

# Forståelser, forhandlinger og følelser om flerspråklighet på førstetrinn

Eline Øien Haagensen & Irmelin Kjelaas  
*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*

## *Sammendrag*

Denne artikkelen undersøker hvordan ei gruppe førstetrinnselever responderer på et undervisningsopplegg som synliggjør og inkluderer flerspråklighet. Studien trekker veksler på *Linguistically Appropriate Practice* (LAP) (Chumak-Horbatsch, 2019) og Brigitta Buschs (2022) prinsipp om biografiske, sosiale og visuelle tilnærminger for å belyse elevenes forståelser, forhandlinger og følelser rundt egen og andres flerspråklighet. Med utgangspunkt i observasjoner, samtaler og elevarbeid, analyseres tre elevers responser på undervisningsaktiviteter som språkportrett, samtaler om språk og bruk av morsmål i undervisninga. Funna viser at elevene konstruerer sine språkrepertoar på bakgrunn av identifikasjon, framfor kompetanse, at de knytter språk til nasjonal eller etnisk bakgrunn, og at de har god støtte i visualiseringer i sin meningsskaping om språk og flerspråklighet. Vi finner dessuten at elevene inngår i forhandlinger med hverandre om språk og språkidentitet, og at språklige og sosiale maktforhold er sentrale i disse forhandlingene. Når det gjelder følelser, viser elevene både positive følelser som engasjement og mestringsopplevelser, og negative følelser knytta til avvising av språkidentitet. Funna understreker behovet for en inkluderende språkpedagogikk i skolen, der en tar utgangspunkt i og styrker en biografisk forståelse av språkrepertoar, og der refleksiv visualisering inngår som metode.

*Nøkkelord:* flerspråklighet, språkportrett, språkrepertoar, *Linguistically Appropriate Practice*, småtrinnet

## **1 Innledning**

Med cirka en million mennesker med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2024) er det norske samfunnet og den norske skolen kjennetegna av et økende språklig mangfold. Dette språkmangfoldet møtes på ulike måter i skolen. Elever som er nyankomne og/eller ikke har “gode nok” ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring, får morsmålsundervisning og/eller tospråklig opplæring i fag (Opplæringslova, 2024, §3–6). Elever som er født og oppvokst i Norge, med ett eller flere morsmål i tillegg til norsk, har som regel begrensa tilgang på slik

undervisning, og verken opplæringsloven eller læreplanverket beskriver andre særlige tilbud eller tilpasninger for denne elevgruppa – ut over den universelle retten til tilpassa opplæring. Kunnskapsløftet fastslår imidlertid at *alle* elever “skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne artikkelen retter vi oppmerksomhet mot flerspråklige elever som ikke er i en innlæringsfase av norsk, men som i likhet med alle andre elever, omfattes av denne målsettinga.

Ressurssynet på flerspråklighet er forankra i nyere forskning som peker på hvordan anerkjennelse, bruk og styrking av elevers flerspråklighet bidrar til økt læring, mestring og trivsel, og er viktig for deres identitet og kulturelle tilhørighet (f.eks. García & Wei, 2019). Flere forskere peker dessuten på at arbeid med språklig mangfold bidrar til refleksjon om språk og språklige forhold (f.eks. Busch, 2022) og til å styrke elevers metaspråklige bevissthet (Danbolt, 2020). Krulatz og Iversen (2020, s. 373) sier det slik: “How schools and individual teachers position themselves towards the languages spoken by the students impacts the complex ways in which students construct their identities and develop cognitively and emotionally”.

Samtidig som skolen skal anerkjenne språklig mangfold som ressurs, peker mange studier på at skolen fortsatt er kjennetegna av en enspråklighetsideologi (f.eks. Beiler, 2021; Krulatz & Iversen, 2020; Olaussen & Kjelaas, 2020; Vikøy & Haukås, 2021). Tradisjonelt har språklig mangfold vært gjenstand for usynliggjøring eller til og med undertrykking i det norske utdanningssystemet, slik vi kjenner det fra fornorskingspolitikken overfor samer og kvener (Sollid, 2024). Forbud eller begrensninger når det gjelder bruk av eget/egne morsmål i norsk skole, beskrives fortsatt i forskning. For eksempel finner Øverbekk og Kjelaas (2022) at flere av elevene i deres intervjustudie med nyankomne polske elever, tidligere hadde opplevd et forbud mot bruk av polsk i skolen. Andre studier peker på at bruk av flere språk er begrensa til den særlig tilrettelagte opplæringa for elever i en tidlig innlæringsfase av norsk (f.eks. Andreassen, 2024) og/eller til annen språkopplæring. I en undersøkelse om norsklæreres syn på flerspråklighet og flerspråklige elever, finner Olaussen og Kjelaas (2020) at lærerne primært er orientert mot elevenes *norsklæring* og oppfatter morsmål som et redskapsspråk for å lære norsk. Og i en undersøkelse av hvordan norsk språkpolitikk knytta til språklig mangfold tilpasses og implementeres i skolehverdagen i en klasse på mellomtrinnet, finner Sollid (2019, s. 17) at flerspråklighet gis mer plass utafør klasserommet, i ganger og trappehus, og utafør ordinær opplæring “i et avgrensa fellesskap mellom elev og morsmålslærer, samisklærer eller lærer i grunnleggende norsk”.

Målet om at alle elever skal oppleve at flerspråklighet er en ressurs, er utgangspunkt for førsteforfatters masterprosjekt i norskdiraktikk (Haagensen, 2023) som denne artikkelen er basert på. Dette masterprosjektet besto av planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av et ukelangt undervisningsopplegg om og med flerspråklighet, kalt *Alle verdens språk*.

Opplegget ble gjennomført på førstetrinn ved en skole kjennetegna av stort språklig og kulturelt mangfold, i samarbeid med to andre masterstudenter (Gabrielsen, 2023; Tellevik, 2023). Datainnsamlinga innebar observasjon av elevene i og utafør undervisning, uformelle samtaler og mer formaliserte gruppeintervju om de ulike aktivitetene og temaene som inngikk i opplegget, samt innsamling av elevarbeid. Det elevene viste, gjorde og sa – individuelt, i interaksjon med hverandre, eller i samtale med førsteforfatter – beskriver vi som deres *respons* og det er disse responsene som er gjenstand for analyse i denne artikkelen.

Elevenes respons er sosiale og har både epistemiske og emosjonelle dimensjoner. De inngår i forhandlinger om språk og språkidentitet, og gjennom dette konstruerer elevene forståelser av språk og flerspråklighet, og viser følelser om inkludering av språk i skolen. Disse sammensatte responsene belyses gjennom følgende forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner elevenes forståelser, forhandlinger og følelser om flerspråklighet?* Elevenes respons gir viktig sosiolingvistisk innsikt i hvordan de yngste elevene i skolen opplever og oppfatter flerspråklighet (Busch, 2022). Dette gir i sin tur viktig språkpedagogisk innsikt idet det både belyser *hvorfor* en bør, og *hvordan* en kan, jobbe om og med flerspråklighet på småtrinnet. I diskusjonen drøfter vi dette siste punktet nærmere. Oppsummert har artikkelen dermed et todelt mål: Å utvikle forskningsbasert kunnskap om hvordan førstetrinns elever forstår og forholder seg til flerspråklighet, og hvordan undervisning om og med flerspråklighet kan gjennomføres i praksis.

Vi definerer “flerspråklige elever” som elever med et annet morsmål i tillegg til eller i stedet for norsk. I tråd med sosiolingvistiske forståelser (f.eks. Busch, 2015, 2017, 2022) legger vi et identifikasjonskriterium, snarere enn et kompetansekriterium til grunn. Dette ligger også til grunn for bruken av begrepet morsmål, som ellers er et omdiskutert begrep (f.eks. Steien, 2021). I denne studien bruker imidlertid elevene sjøl begrepet morsmål når de snakker om eget og andres språkrepertoar, noe som sannsynligvis har sammenheng med at “morsmål” brukes i lov- og planverk i skolen og i omtale av opplæring i hjemme-/førstespråk som “morsmålsopplæring” og lærere som gir denne opplæringa, som “morsmåls lærere”.

## 2 Teori

Teoretisk trekker vi veksler på såkalt *Linguistically Appropriate Practice* (heretter LAP) (Chumak-Horbatsch, 2019), og sosiolingvistiske og biografisk funderte tilnærminger til arbeidet med flerspråklighet i skolen (Busch, 2015). LAP er ei pedagogisk tilnærming der en søker å forene språk- og literacypraksiser i hjemmet og skolen, ved å bringe morsmål “out of hiding” og gjøre dem “seen, heard, used and included” i skolen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 9). Målet er å bygge på og utvide kunnskapene, erfaringene, språkkompetansen og

literacyferdighetene til alle elever, å skape interesse for språk, og å legge til rette for at alle utvikler en bevissthet om ‘andre’ språk og literacypraksiser (s. 11). Termen “appropriate” viser til at det er en slik åpenhet for ulike måter å språke på som er pedagogisk passende i en stadig mer språklig og kulturelt mangfoldig skole<sup>1</sup>.

LAP er forankra i sosiokulturell og transspråklig teori<sup>2</sup> om flerspråklig og flerspråklig opplæring (f.eks. García & Wei, 2019). Her legger en et dynamisk syn på flerspråklig til grunn og retter oppmerksomhet mot språkpraksiser, framfor språkferdigheter: “the languages that bilinguals *use* rather than skills they *have* in separate languages” (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 13, kursiv i original). En forstår flerspråklig som ett integrert, helhetlig språkrepertoar som flerspråklige trekker veksler på i kommunikasjon og meningsskaping (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 13), og legger til grunn at læring innebærer konstruksjon av ny kunnskap og nye ferdigheter på bakgrunn av det en allerede veit, kan og gjør (f.eks. Øzerk, 2019). Dermed bør flerspråklige elever få bruke hele det kommunikative repertoaret sitt også i opplæring og læring. Chumak-Horbatsch (2019) omtaler dette som *inkludering* av elevenes flerspråklige repertoar i opplæringa og kontrasterer dette mot “kun” *anerkjennelse* av at elevene er flerspråklige (det vil si “supportive practice”, ifølge Chumak-Horbatsch, 2019, s. 8). På bakgrunn av dette skisserer hun ei rekke praktiske tilnærminger og metoder en kan bruke for å inkludere flere språk og literacypraksiser i ulike fag, på ulike trinn og i arbeidet med ulike språklige ferdigheter og tema (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 30–37).

Fra et sosiolingvistisk perspektiv understreker Busch (2017, 2022) at et slikt arbeid med synliggjøring og inkludering av elevers samla språkrepertoar må bygge på elevers *egne* oppfatninger av eget språkrepertoar. Hun sier at både pedagogisk arbeid og forskning bør være *biografisk*, det vil si fundert og interessert i “a subject or first-person perspective, in how children experience, construct, and interpret their own linguistic being in the world as well as the linguistic environments they are exposed to” (Busch, 2022, s. 217). Busch (2022) er særlig opptatt av utvikling av elevers sosiolingvistiske bevissthet som bevisstheten om egen og andres språklige repertoar, om språkpraksiser i ulike sosiokulturelle kontekster, og om språklig variasjon og mangfold for øvrig (s. 231). I både det pedagogiske arbeidet og forskning om dette tar hun til orde for å kombinere visuelle og verbale tilnærminger, gjennom eksempelvis språkportrett og samtaler om det, som hun omtaler som “refleksive visualiseringer” (eng. reflexive visualizations) (Busch, 2022, s. 217). Slike refleksive visualiseringer er hensiktsmessige fordi de muliggjør ulike konstruksjoner og representasjoner: Det

---

<sup>1</sup> “Appropriate” viser med andre ord ikke til at visse språkpraksiser eller registre anses som mer passende enn andre. I stedet retter termen oppmerksomhet mot skolen, læreren og pedagogikken.

<sup>2</sup> LAP er forankra i sju teoretiske tradisjoner, nemlig “social justice, social constructivism, strength-based orientation, multiliteracies pedagogy, dynamic bilingualism, translanguaging and translanguaging practice” (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 10). Av plasshensyn gjør vi ikke nærmere rede for alle her.

visuelle gir helhetlige, samla framstillinger, mens det verbale gir sekvensielle og dermed mer fragmenterte representasjoner. Når det gjelder flerspråklighet spesielt, kan det visuelle, som eksempelvis språkportrett, slik sett bidra til å utfordre dikotomien førstespråk versus andrespråk, og ideen om språk som atskilte størrelser: “The language portrait suggests conceiving the repertoire as a whole” (Busch, 2022, s. 231). Refleksive visualiseringer har dessuten den fordel at de gir yngre elever, som ennå ikke har avanserte skriftspråklige eller akademiske ferdigheter, en lett tilgjengelig måte å reflektere over språk på.

Inkludering av språk i skolen er også viktig for elevenes identitet. Identitet forstås her som et dynamisk og situert fenomen som stadig forhandles i samspill med de sosiokulturelle omgivelsene individet er en del av, og som angår hva og hvem en er, og kan være, i en gitt kontekst (Norton, 2013). Når det gjelder identitetsforhandlinger relatert til språk og språkrepertoar, mener Busch (2017) at disse både er biografiske og sosiale samtidig. Individet tar utgangspunkt i sin egen bakgrunn og livsverden i forhandlinga om språklig tilhørighet og “eierskap”, samtidig som dette konstrueres sosialt i møte med andre. Busch (2017, s. 346) sier vi må forstå “repertoire not as something the individual possesses but as formed and de-ployed in intersubjective processes located on the border between the self and the other”.

I slike prosesser er emosjonelle faktorer – altså *følelser* – helt sentrale (Ahn, 2021). Måten språk og språkrepertoar møtes på av omgivelsene, har følelsemessig betydning. Usynliggjøring og marginalisering kan skape og bidra til internalisering av negative følelser rundt egen språkidentitet, mens anerkjennelse og oppvurdering kan skape positive følelser<sup>3</sup>. Busch (2015, s. 11) utdyper dette slik:

It is the emotionally charged experience of outstanding or repeated situations of interaction with others that keeps alive the process of inscribing language experience into body memory, or more specifically into the linguistic repertoire, whether a specific experience is charged with feelings of wellbeing or of discomfort.

Flerspråklig identitet kan slik sett forstås som forankra i følelser, mer enn i kompetanse (Cook & Dewale, 2026, s. 4).

Skolen og klasserommet er en av de viktigste arenaene for identitetsforhandling for barn og unge (Norton, 2016, s. 476). Dermed er måten ens språkrepertoar møtes eller ikke møtes på i skolen – og de følelsene det skaper – avgjørende for hvordan en oppfatter, forhandler og utvikler egen språkidentitet. Busch tar derfor til orde for at skolen må tilby “language-friendly environments providing a sort of safe space in which multilingualism is welcomed” (Busch, 2022, s. 220) – slik formålet også er i LAP. Sammen gir Buschs tenkning og LAP et fruktbart rammeverk for å utvikle og utforske flerspråklige pedagogiske

---

<sup>3</sup> Følelser forstås her som sosialt forhandla og ikke som reint intern-psykologiske eller nevrofysiologiske fenomen – “individualized experiences detached from social meaning-making” (Pratt, 2023, s. 1).

praksiser. I denne studien utgjør LAP først og fremst et pedagogisk rammeverk for undervisningsopplegget, mens analysen av det empiriske materialet er forankra i Buschs sosiolingvistiske og biografisk orienterte perspektiv.

### **3 Tidligere forskning om undervisning om, med og for flerspråklighet på småtrinnet**

Samtidig som skolen fortsatt er prega av en enspråklighetsideologi, jf. innledninga, tyder mye på at det er større anerkjennelse og rom for bruk av flere språk i norsk skole i dag enn tidligere (Kjelaas & Brekke, 2024; Myklevold & Speitz, 2021). Mange lærere rapporterer imidlertid at de gjerne vil jobbe mer med synliggjøring og bruk av elevenes flerspråklighet, men at de syns det er utfordrende. Dette skyldes blant annet at de mangler tydelige føringer, kompetanse i andrespråks- og flerspråklighetspedagogikk, kunnskap om elevenes språk og konkrete flerspråklighetspedagogiske metoder (Krulatz & Iversen, 2020; Myklevold & Speitz, 2021; Palm, 2021). I en læreplananalyse med fokus på målsettinga om at alle elever skal oppleve flerspråklighet som ressurs, peker Myklevold og Speitz (2021) på at sjøl om intensjonene i LK20 er tydelige på et ideologisk nivå, er de utydelige på et operasjonelt nivå “since how this claim is to be applied in the classroom is not specified” (s. 25). Fordi flerspråklighet som ressurs er beskrevet i overordna del og ikke i konkrete kompetansemål, er det dessuten ikke konkretisert hva det innebærer, og hvordan det kan realiseres i ulike fag og på ulike trinn. Her er det også et kunnskapsbehov: Pr. i dag har vi relativt lite forskningsbasert kunnskap i norsk kontekst om hvordan en kan jobbe med språklig mangfold på ulike trinn/nivå i opplæringa, og det er særlig behov for mer forskning om flerspråklighetspedagogikk på småtrinnet (Palm, 2021, s. 51).

Forskere som *har* undersøkt flerspråklighet og flerspråklighetspedagogiske tilnærminger overfor de yngste elevene i norsk skole, finner at dette både fremmer interesse for egen og andres språkbakgrunn (Palm, 2021), styrker elevenes metaspråklige bevissthet (Danbolt, 2020; Randen & Danbolt, 2018), og gir elevene rollen som språkeksperter overfor både medelever og læreren (Hansen & Sollied, 2019). I et toårig aksjonsforskningsprosjekt på andre- og tredje trinn samarbeida Palm (2021) med en lærer om å implementere ulike flerspråklige aktiviteter, blant annet sang, dramatisering og arbeid med skriftlige og muntlige fortellinger på flere språk, sammenlignende arbeid med lyder, ord og uttrykk, og arbeid med språkportrett. Palm fant at elevene likte de flerspråklige læringsaktivitetene godt, at de fleste viste stor tiltro til egne språkferdigheter (uavhengig av “objektiv” språkkompetanse), at prosjektet bidro til å gi både de flerspråklige elevene og elevene som hadde norsk som eneste morsmål, et utvida syn på egen språkkompetanse, og at arbeidet var positivt med tanke på metaspråklig bevissthet.

Fra en dansk kontekst har ikke minst forskningsprosjektet *Tegn på sprog* (2008–2018) bidratt med viktig innsikt i flerspråklighetspedagogisk arbeid på

småtrinnet (Daugaard & Ladegaard, 2010; Daugaard & Østergaard, 2010; Laursen, 2010). Prosjektet fulgte elever fra førstetrinn til de gikk ut av grunnskolen, ved fem skoler i fem kommuner. På førstetrinn<sup>4</sup> retta forskerne særlig oppmerksomhet mot elevenes møte med skriftspråk og la opp til biliteracy pedagogisk praksis, det vil si en praksis der en tar høyde for og trekker inn barnas allerede eksisterende (skrift)språklige erfaringer på tvers av språk (Laursen, 2010, s. 8). Daugaard og Ladegaard (2010) beskriver hvordan skriveaktiviteter som inviterte til fri skriving på tvers av språk, blant annet bidro til at barna kreativt kombinerte kunnskap om henholdsvis morsmålets og målspråkets skriftsystem og skapte en ny form (s. 35). I en undersøkelse av hvordan elevene sorterte tegn og ord skrevet med ulike skriftsystem, fant Daugaard og Østergaard (2010) at elevene viste stor språklig nysgjerrighet, stor språklig oppmerksomhet og stor språklig fantasi (s. 42).

Vår studie bygger videre på disse studiene ved å prøve ut lignende flerspråklige undervisningsmetoder og tilnærminger med elever på førstetrinn. Studien supplerer dessuten den presenterte forskningen ved også å belyse sosiolingvistiske dimensjoner, som elevenes forståelser av og forhandlinger om egen og andres flerspråklighet og språklige repertoar. Dette er i større grad belyst i internasjonal forskning, blant annet i Buschs (2017, 2022) forskning om og med såkalte språkportrett-workshops på barnetrinnet på ulike skoler i Wien. I disse undersøkelsene kombinerte hun arbeid med språkportrett og samtaler om disse, og fant at ei slik biografisk, multimodal og kollaborativ tilnærming muliggjorde avanserte metarefleksjoner om språk med utgangspunkt i elevenes levde erfaringer, og bidro til at elevene ble bevisstgjort eget språkrepertoar og fikk presentert seg som kompetente språkbrukere og -innlærere. Når det gjaldt forståelser av flerspråklighet mer konkret, fant hun blant annet at elevene inkluderte et bredt sett av språklige og kommunikative ressurser og i liten grad konstruerte eget språkrepertoar ut fra kompetanse:

[They] perceive their multilingual repertoires less in terms of competences that they 'have' than in terms of 'doing' things with language, on being able to relate with others and position themselves with regard to established, sometimes competing language ideologies present in their immediate environment. (Busch, 2022, s. 231)

Oppsummert viser gjennomgangen at det fins et voksende, men fortsatt fragmentert, kunnskapsgrunnlag om flerspråklighetspedagogiske praksiser på småtrinnet. Særlig er sosiolingvistiske dimensjoner ved elevenes egne erfaringer og posisjoneringer underbelyst. Ved å kombinere perspektiv fra LAP, norsk og dansk forskning fra småtrinnet og Buschs (2017, 2022) teoretisering av språkrepertoar og språkportrett, er målet med denne studien å utvide det eksisterende kunnskapsgrunnlaget.

---

<sup>4</sup> Dansk 0. klasse.

## 4 Metode

Studien tar som beskrevet utgangspunkt i et undervisningsopplegg kalt *Alle verdens språk*. Helt konkret besto dette opplegget av fire økter: ei introduksjonsøkt, to mellomøkter og ei avslutningsøkt gjennomført i ei språkmangfoldig førsteklasse. Introduksjonsøkta besto av en klasseromssamtale om begrepet språk, tegning av individuelle språkportrett, som skulle inkludere språk elevene identifiserte seg med, og tegning av et felles språkportrett for hele klassen, som skulle gjenspeile hele det språklige mangfoldet i elevgruppa (se figur 1). Læringsaktivitetene ble benytta for å stimulere til språklig refleksjon, og som utgangspunkt for empirisk undersøkelse av elevenes egen forståelse av og posisjonering i det språklige landskapet (Busch, 2021).

I økt 2 skulle alle elevene lytte til lydbøker på morsmåla de hadde ført opp i språkportretta sine. Aktiviteten ble gjennomført med grupper bestående av 4–5 elever av gangen. Hver elev fikk utdelt iPad og headset, samt ei lydbok. Ei utvalgt gruppe, som samtykka til intervju og lydopptak, deltok i en påfølgende samtale, leda av førsteforfatter, om deres opplevelse av aktiviteten. I tredje undervisningsøkt fikk hele klassen i oppgave å presentere en sang, rim, regle eller et dikt på et språk de snakka mye hjemme. Her sto elevene fritt til å velge mellom tekst på norsk eller et annet språk. Formålet var at elevene skulle bringe noe fra hjemmediskursen inn i skolediskursen. Oppgaven var gitt som lekse i forkant, og foresatte kunne bistå elevene. De kunne ta med seg tekst skrevet ned for hånd, lenke til video på YouTube, ei tekstbok eller velge å framføre teksten. Siste økt ble organisert som en metasamtale om temauka, gjennomført med samme gruppe som deltok i samtalen om lydbok-aktiviteten. Samtalen var også her leda av førsteforfatter og dreide seg om hva elevene huska, hvordan de opplevde gjennomføringa, og hva som var positivt/negativt med uka de nettopp hadde vært igjennom.

I tillegg til at språk ble tematisert og brukt i undervisninga, ble det synliggjort i det semiotiske landskapet. Prosjektgruppa dekorerte et rom som lå i tilknytning til elevenes yttergang. Her skapte prosjektgruppa visuelle representasjoner av språk, og rommet fikk navnet *Språkrommet*. Rommet ble dekorert i etterkant av introduksjonsøkta for å bygge på elevenes egne forståelser og for å speile klassens språklige mangfold slik elevene sjøl oppfatta det. På bakgrunn av at elevene i introduksjonsøkta om språkbegrepet trakk koblinger mellom språk og land, hang prosjektgruppa opp flagg, verdenskart og snakkebobler med “hei” på alle språka som var representert i elevenes språkportrett. Alle de visuelle bildene ble vilkårlig plassert rundt om på veggene og elevenes individuelle språkportrett dekorerte en av veggene etter at de var ferdigstilt. Språkrommet sto åpent til disposisjon for elevene hele uka.

Når det gjelder datainnsamlingsmetode, hadde prosjektet et elevorientert design. Dette er fundert i prinsipp for sosiolingvistisk flerspråklighetsforskning med barn, der en tilstreber å være “participatory (treating children as experts and agents in their own lives), reflexive (including children in reflecting on meanings

and interpretations) and focused on children’s lived experiences (looking at lives lived rather than at knowledge gained)” (Busch, 2022, s. 215). De konkrete innsamlingsmetodene var inspirert av etnografisk forskning og omfatta deltakende observasjon, uformelle samtaler, mer formaliserte intervju og innsamling av elevarbeid. Kombinasjonen av observasjon og samtaler gir tilgang både på barnas handlinger (hva de gjør) og holdninger (hva de sier), noe som muliggjør mer helhetlige beskrivelser og analyser av elevenes responser på undervisningsopplegget – “their perceptions, acts of positioning, desires, and concerns” (Busch, 2022, s. 215).

I observasjonsstudier inntar gjerne forskeren ulike roller i ulike deler av prosjektet, fra full deltakelse til rein observasjon (Johannessen et al., 2021). I dette prosjektet var det dessuten flere studenter som samarbeida om både gjennomføring av undervisningsopplegget og datainnsamlinga. Medlemmene i prosjektgruppa inntok ulike forskerroller avhengig av hvilke rolle de til enhver tid hadde i undervisninga: Den som hadde ledelsen for ei gitt økt eller en bestemt aktivitet, var deltakende observatør, noe som innebar å styre klasseromssamtalen, stille spørsmål og lede undervisningsaktiviteten parallelt med å observere, mens de andre var perifere observatører (Johannessen et al., 2021, s. 88), der den primære oppgaven var å observere og dokumentere elevenes responser. Mer konkret innebar dette å bevege seg rundt i klasserommet, skrive ned hva som foregikk mellom elevene underveis i økta, og skrive ned alt av verbale og nonverbale responser. Ved å innta rollen som perifer observatør var det også lettere å fange en type interaksjon mellom elevene, som er utfordrende å få med seg og følge opp samtidig som en har klasseledelsen. Denne doble rollen – som både deltaker og observatør – har påverka hvilke responser førsteforfatter fikk tilgang til. Tabell 1 gir en oversikt over forskerrollen førsteforfatter hadde i de fire øktene samt over datainnsamlingsmetoden som ble brukt.

<b>Økt</b>	<b>Forskerrolle</b>	<b>Datainnsamlingsmetode</b>
1) Introduksjonsøkt (gjennomført felles i klasserommet)	Perifer observatør	Observasjon
2) Lydbøker på oppgitt morsmål (gjennomført i mindre grupper)	Deltakende observatør	Observasjon og samtale med elevene
3) Rim, regler og sanger på ulike språk (gjennomført felles i klasserommet)	Perifer observatør	Observasjon
4) Oppsummeringsøkt (gjennomført i mindre grupper)	Deltakende observatør	Observasjon og samtaler med elevene

*Tabell 1:* Oversikt over førsteforfatters forskerrolle og datainnsamlingsmetode

For å sikre systematikk og målretta fokus i observasjonene, brukte prosjektgruppa et observasjonsskjema med forhåndsdefinerte kategorier (se tabell 2) (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 50). Dette skjemaet fungerte som ei veiledning til hva gruppa skulle være oppmerksomme på, og ikke som forhåndsdefinerte kategorier til analysen av materialet. Skjemaet veileda gruppa i å rette oppmerksomhet mot spesifikke aspekt av elevenes responser, eksempelvis knytta til følelser de viste,

temaer de tok opp og ble opptatt av, og samhandlingsmønstre, altså måter de forholdt seg til hverandre og oss i prosjektgruppa. De utfylte skjemaene ble i sin tur brukt som feltnotat.

Samtaler om og med ulike språk	Kroppsspråk/følelser	Koblinger/tema	Hvem snakker og hvordan snakkes det?
Aktuelle spørsmål: Samtale initiert av lærer eller sjølstendige samtaler? Hvilke språk? Transspråking? Hva tror man er hensikten med vekslingen?	Aktuelle spørsmål: Opptrer eleven unnvikende, engasjert, glad, sint, usikker, ivrig o.l. i flerspråklige samtaler og aktiviteter? Beskriv settingen rundt følelsen.	Aktuelle spørsmål: Hvilke tema knytter elevene til språk? Eks. Familie, land/geografisk område, mat, klær, gjenstander, bøker, filmer, TV o.l.	Aktuelle spørsmål: Hvordan interagerer elevene med hverandre? Hvem snakker om og med hvilke språk? På tvers av språk? Interesse for andre eller sitt eget språk?

Tabell 2: Observasjonsskjema

Både undervisningsopplegget, observasjonsskjemaet og førsteforfatters posisjonaltet har naturligvis påvirket hvilke data vi har fått. Når det gjelder forskerposisjonaltet, innebærer både det å være majoritetsspråklig voksen, lærerstudent, som elevene også kjente fra en tidligere praksisperiode på trinnet, og ei tydelig positiv holdning til språkmangfold, en posisjon som kan ha styrt elevenes responser. Det kan ha påvirket hvilke sider av sin språkidentitet elevene valgte å synliggjøre, og hvordan de forholdt seg til hverandre og prosjektgruppa. Bruken av flagg og symboler assosiert med land i undervisningsopplegget kan dessuten ha bidratt til å ramme inn flerspråklighet på en måte som forsterker koblinga mellom språk og nasjonalitet. Dette kan ha påvirket både elevresponsene og med det analysen.

Kontakt med forskningsdeltakerne ble etablert gjennom førsteforfatters praksis ved skolen elevene gikk på. Det språklige mangfoldet i klassen representerte til sammen elleve språk, der alle elevene oppga norsk som morsmål, i tillegg til engelsk som skolespråk. Flertallet av elevene oppga å ha et annet morsmål i tillegg til norsk. Tyrkisk og kurdisk var dominerende morsmål blant elevene. I datamaterialet er det tre elever som gjentatte ganger peker seg ut. De var svært aktive i klasseromssamtaler og var ofte involvert i observasjonene som ble gjort. Elevene er gitt fiktive navn: *Kadir* (morsmål: norsk og tyrkisk), *Helin* (morsmål: norsk og kurmanji) og *Vilde* (morsmål: norsk). Alle tre samtykka til å delta både i observasjoner, intervju og til innsamling av skolearbeid.

Når det gjelder etiske hensyn, ble det innhenta informert samtykke fra foresatte, der de kunne krysse av for hvorvidt de ønska at deres barn bidro med skolearbeid og/eller intervju og observasjon. Ettersom gjennomføringa av undervisninga foregikk i ordinære skoletimer, var det viktig at ingen gikk glipp av det faglige innholdet uavhengig av om og hva de samtykka til. I gjennomføringa av prosjektet ble det tatt hensyn til at forskningsdeltakerne var små barn. For å skape trygghet ble intervju og aktiviteter gjennomført i grupper

og ikke én til én. Intervjudesignet er tilpassa aldersgruppa på elevene, og alle intervjusituasjoner ble strukturert som samtaler med enkle refleksjonsspørsmål.

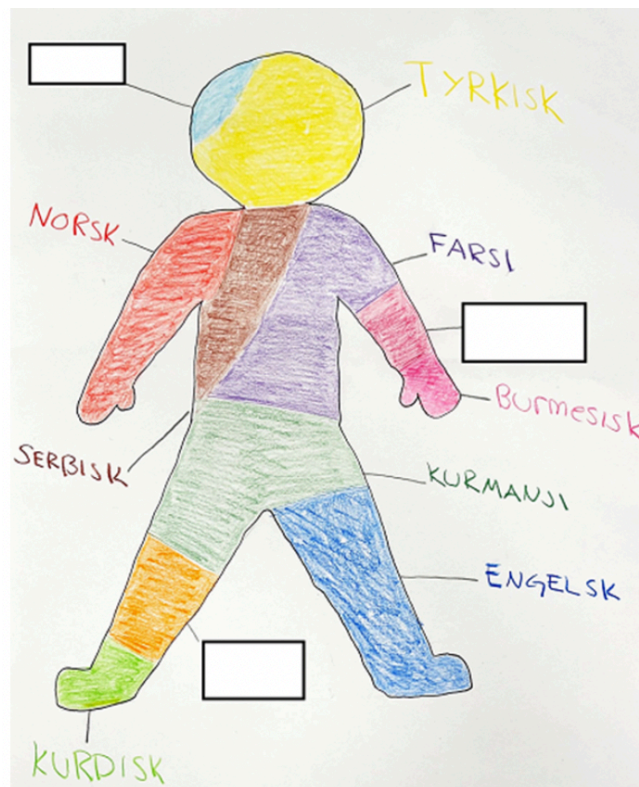
Analysen er tematisk, det vil si at vi har identifisert framtrekkende tema i datamaterialet. Ifølge Braun og Clarke (2022) representerer et tema et mønster eller en tendens i materialet, og fanger noe viktig i henhold til forskningsspørsmåla og det teoretiske rammeverket. For å styrke studiens validitet samarbeida vi tett i analysearbeidet, og fulgte en prosedyre skissert av Nowell og kolleger (2017, s. 4), der en først nærleser dataene, deler inntrykk og tanker med hverandre i forskerteamet, og utarbeider de første empirinære kodene. Dette resulterte i et bredt sett av koder knytta til punkta/spørsmåla i observasjonsskjemaet samt andre observasjoner. I neste fase ble disse kodene sortert og samla i to mer abstraherte tema som omhandla henholdsvis 1) *Elevenes forhandlinger og forståelser av flerspråklighet*, og 2) *Elevenes følelser knytta til inkludering av flerspråklighet i skolen*. Disse to temaene strukturerer analysedelen.

## 5 Analyse

### 5.1 Elevenes forhandlinger og forståelser av flerspråklighet

Gjennom undervisningsopplegget inngikk elevene i forhandlinger med hverandre og med prosjektgruppa om språk, språkrepertoar og språkidentitet. Gjennom disse forhandlingene viser og konstruerer de sine forståelser. Elevenes forhandlinger om og forståelser av flerspråklighet er fokus i første del av analysen.

I tråd med Buschs (2015, 2017) vektlegging av det biografiske var vi opptatt av at elevene sjøl skulle ha definisjonsmakt over egen språkidentitet, altså om de opplevde seg sjøl som flerspråklige, hvilke språk de oppfatta som sitt/sine morsmål, og hvilke andre språk de eventuelt opplevde at inngikk i deres språkrepertoar. Dette var bakgrunnen for samtalen om begrepet språk, og arbeidet med de individuelle og det kollektive språkportrettet i introduksjonsøkta. I de individuelle språkportretta førte alle elevene i prosjektklassen opp norsk som morsmål, men kun et fåtall førte opp norsk som *eneste* morsmål. De fleste førte også opp tyrkisk, en del satte opp kurdisk og noen kurmanji. En-to elever inkluderte henholdsvis serbisk, burmesisk og farsi (samt tre anonymiserte språk) (se figur 1). De fleste oppfatta med andre ord at de hadde *flere* morsmål, noe som utfordrer ei utbredt folkelingvistisk oppfatning om at enhver (kun) har ett morsmål, og at dette er statisk gjennom livet – det Busch (2022, s. 223) kaller “monolingualization” eller “en-person-ett-språk”-ideologi. Elevenes konstruksjon av eget språkrepertoar utfordrer på denne måten også dikotomien mellom den markerte kategorien “elever med et annet morsmål enn norsk” og den umarkerte kategorien “elever med norsk som morsmål” som står sterkt både i det norske utdanningssystemet (jf. f.eks. Opplæringslova, 2024, §3–6) og internasjonalt (Busch, 2022).



Figur 1: Det samla språkportrettet lagd i fellesskap i klassen (av prosjektgruppa, med elevenes deltakelse). Portrettet reflekterer ikke antall eller "størrelse" på de ulike språka, som f.eks. tyrkisk, slik individuelle språkportrett ofte gjør.

Samtidig som elevene fylte ut de individuelle språkportretta, gikk samtalen mellom elevene og med klasselederen. I samtalen kom det fram at elevene inkluderte språk de møter og bruker på ulike arenaer i liva sine, hjemme, på skolen og med venner. De forklarte egen flerspråklighet ut fra nasjonal og/eller etnisk bakgrunn, som i "jeg er tyrkisk" og "jeg er kurdisk". Flere sidestilte også ofte språk og land eller etnisk gruppe, og sa for eksempel "Jeg snakker Tyrkia" i stedet for tyrkisk i samtaler om språk og språkportrett. Få var opptatt av hvor godt de kunne de språka de førte opp i språkportrettet. Elevene la med andre ord primært et identifikasjonskriterium, framfor et kompetansekriterium til grunn for egen språkidentitet (Svendsen, 2021, s. 54). I likhet med elevene i Buschs (2022, s. 226) forskning konstruerte de altså ikke sitt eget språkrepertoar som om det var "a toolbox consisting of testable competences". I stedet reflekterte det deres levde erfaringer og biografi (Busch, 2022, s. 222). Men til forskjell fra elevene i Buschs studier, som oppfatta flerspråklighet som noe de kunne *gjøre* med språk, mer enn som noe de *hadde*, synes elevene i vår studie primært å vurdere egen flerspråklighet ut fra noe de opplever at de *er* – som tyrkisk, kurdisk eller norsk.

Samtidig som mange av elevene sjøl la et identifikasjonskriterium til grunn for *egen* språkidentitet, brukte de av og til et kompetansekriterium når de inngikk i forhandling om *andres* språkidentitet. Under læringsaktiviteten der elevene i fellesskap skulle lage det kollektive språkportrettet, oppstår det en samtale mellom Kadir og en medelev i klasserommet, Hamid. Elevene har på dette

tidspunktet ferdigstilt de individuelle språkportretta og oppgaven er nå at klassen sammen skal kartlegge hvilke språk som representeres i deres klasse. Kadir rekker opp handa og oppgir at han kan tyrkisk, og at det derfor må være en del av portrettet. Hamid sier seg enig med Kadir, for han kan også tyrkisk og har inkludert det i sitt språkportrett. Kadir er imidlertid uenig i at Hamid kan tyrkisk og ber derfor Hamid om å oversette noen norske ord til tyrkisk. Da Hamid ikke klarer det, sier Kadir at Hamid ikke kan hevde at han kan tyrkisk. Hamid legger, i likhet med Kadir, et identifikasjonskriterium til grunn for egen identitet som tyrkiskspråklig, men dette avvises altså av Kadir. For Kadir sjøl synes det tilstrekkelig å *være* tyrkisk, mens Hamid – i Kadirs øyne – må *kunne* tyrkisk minst like godt som han sjøl for å bli betrakta som en legitim taler.

Episoden med Kadir og Hamid illustrerer hvordan språkrepertoar forhandles i møte mellom individet og de sosiale omgivelsene (Busch, 2015). Det er ikke noe individet *har* en gang for alle – det er situasjonelt og sosialt ko-konstruert. Dermed påvirkes også språkrepertoar – og helt konkret språkportrett – av spesifikke språklige og sosiale maktforhold i elevgruppa, ved skolen og i de sosiokulturelle omgivelsene for øvrig, jf. Busch (2015, s. 4) som sier at enhver kontekst har “its own language regime – its own set of rules, orders of discourse, and language ideologies in which linguistic resources are assessed differently”. I vår studie hadde majoriteten av elevene tyrkisk bakgrunn og tyrkisk som morsmål, tyrkisk var det språket som ble nevnt først i den innledende samtalen om språk, og Kadir, som er svært aktiv i samtalen og læringsaktivitetene i undervisningsopplegget, har tyrkisk som morsmål. Tyrkisk befant seg med andre ord høyt oppe i det språklige hierarkiet i klassen, og noen av de tyrkiskspråklige elevene, som Kadir, hadde høy status og stor påvirkning på andre elever. Mot dette sosiolingvistiske bakteppet blir Hamids oppfatta lave(re) tyrkiskkompetanse konstruert som utilstrekkelig og dermed ugyldiggjort.

Ei annen eksplisitt forhandling om språk og språkidentitet utspilte seg mellom fokuseleven, Helin, og Hasan, en medelev som oppgir tyrkisk som ett av sine morsmål – både i det individuelle språkportrettet og under arbeidet med det kollektive språkportrettet. Helin forteller høyt i klassen at hun snakker kurmanji og mener det fortjener en plass i klassens språkportrett, men Hasan snur seg mot henne og avviser dette og sier at det ikke heter kurmanji, men *kurdisk*. Han mener hun derfor må rette opp og si at hun snakker kurdisk. Helin holder på sitt og gjentar at det er kurmanji og ikke kurdisk som er navnet på hennes morsmål, men får den samme responsen, hvorpå hun trekker seg tilbake og slutter å si imot. Uavhengig av årsaken til at Hasan motsier Helin, illustrerer også dette hvordan elevene posisjonerer seg overfor hverandre, og hevder retten til å definere og altså avvise medelevers språk og språkrepertoar (Busch, 2015).

Et typisk trekk hos de yngste elevene i skolen er at de forstår og vurderer andre ut fra seg sjøl og sitt eget perspektiv (f.eks. Kesselring & Müller, 2011). Dette kan synes å være tilfellet i Kadirs vurdering av Hamids tyrkiskekompetanse. Også i arbeidet med det kollektive språkportrettet tar flertallet av elevene

utgangspunkt i seg sjøl og løfter fram egne språk. Tross at de har kjennskap til medelevers morsmål, er det ingen som nevner språk de veit andre identifiserer seg med. Oppgaven som ble gitt, sa ikke spesifikt at elevene skulle nevne sine egne språk, men sammen lage et portrett av alle språka i klassen, men elevene er altså primært orientert om seg sjøl og sitt eget språkrepertoar.

Også i Språkrommet hvor vi hadde hengt opp de individuelle språkportretta, flagg og “hei” på alle språka som var representert i gruppa, var elevene innledningsvis kun opptatt av sin egen språklige tilhørighet: De var opptatt av å finne og vise fram “hei” på sitt/sine språk og flagg fra “sine” land. De færreste kunne lese og skrive, så en voksen måtte lese opp det som sto på lappene og elevene lette helt til de fant språket/språka de sjøl identifiserte seg med. Denne tilnærminga, som i stor grad tok utgangspunkt i egne perspektiv, endra seg noe i løpet av undervisningsopplegget. På slutten av uka var flere av elevene interessert også i andre land og språk, og kunne plassere flagg og språk “på” andre elever i klassen. Tematiseringa og inkluderinga av flerspråklighet, og den refleksive visualiseringa (Busch, 2022) kan ha bidratt til at elevene gradvis “desentrette” (Kesselring & Müller, 2011), det vil si tok et mer andre-orientert perspektiv og ble opptatt av andre former for flerspråklige repertoar enn sitt eget. I sin tur bidrar det også til mer avanserte metarefleksjoner og forståelser av fenomenet flerspråklighet. Blant annet kom en elev med forslaget om at vi, den siste dagen av opplegget, kunne ta ned alle flagga i Språkrommet og gi dem til elevene som “kjenner landene”. Eleven trakk koblinger mellom det å *kjenne* land, framfor å *komme fra* et land. Samtidig viste eleven stolt fram flagg hun assosierte seg med, samtidig som hun pekte på hvilke språk og flagg vennene hennes hadde tilknytning til.

Visualisering fungerte generelt som støtte i elevenes forhandlinger og forståelser. En episode med Kadir illustrerer dette. Under en samtale som fant sted i Språkrommet, mellom førsteforfatter og noen få elever, får Kadir spørsmålet om han husker hvor mange språk som er representert i klassen. Han svarer først at det er elleve språk, som er antallet som er representert i det felles språkportrettet. Deretter setter han i gang med å telle flagga rundt seg, og endrer svaret til at det er 20 språk. Han finner med andre ord viktig støtte i de visuelle representasjonene (uavhengig av hva som var det riktige antallet).

Oppsummert ser vi at elevenes forhandlinger om og forståelser av flerspråklighet har både biografiske og sosiale aspekt – de foregår og konstrueres i skjæringspunktet mellom det elevene sjøl opplever og framstiller at de er, og det medelevene aksepterer og/eller tilskriver dem av språkrepertoar. I denne forhandlinga synes kontekstspesifikke språklige og sosiale maktforhold å være sentrale (jf. Busch, 2015). Det synes dessuten som om identifikasjon er mer sentralt enn kompetanse for elevenes språkrepertoar, at flere synes å oppfatte at det er et en-til-en-forhold mellom språk og land eller etnisitet, at de i utgangspunktet tar utgangspunkt i seg sjøl i læringsaktivitetene og refleksjonene,

og at refleksiv visualisering muligens kan ha bidratt til desentrering og dermed til andre refleksjoner om flerspråklighet.

## *5.2 Elevenes følelser knytta til inkludering av flerspråklighet i skolen*

Underveis i undervisningsopplegget viste elevene et bredt sett av følelser – primært positive, men også noen negative. Dette belyses i denne delen av analysen.

Den mest framtrædende følelsen elevene viste og ga uttrykk for i løpet av undervisningsopplegget, var engasjement. Elevene var gjennomgående ivrige, interesserte og entusiastiske i møte med de ulike aktivitetene, og uttrykte dette både gjennom å si det og vise det. Dette gjaldt også i Språkrommet. Rommet ble brukt til gruppearbeid i undervisninga og mange elever ga eksplisitt uttrykk for at de ønska å ta det i bruk. Det var ofte elever som oppholdt seg der i overgangssituasjoner – på vei inn og ut av klasserommet, ved oppstart, i friminutt og ved skoleslutt. Elevene gikk enten inn aleine eller med medelever og samtalen dreide seg typisk om hvilke flagg som tilhørte deres morsmål eller land. I tillegg lette de etter “hei” på eget morsmål, og så om de klarte å identifisere flagg de kunne fra før av eller flagg som representerte eksempelvis fotballspillere de kjente til. Slik fant vi det samme som forskere både i norsk, nordisk og internasjonal kontekst rapporterer, nemlig at inkludering av flere språk vekker interesse (Palm, 2021) og gjør elevene “excited, engaged and motivated” (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 15).

En annen framtrædende følelse i materialet er mestringsglede. Gjennom samtaler og i arbeidet med lydboka demonstrerte elevene begrensede språkferdigheter i morsmålet. Likevel viste de stor mestringsglede og stolthet når de fikk lytte til lydbok eller presenterte dikt e.l. på sitt morsmål. For eksempel responderer Kadir med stor iver og glede når han får lytte til lydbok på tyrkisk – til tross for at han ikke forstår sjølve handlinga i historien, men kun enkeltord. I overgangen fra arbeidet med lydbok til neste aktivitet, uttrykker Kadir at “Dette er det morsomste vi har gjort på skolen noen gang!”. Gjentatte ganger i løpet av uka ytrer han dessuten ønske å ta med seg lydboka hjem til familien. Dette illustrerer ett av grunnprinsippa i LAP, nemlig viktigheten av å forene språk- og literacypraksiser fra hjemme- og skolediskursen. Dette er ikke minst viktig for nyankomne elevers deltakelse og læring, men vi ser at det også er viktig for Kadir, som ikke er nyankommet, men født og oppvokst i Norge. Det å møte og bruke tyrkisk på skolen synes å gi han identitetsbekreftelse og stolthet, og bidra til at han ønsker å bruke det enda mer. For han, som fortsatt har relativt begrensede ferdigheter i tyrkisk (jf. at det er mye han ikke forstår), kan dette også påvirke han (og familien) til å fortsette å bruke og utvikle språket. Chumak-Horbatsch (2019, s. 16) sier det slik:

By encouraging and supporting home languages, multilingual teaching plays a role in averting or slowing down children's language loss. In classrooms filled with languages, newcomer and bilingual children take pride in their home languages. When they see that their languages are affirmed, encouraged and included, they have a reason to continue learning them.

Kadir understreker også hvor viktig det språklige mangfoldet er for fellesskapet ved skolen. I den avsluttende samtalen avrunder han med å si at det er veldig bra med så mange språk i klassen "for da kan andre barn forstå hverandre".

Det er også eksempler på det vi tolker som negative følelser i materialet, blant annet hos en av fokuselevne, Vilde. I økta der elevene lytta til lydbok, uttrykte hun stor glede over å lytte til lydbok på engelsk (hun hadde oppført norsk og engelsk som sine språk). Under den påfølgende aktiviteten sier hun imidlertid at hun er "skuffa" over at hun "bare kan norsk" når hun ser på alle de andre i klassen som kan så mange språk. Busch (2022) finner det samme i forskninga si, og mener slike reaksjoner kan skyldes fokuset på flerspråklighet i undervisninga i seg sjøl – uavhengig av den gitte klassen eller konteksten. Dette gjelder ikke minst aktiviteter som språkportrett som "favors the colorful over the monochrome, the multilingual over the monolingual" (s. 223). I vår prosjektklasse oppfatta dessuten det store flertallet seg som flerspråklige med minimum norsk, et annet morsmål og engelsk i repertoaret, slik at Vilde, som "kun" hadde norsk som morsmål, var i minoritet. Det er nettopp opplevelsen av å ha mindre språklig kapital – i form av færre språk – enn de andre, Vilde sjøl trekker fram som negativt.

Også Hamid og Helin har som vi har sett, det vi tolker som negative opplevelser i løpet av undervisningsopplegget. Begge erfarer at språkidentiteten deres avvises – Hamid fordi han ikke er "god" nok til å være en legitim taler av tyrkisk, Helin fordi hun omtaler morsmålet kurmanji på en måte som medeleven Hasan ikke aksepterer. Helin reagerte med å trekke seg bort fra Hasan og diskusjonen, og framsto som tydelig lei seg. På samme måte som de positive følelsene Kadir kjente og uttrykte når flerspråklighet ble inkludert i skolen, kan internaliseres og sette seg som gode minner, stolthet og motivasjon for videre bruk og læring, kan de negative følelsene Hamid og Helin kjenner, bidra til det motsatte. Ifølge Busch (2015, s. 11) er nettopp erfaringer med *inkongruens* – det vil si manglende samsvar mellom egen oppfatta språkidentitet og den språkidentiteten andre tilskriver en, særlig såre og også en potensiell kilde til skam.

Oppsummert viser elevenes responser positive følelser som engasjement, mestringsglede og stolthet over at deres mange og ulike språk blei inkludert i opplæringa og skolehverdagen. Samtidig erfarte noen elever skuffelse over og avvising av eget språkrepertoar.

## 6 Avsluttende diskusjon

Denne artikkelen undersøker hvordan et utvalg førsteklasinger responderer på et undervisningsopplegg om og med flerspråklighet. Mer konkret belyser vi elevenes forhandlinger, forståelser og følelser om flerspråklighet. Dette gir i sin tur viktig innsikt i *hvorfor* og *hvordan* en kan jobbe med flerspråklighet med de yngste elevene i skolen. Dette er fokus for denne avsluttende diskusjonen.

Elevenes forståelse av flerspråklighet synes å være tett knytta til nasjonal eller etnisk tilhørighet, og er forbundet med sterke følelser – både stolthet og mestringsglede over å “ha” og få bruke flere språk i skolen, og skuffelse over å få sin språkidentitet avvist eller over å ha “få” språklige ressurser i repertoaret. Denne nære forbindelsen mellom språk, identitet, følelser og sjølvverd er i seg sjøl en viktig grunn til å inkludere elevenes språk i opplæringa: For å motvirke at elevenes identitet undertrykkes og usynliggjøres må den pedagogiske praksisen anerkjenne at elevene både har liv og “language lives beyond the classroom” (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 9). Denne anerkjennelsen kan imidlertid ikke bare foregå gjennom læringsaktiviteter og lærerstyrte samtaler som “feirer språkmangfold”, men må også innebære bevisstgjøring om og motvirkning av ekskluderende språkideologier og -holdninger. Busch (2017) tar til orde for et gjennomgripende skifte i språksyn, og at både forskninga og måten vi forholder oss til språk og flerspråklighet på i skolen og ellers, må forankres i førstepersonsperspektivet. Hun sier:

In order to understand how linguistic ideologies or discourses about language and speech are internalized or absorbed, and how they coalesce into personal attitudes to language, another change in perspective is needed – a shift towards a first-person experiential perspective. (Busch, 2017, s. 9)

Dette omfatter både lærere – som også ofte er “bærere” av mer tradisjonelle, ferdighetsorienterte forståelser av språk og språkrepertoar – og elevene. På tross av at elevene i vår studie er førsteklasinger og tidlig i sin språklige sosialisering, ser vi at språklige maktforhold gjør seg gjeldende i forhandlingene dem imellom. I tillegg tar mange av elevene utgangspunkt i seg sjøl og sitt eget perspektiv. Dette gjør det enda mer maktpåliggende at sosiolingvistisk informert “førstepersonsorientert” arbeid med språk implementeres allerede på førstetrinn, slik at elevene får redskaper til å møte hverandre med nysgjerrighet, åpenhet, forståelse og anerkjennelse, framfor avvisning og sanksjonering. Ei konkret pedagogisk tilnærming i dette arbeidet kan være refleksiv visualisering (Busch, 2022). I tillegg til å være hensiktsmessig i arbeidet på småtrinnet, med elever som ikke har avanserte skriftspråklige ferdigheter, kan det bidra til at elevenes perspektiv desentreres og blir mer andreorientert.

Oppsummert bidrar denne studien med ny sosiolingvistisk innsikt i førstetrinnselevers forståelser, forhandlinger og følelser om flerspråklighet. Ved å kombinere observasjon, samtaler og elevarbeid belyser studien hvordan

identitetsforhandlinger om språk utspiller seg i konkrete læringssituasjoner – et område som fortsatt er lite utforska i norsk kontekst. Funna utvider eksisterende kunnskap om flerspråklighetspedagogikk i tidlig skolealder ved å vise hvordan elevene sjøl definerer sitt språkrepertoar og navigerer språklige og sosiale maktrelasjoner, og hvordan undervisningsdesign som inkluderer visuelle og biografiske tilnærminger kan skape både engasjement, refleksjon og identitetsbekreftelse (jf. Busch, 2022). Studien gir slik sett et empirisk og praksisnært bidrag til utviklinga av inkluderende flerspråklighetspedagogikk – eller altså *Linguistically appropriate practice* (Chumak-Horbatsch, 2019) på småtrinnet.

Samtidig har studien flere begrensninger. Datagrunnlaget er hentet fra én klasse og en avgrensa prosjektperiode. Elevenes responser er dessuten sannsynligvis påverka av førsteforfatters (og prosjektgruppa) tilstedeværelse og av undervisningsopplegget, herunder den positive innramminga og bruken av flagg. Videre baserer vi tolkningene på situerte observasjoner og samspill. Studien gir med andre ord ikke innsikt i hvordan elevenes forståelser og språkidentiteter utvikler seg over tid. Disse begrensningene peker på behovet for vidare sosiolingvistisk forskning som følger flere elever og undervisningspraksiser på småtrinnet over en lengre periode.

## Referanser

- Ahn, S.-Y. (2021). Visualizing the interplay of fear and desire in English learner's imagined identities and communities. *System*, 102, 102598. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102598>
- Andreassen, U.S. (2024). "We don't have it in my mother tongue": A newly arrived student's stance towards using his first language in the transition from introduction class to technical VET. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18(1), 114–134. <https://doi.org/10.47862/apples.136167>
- Beiler, I.M.R. (2021). Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua*, 40(1), 107–138. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0022>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Busch, B. (2015). *Linguistic repertoire and Spracherleben – the lived experience of language*. Working Papers in Urban Language & Literacies, 145, 2–16.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben: The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Busch, B. (2021). The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 190–205. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898618>

- Busch, B. (2022). Children's perception of their multilingualism. I A. Stavans & U. Jessner (red.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (s. 215–234). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108669771.012>
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice: A guide for teaching in multilingual classrooms*. Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/CHUMAK4955>
- Cook, S.R. & Dewaele, J.M. (2026). "I own my life now": Implications of trauma survivors' language acquisition for a pedagogy of empowerment in TESOL. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.70068>
- Danbolt, A.M.V. (2020). Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe. *Viden om Literacy*, 27, 84–91.  
[https://videnomlaesning.dk/media/3311/27\\_anne-marit-vesteraas-danbolt.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/3311/27_anne-marit-vesteraas-danbolt.pdf)
- Daugaard, L.M. & Ladegaard, U. (2010). "Må jeg tegne et bogstav" - når børnehaveklassebørn skriver lige, hvad de vil. I H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog* (s. 31–36). Forlaget UCC.
- Daugaard, L.M. & Østergaard, W. (2010). "Arabisk er en båd, kinesisk er musik" - når børnehavebørn utforsker tegn og skrift på tværs af sprog. I H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog* (s. 37–42). Forlaget UCC.
- Gabrielsen, H.B. (2023). *Synliggjøring av flerspråklighet: Kunnskapsdeling, nysgjerrighet og språklig identitet hos en gruppe førsteklassinger*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Nasjonalt vitenarkiv. <https://hdl.handle.net/11250/3080374>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Green, B.L., McAllister, C.I. & Tarte, J.M. (2004). The strengths-based practices inventory: A tool for measuring strengths-based service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society*, 85(3), 326–334.  
<https://doi.org/10.1177/104438940408500310>
- Haagensen, E.Ø. (2023). *Med et ressursorientert blikk på språk: En gruppe førsteklassingers respons på eksplisitt tematisering av språk og språklig mangfold i skolen. En neksusanalyse*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Nasjonalt vitenarkiv.  
<https://hdl.handle.net/11250/3081525>
- Hansen, S. & Sollied, S.N. (2019). *Flerspråklighet – en lite utvunnet ressurs. En kvalitativ studie av bruk av flerspråklighet som ressurs i undervisning, ved hjelp av drama som metode*. [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet. Nasjonalt vitenarkiv. <https://hdl.handle.net/10037/15629>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kesselring, T. & Müller, U. (2011). The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory. *New Ideas in Psychology*, 29(3), 327–345.

- <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.008>
- Kjelaas, I. & Brekke, A.L. (2024). “Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng”. Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen. *Ella – utdanning, litteratur, språk*, 2(1). <https://doi.org/10.58215/ella.31>
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2020). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Laursen, H.P. (red.). (2010). *Tegn på sprog – Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. Forlaget UCC.
- Myklevold, G.-A. & Speitz, H. (2021). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers’ perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language: Extending the conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E. & Moules, N.J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Olaussen, A.H. & Kjelaas, I. (2020). “De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei”: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2024-06-21-77). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A.S. Larsen, H. Otnes & L.I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46–65). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Postholm, B.M. & Jacobsen, I.D. (2017). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Pratt, T. (2023). Affect in sociolinguistic style. *Language in Society*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0047404521000774>
- Randen, G.T. & Danbolt, A.M. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K.H. Gujord, & G.T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 331–335). Cappelen Damm Akademisk.

- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Sollid, H. (2024). Det er kult å lære samisk: Om investering og affekt i samisk språkutdanningspolitikk. *Målbryting*, 14, 53–73. <https://doi.org/10.7557/17.7239>
- Statistisk sentralbyrå. (2024). *Statistikk: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Steien, G.B. (2021). Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I V. Pájaro & M. Monsen (red.), *Andrespråklæring hos voksne: vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 29–46). Cappelen Damm akademisk.
- Svendsen, B.A. (2021). *Flerspråklighet – til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Tellevik, S. (2023). *Bruk av språkportrett i en flerspråklig førsteklasse. En sosiolingvistisk studie av et utvalg elever sine opplevelser, refleksjoner og forståelser*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vikøy, Aa. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912–931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Øverbekk, M. & Kjelaas, I. (2022). En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap. *NOA – Norsk som andrespråk*, 38(1), 65–96. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/2105>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Sett i lys av fagfornyelsen og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 279–296). Cappelen Damm Akademisk.

*English title and abstract*

### **Understandings, negotiations and emotions of multilingualism in first grade**

This article examines how a group of first-grade students respond to a week-long teaching intervention that incorporates multilingualism, grounded in *Linguistically Appropriate Practice* (LAP) (Chumak-Horbatsch, 2019). The intervention focused on integrating students' home languages into classroom activities. Drawing on classroom observations, conversations and student work, we analyse three students' responses to instructional activities such as language

portraits, discussions about language and the use of students' first languages in teaching. The analysis builds on Brigitta Busch's (2022) principles of biographical, social and visual approaches to examine students' understandings, negotiations and emotions related to their own and others' multilingualism. The findings show that students construct their language repertoires primarily on the basis of identification rather than competence, that they associate languages with national or ethnic background and that visualisations support their meaning-making about language and multilingualism. Furthermore, we find that students engage in negotiations with each other about language and language identity and that linguistic and social power relations are central to these negotiations. With regard to emotions, the students display both positive emotions – such as engagement and sense of mastery – and negative emotions related to the rejection of language identity. The findings emphasise the need for an inclusive language pedagogy in schools, a practice that is grounded in and strengthens a biographical understanding of language repertoires in which reflexive visualisation is employed as a pedagogical method.

*Keywords:* multilingualism, language portrait, language repertoire, Linguistically Appropriate Practice, primary school

*Eline Øien Haagenen*

Master i norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning

[elinehaagenen@hotmail.com](mailto:elinehaagenen@hotmail.com)

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

*Irmelin Kjelaas*

Førstemanuensis

Institutt for lærerutdanning

[kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no)

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet