arabisk. Jeg vil ha norsk, for jeg trenger å lære det.

Anar: Ja, jeg vil også bare ha norsk. Vi kan arabisk. Men vi må lære norsk. Det er derfor vi er her.

I utdrag 13 svarer Anar og Anil at de kun vil ha norsk i undervisningen, og at de ikke har noe ønske om å kunne bruke morsmålet sitt i den sammenheng. Selv om Anar og Anil fortalte i utdrag 12 at den arabiske teksten var vanskelig å jobbe med i undervisningen, begrunner de svaret sitt i utdrag 13 med at de begge kan arabisk og at det er norsk de må lære seg. Anar og Anil sine uttalelser kan tolkes i retningen av at de muligens ikke ser hensikten med å skulle bruke arabisk som et verktøy og ressurs i undervisningen for deres del, særlig i et klasserom der de blir bedt om å kun bruke norsk.

Det neste utdraget (nr. 14) gir et innblikk i hvordan Sadia fra den somalitalende gruppen opplevde arbeidet med de oversatte tekstene, hvor hun fremstår som mer positive og arbeidsstrategien hennes skiller seg litt fra arbeidsstrategien til den arabisktalende gruppen (utdrag 12 og 13).

Utdrag 14. Intervju med Sadia og Samira (11. oktober, 2019):

- Victoria: Hvordan opplevde dere [Sadia og Samira] å jobbe med de [oversatte] tekstene?
- Sadia: Det var lett å lese begge språkene. Det ble lettere når du har begge språkene, og da kan du forstå enda mer. Jeg har gjort det før. På Språksenteret [en skole som gir intensiv norskopplæring for nyankomne elever], der gjorde vi det. Da var det både på somali og norsk. Det hjalp, for først leste jeg det på somali og etterpå leste jeg det på norsk for å lære. Jeg forstod innholdet bedre med å lese det først på somali og så på norsk.
- Victoria: Vil du si at det var positivt å jobbe med de tekstene?
- Sadia: Ja, det vil jeg si. Oversettelsene var riktige, det var ingen feil i dem. Og en person som ikke kan lese så mye på norsk, men som kan lese på somali kan forstå det bedre. Men hvis en person ikke kan så mye somali heller, da blir det et problem.

I utdraget med Sadia sier hun at det var lett å lese på både norsk og somali, og at det var lettere å forstå innholdet i tekstene når hun kunne bruke begge språkene. Sadia forteller at hun har jobbet på den måten før da hun fikk norskopplæring på Språksenteret. Sadia peker også på at dersom en person ikke har utviklet så gode leseferdigheter på det ene språket enda, kan vedkommende støtte seg på leseferdighetene sine i det andre språket, og på den måten forstå innholdet i teksten bedre. Hun legger til at et visst ferdighetsnivå er en forutsetning for å kunne arbeide med oversettelser, og hvis vedkommende ikke har gode nok leseferdigheter på verken noen av språkene kan det bli et problem. Uttalelsene til Sadia støttes oppunder av

Samira, Sadiq og Saeed (utdrag nr. 15) som deler liknende opplevelser av undervisningsmetoden, der de fokuserte mest på at undervisningsmetoden gav dem muligheten til å sammenligne språkene og de to tekstene.

Utdrag 15. Intervju med Sadiq og Saeed (11. oktober, 2019):

- Victoria: Hvis vi går over til de tekstene dere fikk. Hvordan var det å jobbe med tekstene?
- Saeed: Noe av det var bra. Fordi hvis du ikke skjønner eller forstår alt på norsk så kan du lese det på somali og se hva som står der. Og hvis du ikke forstår noen av ordene som står der på somali så kan du bare se på det norske ordet eller ordene. Så vi kunne sammenligne. Det var bra.

Som utdrag 15 viser beskriver Saeed arbeidsstrategien hans i arbeidet med tekstene. Arbeidsstrategien innebar at han sammenlignet somali og norsk for å forstå innholdet i tekstene. For Saeed sitt vedkommende ser det ut til at det var positivt for han å kunne sammenligne de to språkene.

Til tross for at noen av elevene uttaler seg i positiv retning hva gjelder opplevelsene deres av å arbeide med de oversatte tekstene, er det også uttalelser som peker i den andre retningen. Slik Sadiq sine uttalelser i utdrag 16 er et eksempel på. Han begrunner også svaret sitt.

Utdrag 16. Intervju med Sadiq og Saeed (11. oktober, 2019)

- Victoria: Hvordan er det, er det sånn at dere ønsker å kunne bruke morsmålet deres mer i timen?
- Sadiq: Nei, for vi kan somali. Hvis det er ikke er noe jeg ikke forstår så spør jeg bare på somali, eller så må jeg bare få det enkelt forklart av læreren og kanskje jeg forstår det da. Men vi vil helst bare få det på norsk.
- Victoria: Hvorfor vil dere bare ha det på norsk?
- Sadiq: Fordi det er ikke alltid oversettelsene er riktige. Kanskje det er feil i for eksempel ordboka eller Google Translate, men der er det mye tull. Vi har brukt den der ... Hva heter den? Lexin, heter den, som ordbok. Men det kan være litt vanskelig å oversette, for noen av ordene er vanskelige, noen av ordene mangler. Det er forskjeller selv om det er på somali. Det er sånn som når du skal lære nynorsk. Det er forskjeller på det vi leser på somali og det vi prater. Så da kan det bli feil. Og så lærer du det feil, og du kan ikke være sikker på om det som står der er riktig.

Sadiq uttaler, slik som Anar og Anil i utdrag 13, at han behersker morsmålet sitt og derfor trenger han ikke å bruke somali i undervisningen. Men samtidig sier Sadiq (utdrag nr. 16) at han drar nytte av somali i undervisningen for å få svar og forklaringer på ting han ikke forstår.

Denne uttalelsen skiller seg fra Anar og Anil sin uttalelse. Sadiq utdyper svaret sitt med å si, at dersom han ikke kan få hjelp på somali fra medelevene, spør han læreren sin. Basert på hans uttalelse ønsker ikke Sadiq, på den ene siden, å bruke somali under lærerstyrte (transspråklige) aktiviteter fordi han, på tross av klare instruksjoner om å kun prate norsk, opplever at han kan søke støtte og hjelp fra medelevene sine ved bruk av morsmålet. Svaret fremstår som motsetningsfullt da Sadiq sine uttalelser viser at han trekker veksler på morsmålet sitt i undervisningen og bruker det som en ressurs. På den andre siden begrunner han svaret sitt med at han ikke kan stole helt på oversettelser, særlig oversettelser fra Google Translate og Lexin, da han risikerer å lære noe feil.

Lærerperspektivet og elevperspektivene, som gir et innblikk i hvordan deltakerne opplevde arbeidet med oversatte tekster, viser at deltakerne har delte opplevelser. Både læreren og elevene utviser motsetninger og ambivalens i uttalelsene deres knyttet til de oversatte tekstene. Læreren peker på utfordringer knyttet til potensielle manglende bakgrunnskunnskaper i ulike temaer som flerspråklige tekster alene ikke kan veie opp for. Dog, læreren uttaler at oversatte tekster kan være ett steg på veien for å tilpasse og tilrettelegge undervisning for nyankomne elever. Elevene på sin side er delte, og det er forskjell mellom den arabisktalende gruppen og den somalitalende gruppen. Den arabisktalende gruppen later til å være mer negative i uttalelsene deres sammenlignet med den somalitalende gruppen. Gruppene tar også i bruk ulike strategier i arbeidet med tekstene. Den arabisktalende gruppen uttalte at den arabiske teksten var vanskelig for dem å forstå, og arbeidsstrategien deres var derfor å fokusere på og bruke den norske teksten i størst grad. Men samtidig sa elevene de at de muligens hadde benyttet seg av den arabiske teksten i større grad dersom de hadde forstått den bedre, og hvis oppgavene hadde vært tilgjengelige på arabisk. Den somalitalende gruppen uttalte at de brukte begge tekstene for å forstå faginnholdet, fordi det gav dem muligheten til å sammenligne tekstene og språkene, og at de generelt i undervisningen bruker somali som en ressurs for økt forståelse. Avslutningsvis sier alle elevene at de ikke har noe ønske om å kunne bruke morsmålet sitt framover i undervisningen, til tross for at noen av elevene allerede trekker veksler på morsmålet sitt og bruker det som en aktiv arbeidsstrategi.

5. Diskusjon og konklusjon

I dette kapittelet skal jeg besvare forskningsspørsmålet om hvordan en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever opplever gruppearbeid med flerspråklige, nærmere bestemt oversatte tekster, om temaet demokrati og diktatur. Jeg skal diskutere hovedfunnene fra undersøkelsen i lys av de teoretiske begrepene, tidligere forskning og samfunnsfagets formål og egenart. Hovedfunnene blir også diskutert opp mot de underliggende premissene for undersøkelsen som er utledet av tidligere forskning (se særlig Collins & Cioé-Peña, 2016; García et.al., 2017; Laursen, 2019). Som nevnt i kap. 3.1 er de underliggende premissene at 1) bruken av flerspråklige tekster som undervisningsaktivitet skal være med til å aktivere elevenes forkunnskaper, at 2) de flerspråklige tekstene skal virke som en ressurs i undervisningen som fører til at elevene får utnytte sine språklige repertoarer, og at 3) undervisningsaktiviteten skal være en positiv opplevelse for læreren og elevene, som et ledd i å anerkjenne det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommet.

I analysen av datamaterialet kom det fram at norsk som målspråk ble prioritert i undervisningen. Prioriteringen av norsk som målspråk ble opprettholdt som en rådende språkideologi som påvirket undervisningspraksisene. Deltakerne, både læreren og elevene, hadde et ambivalent forhold til arbeidet med de oversatte tekstene i samfunnsfagundervisningen. Læreren var positiv overfor undervisningsmetoden og tilnærmingen til å kunne utnytte elevenes morsmål i større grad, sammenlignet med elevene. Elevene på sin side trakk veksler på både norsk og morsmålene sine i arbeidet med å forstå tekstene, hvor noen hadde positive opplevelser knyttet til den typen arbeidsstrategi, mens andre gav uttrykk for mer negative opplevelser. Samlet sett ønsket ikke elevene å fortsette med en slik transspråklig undervisningsmetode. Hovedfunnene ser ut til å gå delvis på tvers av de underliggende premissene. Det er derfor relevant å stille spørsmålene *hvordan* og *hvorfor* hovedfunnene går på tvers av de underliggende premissene.

Jeg presenterer to hovedforklaringer, som jeg behandler i hvert sitt underkapittel nedenfor. Den første hovedforklaringen omhandler ideologisering og normering av målspråket (5.1), og den andre hovedforklaringen dreier seg om at den transspråklige undervisningsmetoden er ny for både læreren og elevene (5.2). I forlengelse av den andre hovedforklaringen argumenterer jeg for at det ligger et potensial i å bygge videre på lærerens og elevenes allerede eksisterende strategier, som kan være fordelaktig for læring av samfunnsfaglige begreper.

5.1 Ideologisering og normering av språk

Transspråklig ideologi og pedagogikk har en dynamisk og fleksibel tilnærming til forståelsen av språk og språklæring. Man tar avstand fra språk som avgrensede og stabile systemer (Lewis et. al., 2012), og legger heller til grunn en forståelse av språk som bruddstykker og varianter som inngår i ett samlet repertoar som flerspråklige individer trekker veksler på i ulike situasjoner. Men en viktig dimensjon ved transspråklig ideologi og pedagogikk er erkjennelsen av at språk og språkpraksiser i seg selv aldri er nøytrale. Språkpraksisene og forståelsen vår av språk bygger på bestemte ideologier, normer og verdier som springer ut fra historiske, sosiale og politiske rammer (jf. kap. 2.2). Ideologisering og normering av språk ser jeg på som en av forklaringene på hvorfor læreren og elevene var ambivalente overfor det transspråklige undervisningsopplegget. Dette gjør jeg fordi et av hovedfunnene i analysen viser at ledelsen på skolen hadde innført et tiltak om norsk i alle fag, for å forbedre norsknivået i alle klassene. Norsk som målspråk ble prioritert av lærerne i undervisningen (kap. 4, intervju med Lars, utdrag 1-2). Det er også mulig at elevene var med til å opprettholde denne prioriteringen av målspråket.

Stortingsmeldingen *Språk bygger broer* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7) er et eksempel på en politisk ramme, som muligens er med på å styre språkpraksisene og undervisningspraksisene i retning av bestemte ideologier og normering. Tiltaket om norsk i alle fag, som den aktuelle skolen hadde innført, samsvarer nemlig med ett av hovedmålene i stortingsmeldingen, som dreier seg om alle elever skal utvikle gode norsk ferdigheter. Denne utviklingen av gode norskferdigheter skal være en del av hvordan man skal ta vare på norskspråket som et fullverdig samfunnsbærende språk i Norge, fordi dette språket er under konstant press. Det sentrale poenget er at stortingsmeldingen tilskriver norskspråket en høy verdi og status i grunnskoleopplæringen, som kan gi gjenklang i språkpraksisene og undervisningspraksisene på den aktuelle skolen. Det er ikke dermed sagt at skolen støtter fullt opp under en slik språkpolitikk som kommer til uttrykk i stortingsmeldingen (se f.eks. Jaspers & Rosier, 2019). Det er derimot interessant at det er samsvar mellom innholdet i stortingsmeldingen og tiltaket skolen har innført.

Mary og Young (2017, s. 109-110) hevder at en overordnet språkpolitikk og språkideologier kommer til uttrykk og blir synlige i ulike undervisningspraksiser i klasserommet og det en lærer gjør på daglig basis. Ideologiseringen og normeringen av bestemte språkpraksiser

kommer blant annet til uttrykk gjennom instruksjer, kommentarer og tilbakemeldinger læreren gir elevene i undervisningen (Busch, 2015, s. 7). Dette ser ut til å være tilfellet for elevene i min undersøkelse, hvor elevene opplever at bestemte instruksjer, kommentarer og tilbakemeldinger knyttet til morsmålet deres og norsk blir rettet mot dem gjentatte ganger. Anar, Anil og Aisha, forteller i utdragene 3-4 at hvis elevene bruker morsmålet sitt i klasserommet blir de eksplisitt bedt om å prate norsk. Sadiq bekrefter uttalelsene til Anar, Anil og Aisha i utdrag 5. Der forteller Sadiq om tilfeller hvor han har spurt medelevene sine på somali om hjelp til å forstå det språklige og faglige innholdet i undervisningen, men at han har blitt bedt om å prate norsk istedenfor somali. Instruksene og kommentarene elevene får, er med til og signaliserer hvilke språkpraksiser som regnes for å være gyldige og legitime i klasserommet (Reath Warren, 2019). De gjentatte instruksene og kommentarene om å prate på norsk forsterker verdien og statusen til norsk som målspråk.

Mary og Young (2017) legger vekt på at gjentakelse og repetisjon av bestemte språkpraksiser, som har sitt utspring fra ideologisering og normering av målspråket, har en innvirkning på elevene. De skriver at den gjentakende formen knyttet til bestemte språkpraksiser gjør dem virkningsfulle og overførbare. Busch (2015, s. 9-10) skriver at gjentakende hendelser og opplevelser etter hvert blir til en del av elevene sine språklige repertoarer, som deretter påvirker og eventuelt kommer til uttrykk gjennom deres egne språkpraksiser. Fordi bestemte språkpraksiser også blir til en del av elevene sine språklige repertoarer, er det også en mulighet for at elevene bidrar til å opprettholde statusen og prioriteringen av norsk som målspråk. Daugaard (2020) viste til i sin undersøkelse at det ikke bare var lærerne som var med til å produsere og opprettholde bestemte språkideologier. Elevene var også med til å reprodusere og dermed opprettholde de rådende ideologiene i undervisningen (s. 6). For eksempel forteller Anil og Anar (utdrag nr. 3) om at elevene grupperer seg i pausene. Språksepareringen som foregår i klasserommet, som følge av ideologisering og normering av målspråket, finner også sted utenfor klasserommet, i pausene. Elevene søker sammen i grupper fordi det er lettere for dem å forstå hverandre når de prater det samme språket, ifølge Anar. På den måten er også elevene med til å produsere og reprodusere ideologiseringen av språk (Daugaard, 2020). Beskrivelsene til ikke bare Anar og Anil, men også resten av elevene gir oss innsikt i ideologiseringen og normeringen av norskspråket som i all hovedsak foregår i klasserommet. Beskrivelsene er også med til å peke på at enspråklige idealer fortsatt er rådende i mange norske klasserom (Dewilde, 2013; Hvistendahl, 2009).

Jaspers og Rosier (2019) fant i sin studie ambivalente og motsetningsfulle strategier hos lærere. Disse ambivalente strategiene kobler de opp mot ulike dilemmaer og motsetningsfulle posisjoner lærere både opplever og står i knyttet til språkideologi, skolepolitikk og pedagogiske prinsipper. Lærere vil alltid stå i klem mellom ulike diskurser knyttet til blant annet skolepolitikk, ideologi og pedagogiske prinsipper, som kan lede til ambivalente og motsetningsfulle undervisningspraksiser og strategier (Daugaard, 2020; Jaspers & Rosier, 2019). Lærere er ikke nødvendigvis enige med seg selv. For eksempel forteller Lars at han bruker oversettelser i noen tilfeller når han skal gi tilbakemeldinger til elevene, men at det ikke er en systematisk praksis. Han bruker også de få ordene han kan på for eksempel somali i interaksjoner med elevene, for å motivere dem til å utvide ordforrådet sitt på norsk (se utdrag nr. 6). Lars erkjenner at det vil være nyttig for han å lære seg mer om elevenes språk og språklige uttrykk, og han viser at han har en interesse for å lære seg mer om elevenes bakgrunn og tilhørighet. Dette utfordrer skolens tiltak om norsk i alle fag, samtidig som Lars overholder tiltaket til en viss grad i undervisningen ellers. Lars fremstår dermed som både ambivalent og motsetningsfull, og slik Jaspers og Rosier (2019) peker på vil lærer ofte stå i klem mellom ulike diskurser.

Reath Warren (2019) og Busch (2015) hevder begge to at det kan oppstå ideologiske barrierer som følge av bestemte ideologiseringer av språk. Disse ideologiske barrierene kan føre til at elevene begynner å begrense eller skjule språklige praksiser som er en naturlig del av deres språklige repertoar. Som en konsekvens kan elevene utvise motstand overfor bestemte språkpraksiser, men de kan også oppleve følelser av manglende tilhørighet og anerkjennelse av deres identitet, kultur og språk. I Beiler (2019) sin studie gav elevene uttrykk for forskjellige språkideologier overfor oversettelser og bruken av andre språk i engelskundervisningen. Ideologiseringer av språk fra elevenes tidligere og nåværende skolebakgrunner var med til å begrense bruken av flere språklige ressurser i undervisningen (Beiler, 2019, s. 2; Daugaard, 2020). I min undersøkelse var det særlig en elev som gav uttrykk for tilsvarende opplevelser som Daugaard (2020) og Beiler (2019) løfter fram i sine studier. Aisha (se utdrag nr. 9) opplevde ideologisering og normering knyttet til det arabiske og det kurdiske språket da hun bodde i Syria. Det arabiske språket hadde en tilskrevet høy verdi og status sammenlignet med kurdisk, og hun opplevde at hun var nødt til å begrense bruken av kurdisk utenfor hjemmet hennes. En tilsvarende ideologisk konflikt mellom det kurdiske og arabiske språket viser også Daugaard (2020) til i sin studie.

Aisha sine tidligere erfaringer knyttet til ideologisering og normering av bestemte språkpraksiser kan være forklaringen på flere ting. Den ideologiske konflikten mellom det arabiske og kurdiske språket som hun opplevde kan være grunnen til at hun begrenset sin bruk av arabisk i undervisningen og hvorfor beskrivelsene av hennes egne arbeidsstrategier var motsetningsfulle. Samlet sett kan det også være en del av forklaringen på hvorfor hun hadde et ambivalent forhold til de oversatte tekstene og hvorfor hun ikke ønsker å fortsette med en slik undervisningsmetode framover. Aisha sine beskrivelser minner om Busch (2015) sitt begrep *lived experience*. Hun bruker begrepet *lived experience* for å forklare at personer har ulike forutsetninger for å oppleve og bruke de forskjellige delene av sine språklige repertoarer, slik som Aisha. Disse forutsetningene sier Busch (2015) henger sammen minner, tidligere erfaringer og opplevelser, som inngår i våre språklige repertoarer, nærmere bestemt den biografiske dimensjonen av repertoaret. Aisha sine opplevelser av undervisningsmetoden viser oss at den biografiske dimensjonen påvirker språkpraksisene våre og hvilke deler vi velger å trekke veksler på avhengig av situasjonen (Busch 2015; Lewis et. al., 2012).

Bevisstheten omkring rådende språkideologier og normeringer i klasserommet og hvordan disse forholdene påvirker både læreren og elevene har implikasjoner for undervisning i samfunnsfag. Som jeg skrev innledningsvis er formålet med samfunnsfaget blant annet å gi elevene verktøyene de trenger for å kunne identifisere og diskutere ulike samfunnsfenomener og samfunnsfaglige begreper (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med en mer dynamisk og fleksibel, men samtidig strategisk, tilnærming til språklæring og faglæring er det muligheter for å oppfylle og realisere både verdigrunnlaget til opplæringen og formålet med samfunnsfagundervisningen. Transspråklige arbeidsmåter vil kunne gi elevene verktøyene de trenger for å kunne identifisere og diskutere for eksempel ulike maktrelasjoner og strukturer som begrepene demokrati og diktatur rommer. Men som diskusjonen over viser, er det viktig å være bevisst rådende språkideologier og språkpraksiser som ikke tillater elevene å aktivisere forkunnskapene og bygge videre på arbeidsstrategiene deres, men heller virker begrensende.

5.2 Transspråking som ny undervisningsmetode

Som allerede nevnt, innebærer en transspråklig ideologi og pedagogikk at man legger til rette for at elevene skal kunne trekke veksler på de ulike språklige ressursene som inngår i repertoarene deres (Lewis et. al, 2012; Busch, 2015). Undervisningen kan med andre ord

legges til rette på en strategisk måte slik at elevene trekker veksler på to eller flere språk, som i mange tilfeller er naturlig for dem, for å skape mening og forståelse (Collins & Cioè-Peña, 2016; García & Li Wei, 2019). I analysen viste jeg at for eksempel Saeed og Sadia trekker veksler på både somali og norsk (se utdrag nr. 5 og 14). Begge elevene trakk veksler på både norsk og somali i de aktuelle undervisningsøktene. Denne praksisen utfører de også på eget initiativ i undervisningen generelt, hvilket indikerer at det er en strategi og praksis som faller seg naturlig for dem (Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019). Elevene utfører dermed transspråklige praksiser i utgangspunktet ved å bruke begge språkene. Dette kan bety at den transspråklige strategien og praksisen elevene utfører i de aktuelle undervisningsøktene og ellers i undervisningen, er med til å aktivere forkunnskapene deres, samtidig som begge språkene blir styrket i situasjonen (Beiler, 2019; Dewilde, 2016).

García og Li Wei (2019, s. 72, s. 79) peker på at transspråking i et klasserom kan opptre i form av naturlig og offisiell transspråking. De trekker et skille mellom naturlig og offisiell transspråking i forhold til i hvilken grad transspråkingen er strategisk organisert, og om den er elevstyrt eller lærerstyrt. I den aktuelle undervisningen var transspråkingen lærerstyrt. Lærerstyrt transspråking betyr at det er læreren som initierer til og styrer transspråkingen, på en slik måte at elevene kan få trekke veksler på ulike språk og dermed få utnytte deres språklige repertoarer (Collins & Cioè-Peña, 2016; García & Li Wei, 2019; Mary & Young, 2017). Bruken av de oversatte tekstene som undervisningsmetode i samfunnsfag var ny for Lars. De eneste tilfellene der Lars selv hadde brukt oversettelser som en bevisst arbeidsstrategi var, som nevnt tidligere, i forbindelse med tilbakemeldinger til elevene. Men det er ikke en systematisk praksis fortalte han. I dette tilfellet kan muligens ambivalensen og motsetningene hos både Lars og elevene henge sammen med at transspråkingen var lærerstyrt. Fordi verken han eller elevene, bortsett fra en elev, hadde arbeidet med en slik undervisningsmetode før, og de var derfor ikke vant til å jobbe på den måten. Ambivalensen og motsetningene må derfor forstås i lys av at undervisningsopplegget og de underliggende premissene var ukjente og uvante for deltakerne. Derfor kunne nok elevene ha trengt en mer eksplisitt forklaring på hvorfor arbeidsmåten med de oversatte tekstene kan være en arbeidsmåte de vil tjene på. Med andre ord trenger man å skape en overgang fra naturlig transspråking til offisiell transspråking. Denne overgangen blir dermed en forutsetning for å kunne innføre og gjennomføre transspråking i samfunnsfagundervisningen på en vellykket måte.

En annen forutsetning for å kunne gjennomføre transspråking i samfunnsfagundervisningen er knyttet til bevissthet omkring egne strategier og praksiser. Canagarajah (2013) skriver om at for eksempel lærere kan være usikre på hvordan de kan innføre en transspråklig pedagogikk. Han understreker at elever i mange tilfeller har utviklet strategier og praksiser fra før av slik at lærere ikke nødvendigvis behøver å lære dem nye praksiser og strategier (Canagarajah, 2013, s. 8-9). Det vil si at læreren kan tilrettelegge for transspråking ved å benytte seg av elevene sine naturlige strategier og praksiser som er allerede er tilgjengelige i klasserommet (Mary & Young, 2017). Det er mulig at ingen av dem, særlig elevene, er bevisste sine egne strategier i utgangspunktet, fordi både læreren og elevene utviser ambivalens og motsetninger i uttalelsene sine knyttet til strategiene og praksisene sine. Dersom lærere og elever skal være tjent med transspråklig undervisning, bør lærere (og skolen) arbeide med å bli bevisste sine egne strategier og praksiser, samt bli kjent med elevenes praksiser og bygge videre på dem (Canagarajah, 2013, s. 8-9).

En siste forutsetning for å kunne gjennomføre transspråking kan man se i relasjon til ulike lærerroller. García (2017, s. 22) skriver at lærere bør innta ulike roller for å bedre kunne innføre og gjennomføre transspråklig undervisning. Hun presenterer fire ulike roller, detektiv, læringspartner, bygger og endringsskaper, som jeg nevnte i kapittel 2. Det er på mange måter overlappende roller, men de kan være utfordrende å gjennomføre i praksis slik Jaspers og Rosier (2019) har påpekt. De mest sentrale elementene som en kan trekke ut fra disse lærerrollene, er viktigheten av å undersøke sine egne praksiser og strategier som lærer og elevene sine, den relasjonelle og sosiale siden ved læring og undervisning og synliggjøring av rådende språkideologier. García (2017) skriver at lærere må være nysgjerrige på elevene sine for å få mer kunnskap om dem, slik at de blir i stand til å bygge videre på elevenes strategier, som en form for stillasbygging (Canagarajah, 2013, Daniel et. al., 2019). I den sammenhengen er detektivrollen relevant å trekke inn, ifølge García (2017).

Detektivrollen, sier García (2017), handler om å kartlegge elevenes ferdigheter og forkunnskaper, men også om å bli kjent med elevene sine. Således dreier detektivrollen seg ikke bare om å kartlegge elevenes forkunnskaper, men rollen stiller også krav til lærerens relasjonelle kompetanse for å kunne bli bedre kjent med elevene sine. Lærerens relasjonelle kompetanse og viktigheten av å bli bedre kjent med elevene, som inngår i detektivrollen, kan vi se i sammenheng med læringen av samfunnsfaglige begreper. Mathé (2015) skriver at det er særlig relevant å diskutere elevenes livsverden og erfaringsbakgrunn i relasjon til

samfunnsfaglige begreper. Fordi mange samfunnsfaglige begreper brukes til å reflektere over og diskutere forholdet mellom individ, elev og samfunn, og noen begreper er knyttet til sosiale normer og verdier i samfunnet. Derfor er det både viktig og relevant for læreren å bygge relasjoner med elevene slik at han eller hun blir bedre kjent med elevenes livsverdener, virkelighet og erfaringer. Aisha sine beskrivelser og opplevelser er et relevant eksempel, fordi hennes beskrivelser er med til å vise at det er en sammenheng mellom språk, tidligere erfaringer og samfunnsfaglige begreper. Hun trekker en kobling mellom språkpraksisene i klasserommet og hennes opplevelser knyttet til styreformene demokrati og diktatur, som var temaet for undervisningen. Hun ser en sammenheng med at det er lov til å bruke morsmålet sitt utenfor klasserommet og at styreformen i Norge er demokrati, og at man har ytringsfrihet i et demokrati. Hun stiller den demokratiske styreformen i Norge opp mot den diktatoriske styreformen i Syria (se utdrag nr. 4, nr. 9) Det er viktig å ha kjennskap til og kunnskap om denne sammenhengen for å kunne tilrettelegge for transspråking i samfunnsfagundervisningen. Ved å være nysgjerrig vil læreren kunne tilegne seg denne kunnskapen om for eksempel Aisha, som muligens utviser ambivalens og motsetningsfulle arbeidsstrategier på bakgrunn av hennes tidligere erfaringer.

Det relasjonelle aspektet ved læreryrket løfter Lars, som lærer, frem i uttalelsene sine. Han forteller, i utdrag 6 og 7, at det kan være nyttig for han å lære mer om elevene sine ulike språk, hvilket han gjør i noen situasjoner. Således viser han både engasjement og nysgjerrighet overfor elevene sine bakgrunner. For Lars dreier denne nysgjerrigheten rundt elevene sine ulike språk seg først og fremst om relasjonsbygging og viktigheten av å skape et inkluderende fellesskap for elevene. Lars gjør et poeng ut av at han prøver å skape trygge omgivelser for elevene, og ved å utvise nysgjerrighet og lærevilje overfor elevenes morsmål forsøker han også å skape kontaktsoner mellom de ulike kulturene i klasserommet (Pratt, 2015). Gode relasjoner og trygge omgivelser, sier Lars, er en forutsetning for å kunne formidle målspråket og fagstoff i alle fag, inkludert samfunnsfaget. Lars utviser dermed strategier og handlinger som er i tråd med detektivrollen (García, 2017).

García (2017) presenterer også en rolle som hun kaller for læringspartner. I García sin beskrivelse av en læringspartner legger hun vekt på at lærere må stille seg spørsmålet om hva de kan lære av elevene sine interesser, forkunnskaper og deres språklige repertoarer. Hvilket Lars til en viss grad gjør i de situasjonene hvor han har forsøkt å lære mer om elevene sine ulike språk. Det sentrale poenget er at Lars på mange måter allerede tar i bruk elementer fra

de rollene som García (2017) presenterer og oppfordrer lærere til å innta. Således er forutsetningene tilstede for å kunne gjennomføre transspråking i undervisningen.

Den mest avgjørende rollen, skriver García (2017), er endringsskaperen. Som endringsskaper tar læreren et ideologisk standpunkt, som innebærer at man prøver å omdanne og endre elevenes sosiale virkelighet, som klasserommet og skolen er en del av. Her legger hun til grunn et premiss om at de eksisterende forholdene mange flerspråklige elever skal lære under ikke er tilstrekkelige, men heller begrensede. Omdanningen og endringen av elevenes sosiale virkelighet innebærer derfor blant annet å synliggjøre rådende språkideologier som virker begrensede og løfte fram andre ideologiske retninger som er mer åpne og fleksible i undervisningssammenheng (García, 2017). For Lars sitt vedkommende innebærer endringsskaperen at han må bli kjent med og innta en ny rolle, der han er mer åpen og fleksibel i sin tilnærming til undervisningen slik at han er i stand til å foreta endringer. Det kan være endringer der man tar avstand fra språksepareringen som foregår i klasserommet som følge av rådende språkideologisering og normer, og åpne opp for mer fleksibel tilnærming der elevene sine ulike språk blir sett på og benyttet som en ressurs i undervisningen. Det er endringer som skal være med til å skape enda bedre forutsetninger for at elevene skal kunne transspråke, hvilket faller dem naturlig i utgangspunktet, i samfunnsfagundervisningen.

Som diskusjonen over viser har hovedfunnene implikasjoner for samfunnsfaget, og for måten lærere kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen best mulig ved bruk av transspråklige praksiser. Fordi, på tross av at deltakerne utviste ambivalens overfor undervisningsmetoden, er det et potensial for å bygge videre på de eksisterende transspråklige praksisene, som kan være fordelaktig for å lære samfunnsfaglige begreper. Samfunnsfaglige begreper bør best læres i relasjon til elevenes erfaringer, hverdag og virkelighet, som språk er en naturlig del av. Ved å bygge videre på de eksisterende transspråklige praksisene vil også samfunnsfaget bidra til å oppfylle og realisere verdigrunnet for opplæring, hvor flerspråklighet blir sett på som en ressurs i skolen og i samfunnet. Det er imidlertid en forutsetning at lærere blir bevisste rådende språkideologier og normeringer som virker begrensede, egne strategier og praksiser blant elevene sine, i tillegg til å arbeide med relasjonsbygging og trygge omgivelser. Lærere bør også innta en ny lærerrolle, som tar et ideologisk standpunkt for å innføre transspråking i klasserommet, som er en mer dynamisk og grenseoverskridende tilnærming til språk og fagopplæring.

Det bør utføres mer og utvidet forskning på flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen. Et forslag til videre forskning er å gjennomføre en studie som strekker seg over lengre tid enn hva min gjorde, hvor man gjennomfører flere undervisningsøkter basert på transspråklige ideologi og pedagogikk, og hvor en eventuelt inkluderer flere skoleklasser og lærere i deltakerutvalget. Man kan også inkludere enda flere transspråklige ressurser og undervisningsmaterialer i en utvidet studie. Et annet forslag er å undersøke nærmere hvilken sammenheng det er mellom flerspråklighet, identitet, motivasjon og investering i undervisningen, og hvordan disse aspektene kommer til uttrykk. Det begrensede omfanget av min undersøkelse gav meg ikke anledning til å gå nærmere inn på de relevante temaene.

6. Litteraturliste

- Befring, E. (2016). «Kap. 3: Forskningsetikk», i *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* 2016 ss. 28-35. Cappelen Damm Akademiske.
- 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. & Creese, A. (2010). Separate and flexible bilingualism in complementary schools. I A. Blackledge & A. Creese (Red.), *Multilingualism: A critical perspective* (s. 108–123). London: Continuum.
- Børhaug, K. Christophersen, J. & Aare, T. (2014). Introduksjon til samfunnskunnskap, fagstoff og didaktikk. Oslo: Samlaget
- Canagarajah, S. (2013). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (s. 1–10). New York, NY: Routledge.
- Collins, B. & Cioè Peña, M. (2016). Declaring freedom: Translanguaging in the social studies classroom to understand complex texts. I O. García & T. Kleyn (Red.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* ss. 118–139. Routledge.
- Conteh, J. Copland, F. & Creese, A. (2014). Multilingual Teachers' Resources in Three Different Contexts: Empowering Learning. I J. Conteh & G. Meier (Red.), *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges* (s. 158–178). Bristol: Multilingual matters.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Los Angeles, CA: Sage.
- Cresswell, J. W. & Miller, L. D. (2000) Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory Into Practice*, 39:3, 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo. Universitetsforlaget.
- Daniel, M. S., Jiménez, R. T., Pray, T. & Pacheco, M. B. (2019). Scaffolding to make translanguaging a classroom norm. Vanderbilt University, Peabody College. Illinois State University. Hentet fra: <https://doi.org/10.1002/tesj.361>
- Daugaard, L. M. (2020). Mother tongue teaching as a tension-filled language ideological practice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1730382>

- Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>
- Daugaard, L. M. (2019). «Tosprogede elever og forældres investering i sprog – mellem frihed, ansvar, skyld og skam». (Red) Rasmussen, T. M. & Thomsen, K. L. *Frihed Og Ansvar i Lærerens Grundfaglighed*, 2019, ss. 202-216.
- Dewilde, J. & Daugaard, L. M. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – I danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6-22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>
- 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. (2013). Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration. Universitetet i Oslo, Oslo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3464.2800>
- Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). «No problem, jamen»: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stør kurs – å lage en god analyse, i (Red) Everett, E. L. & Furseth, I. *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. ss. 145-161. Oslo. Universitetsforlag.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Red.), *The linguistic integration of adult migrants* (s. 11-26).
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O. & Li Wei. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hesby Mathé, N. E. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag, hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, 1, 68-72. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>
- Hunnes, O.P. (2015). «Kap 6: Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag», i (Red) Børhaug, K.; Hunnes, O.R & Samnøy, Å. *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, ss. 123-140. Fagbokforlaget
- Hvistendahl, R. (Red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ims, I. I. (2014). «Alle snakker norsk.» Språkideologi og språklig differensiering i mediene. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839>
- Jaspers, J. & Rosiers, K. (2019). Soft power: teachers' friendly implementation of a severe monolingual policy, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1585864>
- Johnsen, B. (2013). «Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research», i (Red) Johnson, B. R. & Christensen, L. *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Research Approaches* 2013 ss. 277-316. Sage.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 35(1), 5-31.
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utgave). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer*. Meld. St. 23 (2007-2008) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplæringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Ladegaard, U. (2017). Flersprogede læsestrategier hos nyankomne elever. In H. P. Laursen (Ed.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive* (Vol. 2017, pp. 63-73). Hentet fra: https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_2017_final.pdf.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, P. H. & Fabrin, L. (2013). Children investing in literacy. *Linguistics and Education*, 24, pp. 441-453.
- Lewis, G. Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18:7, 655-670, DOI: 10.1080/13803611.2012.718490
- Li Wei. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 370-384.
- Mary, L. & Young, A.S. (2017) From Silencing to Translanguaging: Turning the Tide to Support Emergent Bilinguals in Transition from Home to Pre-school, pp.108-128 in Paulsrud, BA; Rosen, J.; Straszer, B. & Wedin, A. (eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*, Bristol, Multilingual Matters, 234p.

- Myklebust, R. (1993). Undervisning på to språk: En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag. *NOA Norsk som andrespråk; No. 17 1993*.
- Norton, B. (2010). Language and Identity. I N. Hornberger and S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning and social change. Cambridge University Press. *Lang. Teach.* (2011), 44.4, 412–446.
Doi:10.1017/S0261444811000309
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orluf, B. (2016). Identitetspositioner i faglig skrivning i historiefaget - en flersproget elevs modersmålsbaserte skrivestrategier. I H. P. Laursen (Red.), *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive* (s. 34-43). Hentet fra https://ucc.dk/sites/default/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2016_0.pdf
- Patton, Q. M. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/pdf/hsresearch000220112.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2017) Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Oslo. Cappelen Damm
- Pratt, M. L. (2015). Arts of the Contact Zone. Modern Language Association. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/25595469>
- Reath, W. A. (2019). Constructions of Kurdish mother tongue instruction in Sweden. Uppsala University.
- Solhaug, T. (2006). «Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag», i (Red) Tumoe, A. & Elstad, E. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis 2006* ss. 227-244. Universitetsforlaget.
- Steinkellner, A. (2017). «Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?» Innvandrere i Norge 2017. Statistisk Sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Stray, H. J. & Sætra, E. (2017). «Teaching for democracy: Transformative learning theory mediating policy and practice». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 3, 2017, pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.555>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning: En oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349.

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Williams, C. (2000). Bilingual teaching and language distribution at 16+. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 129–147

7. Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og erklæring om samtykke til deltakelse i prosjektet *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen*

Formålet med intervjuet og masteroppgaven

Jeg skriver en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Temaet for og tittelen på oppgaven er *flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen*. Jeg ønsker å undersøke hvordan man kan bruke flerspråklighet og flerkulturell bakgrunn som en ressurs i undervisningen. Det skal jeg undersøke ved å gjennomføre en spesifikk undervisningsmetode og deretter gjennomføre et intervju. Hovedfokuset i intervjuet er å få opplysninger og informasjon om din opplevelse, tanker, meninger og refleksjoner rundt undervisningsmetoden.

Hvem er ansvarlige for prosjektet og masteroppgaven

Den ansvarlige institusjonen for prosjektet og masteroppgaven er Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Veileder for masteroppgaven er Joke Dewilde, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Hva innebærer det for deg å delta

Intervjuet vil vare ca en time og gjennomføres på avtalt sted. Det vil bli tatt opp digitalt og transkribert- nedskrevet som tekst og vil brukes som datagrunnlag til oppgaven.

Hovedfokuset i intervjuet er å få opplysninger om dine opplevelser, tanker, meninger og refleksjoner om undervisningsmetoden som har blitt gjennomført. Men som en del av prosjektet skal jeg intervjuet en gruppe elever som har vært med på gjennomføringen av undervisningsmetoden, og den gruppen av elever kan komme med uttalelser om deg som lærer og gjennomføringen av undervisningsmetoden. Samtykke til å delta i prosjektet innebærer at du har fått informasjon om at intervjuet av elevene kan inneholde uttalelser og informasjon om deg som lærer. Under intervjuet skal ikke navn, sted og andre opplysninger som kan bidra til å identifisere deg som person brukes. Opplysninger som navn, sted og alder vil bli anonymisert og beskyttet i både transkribering og i den ferdige oppgaven. Deler av intervjuet kan bli gjengitt i den ferdige oppgaven som sammendrag, referat eller sitat.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om deg og informasjon gitt under intervjuet, og behandling av den informasjonen i etterkant av intervjuet, vil bli lagret etter Universitetet i Oslo sine retningslinjer og i henhold til personvernregelverket. Etter prosjektets slutt vil alle opplysninger og datamaterialet bli slettet. Det er sendt søknad om tillatelse til å samle inn, behandle og oppbevare personopplysninger til NSD – Norsk senter for forskningsdata, i forbindelse med prosjektet.

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), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Erklæring om samtykke til deltakelse i prosjektet *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.12.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen Victoria Roland

Intervjuguide elever

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om
- Gjenta at informanten vil bli anonymisert og at han/hun ikke vil kunne bli gjenkjent og at jeg skal oppbevare informasjonen på en trygg måte samt at alt vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor har du vokst opp?
- Hvilke språk føler du selv at du behersker?
- I hvilke situasjoner bruker du de ulike språkene?
- Hva betyr de ulike språkene for deg?
- Er det noen språk du forstår, men som du ikke skriver?
- Er det språk du har lært i og utenfor skolen?
- Er det noen språk du ønsker å lære deg?

Skolebakgrunn

- Hva slags skolebakgrunn har du?
 - o Har du fått privatundervisning?
 - o Har du gått på offentlig skole?
- Hvordan opplevde du å gå på skole i hjemlandet ditt?
- Gikk du på skole i de andre landene du har bodd i?
- Hvordan arbeidet dere vanligvis på skolen?
 - o Hva slags språk pratet dere på skolen? Var det et annet språk enn det dere pratet hjemme kanskje?
 - o Hvilket språk var bøkene på?
 - o Da du gjorde lekser, hvis du gjorde det, hvilket språk gjorde du det på/hvilket språk svarte du på?
 - o Hvilke støtte eller hjelp fikk du til å gjøre skolearbeidet? Foreldrene dine, søsken, venner, andre personer i nærmiljøet ditt osv?

Språksituasjonen her på skolen

- Hvilke språk blir det vanligvis undervist i på skolen?
- Bruker dere andre språk enn norsk?

- Er det lov til å snakke andre språk enn norsk?
- Bruker dere andre språk til å lære på?
- Hvilke språk bruker dere når dere prater med hverandre i klassen?
- Hvordan påvirker de ulike språkene dere bruker miljøet i klassen?

Undervisningsmetoden og arbeidsmåter

- Hvordan opplevde du å arbeide med flerspråklige tekster?
- Hva opplevde du som positivt med å bruke en flerspråklig tekst?
- Hva opplevde du som negativt med å bruke en flerspråklig tekst?
- Hvilke språk brukte dere til å kommunisere med hverandre på?
- Hvilke språk brukte dere for å svare på oppgavene knyttet til teksten muntlig?
- Hvilke språk brukte dere for å svare på oppgavene knyttet til teksten skriftlig?
- Hva slags støtte fikk dere underveis i gruppearbeidet?
 - o Fikk dere språklig støtte?
 - o Fikk dere støtte knyttet til faginnholdet i teksten?
- Hva opplevde du som positivt med gruppearbeidet?
- Hva opplevde du som negativt med gruppearbeidet?
- Hvordan skiller denne undervisningen seg fra andre typer undervisning dere får? Hvis den skiller seg ut i det hele tatt?

Faginnhold – demokrati

- Hva kunne du om demokrati fra før av?
- Hvordan opplevde du å arbeide med temaet enda en gang?
- Hva var forskjellen mellom første gangen dere arbeidet med temaet og denne gangen?
- Hvilken forskjell, hvis det gjorde noen forskjell, gjorde det at teksten var skrevet både på norsk og ...?
- Hvilke andre måter kan vi arbeide på som lar deg få bruke morsmålet ditt i undervisningen?
- Hvordan kan undervisningen bli mer flerspråklig?

Intervjuguide lærer

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om
- Gjenta at informanten vil bli anonymisert og at han/hun ikke vil kunne bli gjenkjent og at jeg skal oppbevare informasjonen på en trygg måte samt at alt vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.
- Presisere at læreren ikke kan omtale enkeltpersoner ved navn under intervjuet.

Bakgrunn

- Kan du kort fortelle om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring?
- Hvilke språk føler du selv at du behersker?
 - o Er det noen språk du forstår, men som du ikke skriver?
 - o Er det språk du har lært i og utenfor skolen?
 - o Er det noen språk du ønsker å lære deg?

Elevgruppen

- Hvordan opplever du å arbeide med flerspråklige elever som gruppe?
- Hvordan opplever du å arbeide med denne klassen?
- Hvilke muligheter møter du i arbeidet ditt med flerspråklige elever?
- Og tilrettelegger du for å jobbe med mulighetene/hvordan arbeider du for å utnytte mulighetene i elevgruppen?
- Hvilke utfordringer møter du i arbeidet ditt med flerspråklige elever?
- Hvordan imøtekommer du utfordringene?

Arbeidsmetoder

- Hva slags arbeidsmetoder bruker du?
- Hvorfor bruker du de valgte arbeidsmetodene?
- Hvordan tilpasser du undervisningen din?
- Hvilke forventninger har du til det å arbeide med flerspråklige tekster?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du?
- Hvordan opplevde du å arbeide med flerspråklige tekster som undervisningsmetode?
- Hva var positivt med denne arbeidsoppgaven og metoden?
- Hva var negativt med denne arbeidsoppgaven og metoden?
- Hvilke tanker gjorde du deg om faginnholdet i teksten?
- Hva syns du om fremstillingen av temaet demokrati og diktatur?
- Hvordan ble faginnholdet tilpasset til elevenes språklige og faglige nivå?
- Hvilken rolle spiller språkdifferensieringen inn på nivådifferensieringen? Spiller det noen rolle egentlig? Påvirker disse dimensjonene hverandre?
- Hvilke andre måter kan vi arbeide på?

- Hvordan kan arbeid med flerspråklige tekster utvikles som metode?
- Hvilke muligheter kan det være for å samarbeide med hjemmet, morsmåslærere, tospråklige lærere osv?

Vedlegg 4. Fagtekst om demokrati og diktatur på norsk (2 sider).

Gjengitt med tillatelse fra NAFO og Tema Morsmål.

Demokrati og diktatur

Demokrati - Bestemme sammen

Demokrati, også kalt folkestyre, er en betegnelse på en styreform hvor folket har muligheten til å delta i viktige beslutninger. Muligheten til å påvirke får folket gjennom å stemme ved valg. Demokrati skiller seg fra andre styreformer som diktatur, der en person styrer. Styreformen i Norge kalles demokrati. Det vil si at alle som bor i Norge, skal få være med og bestemme hvordan samfunnet skal være. Barn og unge skal få si sin mening og bli hørt i saker som gjelder dem.

Demokrati er et sammensatt ord av de to greske ordene „demos”, som betyr folk og „kratein”, som betyr hersker eller styre. Tanken om folkestyre oppsto i Athen for omtrent 2500 år siden. Norge har vi ulike politiske partier som har forskjellige meninger om hvordan samfunnet bør være. Når det er stortingsvalg, kan alle voksne norske borgere over 18 år stemme på det partiet de er mest enig med.



Ytringsfrihet

I et demokrati er det ytringsfrihet. Det vil si at alle kan si eller skrive det de mener, uten å bli straffet for det. Fra vi er små, lærer vi å uttrykke tanker, følelser og meninger. Samtidig er det viktig at vi lærer å respektere at andre kan ha meninger som er forskjellige fra våre. Etter hvert som du vokser til, skal meningene dine i stadig større grad bli tatt hensyn til.

Demokrati – frie medier

I et demokrati brukes massemediene til å formidle ulike meninger. De politiske partiene i Norge bruker ulike medier for å nå fram til folk, særlig før det skal være valg. Vi kan følge med på TV, i aviser, i radio og på Internett når politikere diskuterer hvordan de vil at samfunnet skal være.

Diktatur – noen få bestemmer

Noen land har en styreform som kalles diktatur. I et diktatur er det bare en eller noen få som har makt til å bestemme hvordan landet skal styres. Det er ikke lov å være uenig med dem som styrer i landet. Folk som sier eller skriver noe som myndighetene ikke liker, kan bli forfulgt og fengslet. Noen blir også drept på grunn av meningene sine.

Det er vanlig å omtale ulike typer diktatur alt etter hvor mange (eller hvem) de styrende er og hvor fullstendig fraværet av frihet er:

- Er makten konsentrert hos én diktator, taler man om enmannsdiktatur, eller enevelde, f.eks. Adolf Hitler i Tyskland, Josef Stalin i Sovjetunionen, Francisco Franco i Spania.
- Er makten konsentrert hos flere, kan man tale om et kollegialt diktatur eller et fåmannsvelde (oligarki), som i mange militærjunta- og ettpartistyrte land.



Diktatur – bare en stemme skal høres

I land med diktatur eier eller kontrollerer myndighetene massemediene. Aviser, radio og TV får bare fortelle det myndighetene vil at folk skal høre. Det er ikke lov til å si eller skrive det man mener. Myndighetenes kontroll av det folk sier og skriver, kalles sensur.

Vedlegg 5. Fagtekst om demokrati og diktatur på arabisk (3 sider).

Gjengitt med tillatelse fra NAFO og Tema Morsmål.

Demokrati og diktatur - arabisk

لي مقرر اية وللتكويرية

لي مقرر اية - لشعب هو الذي يملك السلطة

مين مط من لم اطل الخ جيش ارنفي ها جيع لامواطين لامؤلين لقي قدم الام او اة - اما بيلرة او من خلال حثيين عيم يتبين في قنراح، وتطهير، و ميتش مل الاوضاع الاضام عية والاقتصاوية والتفوية لتيت لمن لامواطين من لامارسة لحررة وللتساوية. يطق صطح لاي قراطة امجلا لعي لام عي الصنيق لوصف نظام لالخفي دية في قراطة، اوب عي اوس علوص فسقطة مضمع. نظام لالخفي للزهي جنظام في مقرر اية فلكل لامواطين لم لاح قفي لاش ارك في بلخ اذ القرار. والافال وللتبايل لم لاح قفي بلدا ربي مفبي للصنيق المتفق ب م.

ولاي قراطة هذا لام عي الاوسع هي نظام اضام اعيم مهيدي ومن به ويدير عيه لام مضمع ويشير لاي لتفوية قراطة واخاوية مهن فتت لعي في ها فباي جنت لقي قبضر ورتداول للبلط قنرا ليا ومصورة دورية.

صطح في قراطة ثبتق من لام صطح للين لاي وي عي "لشم للشعب" لفسه، هو صطح حق تمت صياغته من شقنين (ي موس) "الشعب" و (كريتوس) "للرطة" او "لشم" فبي بلينا في ذوالي 2500 سن قفي للزهي جتوجد احزاب سريبلية بتقوع تل هلتوج هات وبرامج مضمع في لعيية ادارة للبلد. عي دم لتكون الاختبات للبل لمي فجي ع لامواطين للزهي وقي ففوق سن 18 سن تل مم حق للتصويت عي ل حزب لذي يري غورني للتصويت عيه.

لست وري قيس مص لاجيات لدولة

لقضاء	لحكومة	للرلمان
يعتمد من الحكومة يصدر احكام مبيية وجنظية	تعتمد من لك ترأس ادارة لدولة تتذق رارات للرلمان تضنع للبريلة لالخارجية	يختار من الشعب يصادق عي القوانين يصادق عي للضرب والرسوم يصادق عي لاي زوية يرقب في حلبب الحكومة

حرية الرأي

في النظام الديمقراطي، تعتبر حرية الرأي شيئاً أساسياً فالكل له الحق في التعبير عن رأيه بثتى الوسائل دون أن يتعرض لمساءلة أو محاكمة، ويتم ترسيخ هذا المبدأ لدى الأطفال منذ نعومة أظافرهم، وكلما كبروا صار رأيهم معتبراً.

الديموقراطية - حرية الإعلام

في الدول الديمقراطية يقوم الإعلام بفسح المجال بعرض مختلف الآراء. الأحزاب السياسية في النزوح تستعمل وسائل الإعلام المختلفة لعرض توجهاتها وبرامجها والدعاية لمرشحيها أثناء الحملات الانتخابية. ويمكن للشعب الإطلاع على برامجها من خلال التلفزيون، الجرائد، الراديو وأيضاً مواقع الإنترنت والتواصل الإجتماعي، والمشاركة في هذه الحوارات.

الدكتاتورية - الأقلية تحكم

بعض الدول تحكمها أنظمة دكتاتورية، وفي النظام الدكتاتوري هناك فقط شخص أو عدد قليل من لهم السلطة ويتحكمون في مصير الشعب. وليس لأي أحد الحق في الإعتراض على سياستهم، ومن يعارضهم قد يتعرض إلى المتابعة و السجن ، والبعض يتم تصفيته جسدياً بسبب رأيه المخالف.

شيئاً طبعياً أن توصف الأنظمة الدكتاتورية المختلفة بأنها شكل من أشكال الحكم المطلق حيث تكون سلطات الحكم محصورة في شخص واحد أو مجموعة معينة. وللدكتاتوريات أنواع حسب درجة القسوة فالأنظمة ذات المجتمعات المغلقة التي لا تسمح لأي أحزاب سياسية ولا أي نوع من المعارضة وتعمل جاهدة لتنظيم كل مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية وتضع معايير للأخلاق وفق توجهات الحزب أو الفرد الحاكم تسمى أنظمة شمولية مثل أدلوف هتلر في ألمانيا وستالين في الإتحاد السوفياتي أو فرانكو في إسبانيا.



الدكتاتورية - لا يسمع إلا صوت واحد

في الدول التي تحكمها أنظمة ديكتاتورية تقوم السلطات بمراقبة وسائل الإعلام. وتصبح الإذاعة والتلفزيون والجراند أبواقا للنظام لا تسمع الشعب إلا ما يريده النظام. لا يسمع بالتعبير الحرفا يسمح بكتابة أو قول ما يخالف رأي السلطة. الدولة تراقب كل شيء.

Vedlegg 6. Fagtekst om demokrati og diktatur på somali (3 sider).

Gjengitt med tillatelse fra NAFO og Tema Morsmål.

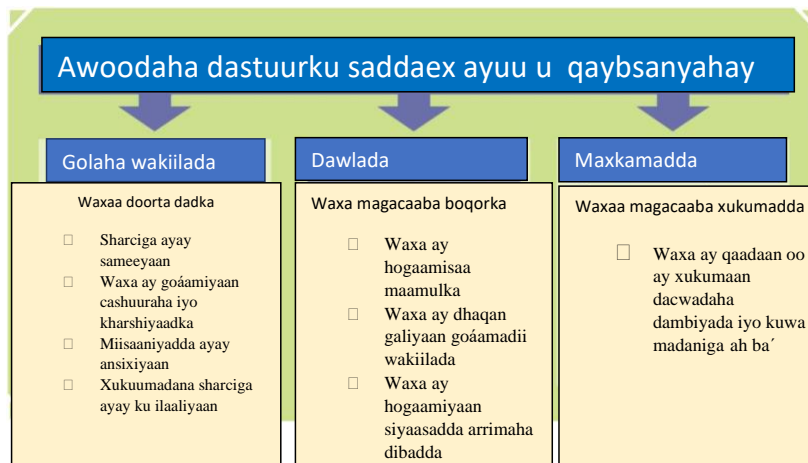
Demokrati og diktatur- Tekst på somali

Dimuqraadiyadda iyo Kaligii taliska

Dimuqraadiyad – Wada tashi

Dimuqraadiyadda waxa kale oo loogu yeeraa, xukun-bulsheed, waana doorashada hab-xukun ay bulshadu fursad u leedahay ka qayb qaadashada go,aanada muhiimka ah. Fursadda ah in ay saamayn ku yeeshaan, bulshadu waxay ku gaadhaa codaynta doorashooyinka. Dimuqraadiyaddu way ka duwantahay hababka kale ee xukun sida kaligii taliska, ee qof kali ah uun wax xukumo. Hab xukunka Noorway waxa loogu yeeraa dimuqraadi. Taasoo macneheedu yahay in bulshada deggen Noorway ay ka wada qaybqaataan go,aanka sida ay bulshadu noqonayso . Ilmaha iyo dhalinyaradu waxay xaq u leeyihiin in la dhageysto si ay wax uga yiraahdaan kiisaska iyaga quseeya.

Dimuqraadiyaddu waa laba eray oo giriig ah oo la isku xidhay „Demos” oo macnaheedu yahay bulsho iyo „Kratein” oo micnihiisu yahay taliye . Fikirka ah bulshadu in ay taliso waxa uu magaalad Athen ee ku taala dalka giriiga ka soo baxay 2500 oo sanno ka hor. Noorway waxay leedahay xisbiyo siyaasadeed oo kala duwan oo ka qaba fikrado kala duwan sidii bulshadu ay noqonlahayd. Marka la gaadho doorashada baarlamaanka, Dadka dhalashada dalka haysta ee ka weyn 18 jir waxay u codayn karaan xibiga ay jecelyihiin.



Xoriyadda hadalka(xoriyatul qowl)

Halka ay dimuqraadiyadi ka jirto waxa ka jira xoriyatul qowl ama xoriyad hadal. Taa micnaheedu waxa weeye in bulshada oo dhammi dhihi karaan qorina karaan waxa ay qabaan iyada oo aan lagu cigaabayn. Ilaa markii aan yarayn, waxa aan baranaynay in aan muujinno fikirkeena, dareenkeena iyo waxaan qabno, isla markaa hadana waxa muhiim ah in aan barano ixtiraamka in dad kale qabi karaan fikirro ka duwan kuweena. Marka aad sii kortaba waxa aad qabto tixgelinteedu way sii korhaysaa

Dimuqraadiyada – saxaafad madax banaan

Meel dimuqraadiyadi ka jirto, saxaafaddu waxay baahisaa fikrado kala duwan. Xisbiyada kala duwan ee Norway waxay isticmaalaan saxaafado kala duwan, si ay wax u gaadhsiiyaan bulshada, siiba marka ay doorasho jirto. Waxan kala soconaa TVga , wargeysyada, raadyaha, mareegaha internetka marka ay siyaasiyiintu ka doodayaan sida ay rabaan bulshadu in ay noqoto.

Kaligiitalis – dad kooban ayaa talada go,aamiya

Dalalka qaar waxa ay leeyihiin hab siyaasadeed la yidhaa kali talis. Habka diktaatooriyada qof ama dad kooban ayaa ka taliya sida dalka loo xukumayo. Lagamana soo hor jeedsan karo cidda u taliska dalka. Cida waxa ka tiraa ama ka qorta waxa aanay dawladdu jeclayn ama ka raali ahayn, daba gal ayaa lagu sameeyaa waana la ciqaabaa. Sharcina maaha in la khalaafdo kuwa dalka ka taliya. Dadka qaara waxa loo dilaa fikirkooda ay cabireen.

Waa caadi in dib loo eego qaybaha kala duwan ee diktaatooriyadda iyada oo la eegayo meeqa ama kuma ayaa xukunka haya iyo xadka ay dhantahay maqnaanshaha xoriyaddu:

- Awoodu ma waxay ku urursantahay, kaligiitaliyaha? ma waxa laga hadlayaa kalitalis qof keli ah, tusaale Adolf Hitler kii Jarmalka, Josef Stalin kii Ruushka iyo Francisco Franco hii Ispayn.
- Awoodu ma waxay ku urursantahay qaar badan? Waxa la odhan karaa koox kelitalis ah oo ka kooban Ciidan iyo hal xisbi.



Kali telis – warbaahinta dawladda ayuunbaa la maqli karaa .

Dalka habka keligii taliska ahi ka jiro dawladda ayaa leh saxaafadda oo dhan ama gacanta ku haysa. Wergesyada iyo idaacadaha iyo raadyayaasha la iska arkaa waxay baahiyaan waxa ay dawladdu doonayso in ay dadku maqlaan. Lama ogola in la tabiyo ama la qoro aragtida qofeed. Xadaynta ay dawladdu ku hayso dadku waxay qorayaan ama oranayaan waxa la yiraa faafreeb.