

*Irmelin Kjelaas*

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*

*Anette Louise Brekke*

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.31>

## «Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng». Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen

### Sammendrag

Denne studien omhandler læreres erfaringer med og refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen. Studien baserer seg på logger fra 13 lærere som deltok på en videreutdanning i andrespråkspedagogikk studieåret 2021/2022. Loggene omhandler et undervisningsopplegg som innebar bruk av elevenes samlede språkrepertoar i læringsarbeidet. Mange av lærerne erfarte at flere av elevene reagerte med ambivalens på dette. Langt de fleste var positive, men flere ønsket ikke å bruke førstespråket/-språkene overhodet, noen synes det var flaut, og flere var av den oppfatning at de ulike språkene de kunne, burde holdes atskilt. Artikkelen tar utgangspunkt i denne ambivalensen og undersøker hvordan lærerne fortolker ambivalensen, og hvilke pedagogiske implikasjoner de mener den bør ha. Ved å ta utgangspunkt i beskrivelser av erfaringer med faktiske undervisningsopplegg og klasseromspraksiser, og elevenes reaksjoner på disse, belyser artikkelen hvilke konkrete utfordringer lærere kan møte i stadig mer språklig sammensatte klasserom, hvordan de kan forstås, og hvordan de kan imøtekommes pedagogisk. Analysen viser at lærerne oppfatter elevenes ambivalens som en konsekvens av at de skiller mellom hjemmespråk og skolespråk, opplever at de har mangelfull kompetanse i førstespråket, og skiller mellom henholdsvis muntlig og skriftlig bruk av førstespråk/flere språk. Når det gjelder pedagogiske tilnærminger, peker lærerne på betydningen av gode relasjoner, både lærer-elev, og elevene imellom, og på eksplisitt opplæring i og/eller modellering av flerspråklige strategier kan være hensiktsmessig.

På bakgrunn av dette argumenterer vi for at elevsentrert er avgjørende i det flerspråklighetspedagogiske arbeidet.

Nøkkelord: elevsentrert pedagogikk, flerspråklighetspedagogikk, lærerlogger, transspråking.

## “Unusual and a little embarrassing to use one’s mother tongue in class”. Teachers’ reflections on students’ ambivalence towards the use of multilingualism in teaching and learning

### Abstract

This study deals with teachers' experiences with and reflections on students' ambivalence towards the use of multiple languages in education in Norway. The article is based on logs from 13 teachers who participated in a further education program in second language pedagogy in the academic year 2021/2022. The logs describe teaching activities that involved using the students' entire language repertoire in the learning process. Many of the teachers found that several of the pupils reacted ambivalently to this. The vast majority were positive, but some did not want to use their first language(s) at all; some found it embarrassing, and others were of the opinion that the different languages they knew should be kept separate. The article's starting point is this ambivalence. More specifically, it examines how teachers interpret the reticence and what pedagogical implications they believe it should have. Based on descriptions of experiences with actual teaching activities and classroom practices, and the students' reactions to these, the article sheds light on the specific challenges teachers may face in increasingly linguistically complex classrooms, how they can be understood, and how they can be accommodated pedagogically. The analysis shows that the teachers attribute their students' ambivalence to their differentiation between home language and school language, their sense of inadequacy in their first language(s), and their distinction between oral and written usage of first/different languages. In terms of pedagogical approaches, teachers point to the importance of good relationships, both between teachers and students and between students, and that explicit training and/or modeling of multilingual strategies may be

appropriate. On this basis, we argue that student-centeredness is crucial in multilingual pedagogical work.

Keywords: multilingual pedagogy, student-centered pedagogy, teacher logs, translanguaging.

## «Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng». Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen

I vårt konkrete tilfelle virket det som om tospråklige elever hadde en forståelse av at klasseromsspråket *måtte* være norsk, og at norsk dessuten måtte holdes strengt atskilt fra elevenes respektive morsmål. En elev uttrykte det slik: «Jeg kan jo ikke skrive på to språk!» (Andrej, lærer, kursiv i original).

Dette tekstutdraget er hentet fra en refleksjonslogg skrevet av Andrej, en lærer som deltok på en videreutdanning i andrespråkspedagogikk studieåret 2020/2021. Andrej hadde prøvd ut et undervisningsopplegg som innebar bruk av elevenes samlede språkrepertoar i læringsarbeidet i en gruppe med andrespråksinnlærere på mellomtrinnet. For ham og flere av de andre lærerne (til sammen 13) i denne undersøkelsen, var dette en av de første gangene de la til rette for en slik flerspråklighetspedagogikk, altså en planlagt, målrettet bruk av flere språk i opplæringen. Mange av lærerne erfarte i likhet med Andrej at flere av elevene reagerte med ambivalens på dette. Langt de fleste var positive, men flere ønsket ikke å bruke førstespråket/-språkene<sup>1</sup> eller

---

<sup>1</sup> Vi bruker begrepet «førstespråk» som betegnelse på det eller de språkene elevene har som hjemme-/familiespråk, mestrer best, og/eller identifiserer seg med. Det vil si at vi bruker førstespråk som erstatning for og delvis synonym til begrepet «morsmål», slik dette brukes i styringsdokumenter i norsk skole. Når vi gjengir utdrag fra opplæringsloven og læreplanen, bruker vi imidlertid også morsmål. Det samme gjelder når vi siterer lærernes begrepsbruk fra loggene, da «morsmål» brukes hyppig her. Når vi analyserer beskrivelser der de bruker «morsmål», erstatter vi det imidlertid med «førstespråk», «andre språk», eller «flere språk». Både førstespråk og morsmål er omdiskuterte begreper fordi de kan sies å være forankret i en lineær forståelse av språkutvikling (altså en tenkning om at et individ *først* lærer et morsmål/førstespråk, og *deretter* et andrespråk) (Steien, 2021), og et statisk språksyn, der en tenker at alle har «ett definert morsmål som de mestrer «fullgodt» og som utgjør det viktigste språket hele livet» (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 22). Begrepet morsmål er særlig problematisk «fordi det konnoterer arv og familiær tilknytning, nærmest medfødtthet» (Kjelaas & van Ommeren, 2022). Det forstås dessuten ofte som språk man lærer som barn, noe som ikke nødvendigvis gjelder førstespråk. Vi bruker derfor førstespråk og understreker gjennomgående at dette ofte ikke dreier seg om *ett* språk ved å bruke formuleringer som «førstespråket/-språkene». En del steder bruker vi dessuten «andre språk» og «flere språk» for å unngå å forsterke et lineært og statisk språksyn.

andre språk de kunne overhodet, noen syns det var flaut (jf. sitatet gjengitt i tittelen), og flere var av den oppfatning at de ulike språkene de kunne, burde holdes atskilt, slik vi ser i det innledende utdraget.

Elevenes ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen er utgangspunktet for denne artikkelen. Mer konkret undersøker vi *hvordan lærerne fortolker denne ambivalensen, og hvilke pedagogiske implikasjoner de mener den bør ha*. Ved å ta utgangspunkt i beskrivelser av erfaringer med faktiske undervisningsopplegg og klasseromspraksiser, og elevenes reaksjoner på disse, belyser artikkelen hvilke konkrete utfordringer lærere kan møte i stadig mer språklig sammensatte klasserom, hvordan de kan forstås, og hvordan de kan imøtekommes pedagogisk.

En rekke studier peker på at skolen er overveiende enspråklig orientert og i liten grad trekker vekslers på elevenes flerspråklige kompetanse. Dette beskrives i mange studier, både nasjonalt (Dewilde & Skrefsrud, 2016; Kjelaas & van Ommeren, 2021; Krulatz & Iversen, 2020) og internasjonalt (Blackledge & Creese, 2010; Canagarajah, 2006; García & Wei, 2014/2019; Shohamy et al., 2022). Denne enspråklige praksisen forklares delvis med læreres holdninger til og forestillinger om flerspråklighet – det som på engelsk gjerne omtales som «teacher beliefs»<sup>2</sup> (Burner & Carlsen, 2022; Hegna & Speitz, 2020). Læreren har en avgjørende rolle både når det gjelder å modellere og formidle positive holdninger til flerspråklighet, og når det gjelder å implementere flerspråklighetspedagogiske tilnærminger i praksis: «Knowledge of teachers' beliefs is central to understanding teachers' decision-making in the classroom» (Haukås, 2016, s. 1).

Det er imidlertid (selvsagt) ikke noe en-til-en-forbindelse mellom holdninger og praksis, og flere forskere peker på at utfordringen først og fremst er læreres mangel på kompetanse om flerspråklighet og flerspråklighetspedagogikk. Dette gjelder både i Norge (Burner & Carlsen, 2022; Dahl & Krulatz, 2016; Lorentz et al., 2021) og internasjonalt, blant annet i Sverige (Paulsrud et al., 2023), Finland (Illman & Pietilä, 2018), Nederland (Duarte & Günther-van der Meij, 2022; Robinson-Jones et al., 2022) og Spania (Portolés & Martí, 2020). I vår studie

---

<sup>2</sup> «Teacher beliefs» er en samlebetegnelse for læreres kunnskaper, holdninger og forståelser (Portolés & Martí, 2020, s. 250).

har lærerne som deltar, positive holdninger til bruk av flere språk i opplæringen. De har dessuten fått formell opplæring i flerspråklighetspedagogikk, og de gjennomfører planlagte, faglig funderte flerspråklige undervisningsopplegg innenfor rammene av et studium der flerspråklighetspedagogikk utgjør en av grunnpilarene. Det er med andre ord ikke primært manglende kompetanse de opplever som utfordrende. I stedet er altså elevenes ambivalente respons en utfordring.<sup>3</sup> Ved å belyse og analysere dette er målet med studien å bidra med klasseroms-, lærer- og – ikke minst – *elevnær* kunnskap om flerspråklighetspedagogikk. Mendoza og Parba (2019) fremholder at det er behov for mer elevsensitiv transspråkingspedagogisk forskning og praksis, noe som er overførbart til mer generell flerspråklighetspedagogikk (mer om transspråkingspedagogikk under). De understreker at elever har agency, med sine egne forestillinger, holdninger og preferanser, og derfor ikke nødvendigvis reagerer slik læreren ønsker og forventer. Derfor må «those with an interest in translanguaging seek to understand it more often from learners' point of view, bringing theory into dialogue with learners' experiences» (Mendoza & Parba, 2019, s. 282). Det er også teoretisk viktig å løfte frem eksempler på ambivalens og motstand fordi de gir viktig innsikt i hvilke språklige ideologier elever, lærere, skolen og samfunnet er preget av, og hvilke spenninger og dilemmaer som kan oppstå når etablerte forestillinger om og forventninger til språkbruk utfordres (Lehtonen & Møller, 2022).

Vi innleder artikkelen med å gjøre rede for flerspråklighetspedagogikk i teori, forskning og policy, før vi presenterer annen forskning som belyser elevs ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen og den metodiske tilnærmingen i studien. Deretter analyserer vi lærernes fortolkninger av elevenes ambivalens, og deres refleksjoner om hvilke pedagogiske implikasjoner denne ambivalensen bør ha. Avslutningsvis oppsummerer vi og peker på elevsentrerthet som overordnet flerspråklighetspedagogisk prinsipp.

---

<sup>3</sup> Det er viktig å understreke at dette ikke er den eneste utfordringen lærerne peker på, eller at de kun erfarte ambivalens og tilbakeholdenhet fra elevene; alle lærerne beskriver at elevene også responderte positivt på at språkkompetansen deres ble inkludert i opplæringen på ulike måter.

## Flerspråklighetspedagogikk i teori og policy

Flerspråklighetspedagogikk (eng. «multilingual pedagogy») er en term som brukes på ulike måter av ulike forskere og teoretikere. Haukås (2016) understreker at termen ikke beskriver én bestemt, enhetlig metodologi, men omfatter ulike tilnærminger tilpasset spesifikke opplæringskontekster, læreplaner og innlærere (s. 2). Begrepet knyttes imidlertid ofte primært til språkopplæring: «A central aim of multilingual pedagogy is to increase the efficiency of language learning» (Haukås, 2016, s. 13). Dette reflekteres i at mye flerspråklighetspedagogisk forskning dreier seg om språklærere og deres holdninger og praksiser. I norsk sammenheng er det for eksempel gjort studier som omhandler henholdsvis norsklærere (Olaussen & Kjelaas, 2020; Vikøy & Haukås, 2023), engelsklærere (Burner & Carlsen, 2022; Dahl & Krulatz, 2016; Iversen, 2017; Krulatz & Iversen, 2020; Lorentz et al., 2021) og fremmedspråklærere (Haukås, 2016). Til sammenligning er det relativt få norske studier som undersøker *andre* læreres holdninger, praksiser og refleksjoner<sup>4</sup>, slik denne studien gjør.

Samtidig som forskning om språkopplæring og språklærere står sentralt, tar mange til orde for en bredere forståelse av flerspråklighetspedagogikk, der all læring og opplæring – i både språk og fag – inngår (f.eks. Cummins, 2000, 2017; García & Wei, 2014/2019). Vi legger også en slik bred forståelse til grunn og bruker flerspråklighetspedagogikk som paraplybetegnelse for ulike tilnærminger der en tar i bruk elevenes språkrepertoar i opplæringen – i *både* språk og fag, med mål om å fremme både læring, inkludering og myndiggjøring. Konkret kan dette dreie seg om å bruke førstespråk eller andre språk eleven mestrer, som verktøy/strategi i språklæring gjennom eksempelvis tverrspråklig sammenligning og metaspråklig refleksjon. Det kan dessuten innebære bruk av flere språk i samtale, lesing og tekstskaping for å underlette forståelse, kommunikasjon, meningskaping, oppøving av ferdigheter og læring av fag-/kunnskapsinnhold (García & Wei, 2014/2019, s. 133–134). Slik sett dreier det seg både om opplæring *for/i* flerspråklighet og opplæring *med* flerspråklighet. I tillegg til økt læring, legger vi til grunn at slike tilnærminger kan bidra til å

---

<sup>4</sup> Unntak er blant annet Andersens (2023) studie av programfaglærere på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, Andreassens (under utgivelse) studie om overgangen mellom introduksjons-/kombinasjonstilbud og yrkesfag, og Bakken et al. (2022) sin studie ved en skole der et minoritetsspråk (litauisk) var majoritetsspråket.

anerkjenne og styrke elevenes identiteter, jf. Cummins et al. (2015) som sier at flerspråklighetspedagogikken utgjør «an effective tool for teachers to scaffold meaning, connect to students' lives, affirm their identities, and enhance awareness of how academic language works» (s. 564).

Oppmerksomheten om flerspråklighet som ressurs i læring og for inkludering har økt de siste tiårene. Stadig flere andrespråks- og flerspråklighetsforskere tar nå til orde for at opplæringen for flerspråklige elever generelt og andrespråksinnlærere spesielt må legge en flerspråklighetsnorm og ikke en enspråklighetsnorm til grunn (Ortega, 2019). Fremfor at det er den enspråklige og «innfødte» språkbrukeren – som gjerne har hatt det samme språket som hjemme-, ute- og opplæringspråk – som utgjør utgangspunktet og gullstandarden, bør språkforskning og -didaktikk ta høyde for at svært mange er flerspråklige og har andre og mer sammensatte språkrepertoar og -praksiser. Dette skiftet i forståelse og fokus omtales gjerne som *den flerspråklige vendingen* (eng. «the multilingual turn») (May, 2013, 2019). En konsekvens av denne vendingen er at målet med opplæringen ikke anses som «innfødtlik» mestring av det nye språket, men i stedet strategisk mestring av flere språk; «to function in more than one language vis-à-vis whatever life demands a person faces, by circumstance or choice» (Ortega, 2019, s. 25). I skolen innebærer dette et oppgjør med det Conteh et al. (2014) omtaler som fem myter om språkopplæring, nemlig forestillingen om at språk bør holdes separat i klasserommet, at oversettelse mellom første- og andrespråk bør unngås, at den ideelle læreren er en morsmålsbruker, at resultatet blir best jo mer målspråket brukes, og at språkmangfold er en utfordring (s. 159).

En flerspråklighetspedagogisk retning som har hatt sterk gjennomslagskraft både nasjonalt og internasjonalt de siste årene, er *transspråkingspedagogikk* (Canagarajah, 2018; García & Wei, 2014/2019). Prefikset «trans» viser til transendens, altså overskridelse, og begrepet transspråking beskriver hvordan kommunikasjon mellom flerspråklige innebærer overskridelse av grensene mellom navngitte språk som norsk og somali på den ene siden, og mellom det verbalspråklige og nonverbale på den andre (Canagarajah, 2018). I transspråkingspedagogikk legger en til grunn at denne måten å kommunisere og skape mening på, er den mest hensiktsmessige med tanke på læring og inkludering i skolen (Dewilde, 2016;

García & Wei, 2014/2019). García & Wei (2014) definerer transspråkingspedagogikk som en prosess der elever og lærere inngår i

complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality. (s. 66)

I norsk sammenheng gjenspeiles den flerspråklige orienteringen i det reviderte læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I overordnet del heter det blant annet at «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). Dette ressursynet reflekteres også i læreplanene i norsk. I Læreplan i norsk heter det for eksempel at «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Det samme blir fremhevet i læreplanen i grunnleggende norsk under kjerneelementet Språklig og kulturelt mangfold: «Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). Her beskrives også bruk av flere språk i et konkret kompetansemål: «Eleven skal bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid». Læreplanen i grunnleggende norsk er fagovergripende og forankret i prinsippet om integrert språk- og fagopplæring. Her er med andre ord intensjonen at en skal jobbe flerspråklighetspedagogisk på tvers av fag og emner, og ikke kun i språkfagene.

Fokuset på bruk av flere språk i både språk- og fagopplæringen er også i tråd med prinsippet om tospråklig fagopplæring i norsk utdanningspolitikk. Tospråklig opplæring innebærer at førstespråk/flere språk brukes som støtte i fagopplæringen, til forskjell fra *morsmålsopplæring* som er opplæring i førstespråk/et språk eleven mestrer godt, og svarer til norskfaget i norsk skole idet det er et språk-, litteratur- og kulturfag (jf. Opplæringslova, 1998). Disse tilbudene gis om nødvendig og er knyttet til opplæringslovens paragraf 2.8 for grunnskolen og 3.12 for videregående opplæring. I den grad noen av disse tilbudene gis, er det tospråklig fagopplæring som er mest utbredt, mens morsmålsopplæring gis i betydelig mindre grad (Rambøll, 2016). Denne modellen er derfor kritisert for å legge til rette for en rent



instrumentell bruk av førstespråk/flere språk; målet er å lære norsk raskest og best mulig, ikke å (videre)utvikle elevenes flerspråklighet (Kjelaas & van Ommeren, 2019).

## Elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen

Som beskrevet over er det veletablert at flerspråklighetspedagogiske tilnærminger er hensiktsmessige både for elevers språk- og faglæring, og for deres inkludering og myndiggjøring. Mange toneangivende internasjonale forskere finner at elever selv responderer positivt på bruken av flere språk i læringsarbeidet, og opplever større anerkjennelse og mestring (f.eks. Cummins et al., 2015; Cummins & Early, 2011; García & Wei, 2014/2019; Velasco & García, 2014). For eksempel viser Cummins et al. (2015) at arbeidet med tekstskeping på flere språk gir elevene større mulighet til å «create meanings, generate insights, and position themselves as powerful communicators» (s. 576). Også i norsk sammenheng har flere forskere funnet at elever profitterer på og selv opplever det som positivt å bruke flere språk i læringsarbeidet (Atroschi et al., 2022; Berthelin, 2022; Dewilde, 2016, 2019; Dewilde & Beiler, 2021; Kjelaas, 2022).

Samtidig er det som vi allerede har vært inne på, ikke noen automatikk i dette; ikke alle elever vil, ifølge Ortega (2019), «feel comfortable embracing translanguaging when invited to do so within the walls of the classroom» (s. 32). Dette beskrives også i flere norske studier, blant annet i Sollids (2019) studie av språkpolitikk i skolen. Hun beskriver hvordan noen elever opplever det som inspirerende at flere språk gis plass i opplæringen, mens andre opplever det «som et risikoprojekt» (s. 17). Flere studier drøfter årsakene til dette, og en del fortolker ambivalensen i lys av elevenes *identitet*. Dette drøftes blant annet i Myklevold og Speitz' (2021) studie om læreres oppfatninger av LK20s vektlegging av flerspråklighet som ressurs. Flere av de intervjuede lærerne rapporterer at elevene deres responderte positivt på tilrettelegging for bruk av flere språk, mens andre beskriver at elever var tilbakeholdne og «refused to display their full multilingual repertoires» (s. 39). Forfatterens fortolkning er at elevenes syn på egen identitet som flerspråklige (eller ikke), er sentralt. Andre forskere beskriver hvordan mer spesifikke språklige, etniske og/eller nasjonale identitetsoppfatninger påvirker elevenes språkholdninger og -praksiser. Dette gjelder blant andre Mendoza og Parba (2019) som gjennomførte en studie om transspråklig skriving blant såkalt «bindestreks-filippinere» (eng. «hyphenated filipinos») på et universitet på Hawaii. Studentene hadde vokst

opp utenfor Filippinene, med engelsk som ute- og opplæringspråk og ulike språk som brukes på Filippinene<sup>5</sup>, som hjemmespråk. Flere av studentene oppga likevel engelsk som førstespråk og var tilbakeholdne med å bruke filippinsk i skriving. Forfatterne fortolker det som et resultat av at flere ikke identifiserte seg som filippiniskspråklige, og/eller oppfattet seg som tilstrekkelig kompetente til å bruke det aktivt. Forskerne sier at elevenes språkbruk ble påvirket av «individual differences in ethnolinguistic heritage and linguistic repertoires» (s. 282).

At elevenes *opplevde språkferdigheter* i første-/hjemmespråket påvirker bruken av flere språk i opplæringen, er også noe norske forskere peker på (Beiler, 2020; Berthelin, 2022; Lien, 2019). Eksempelvis finner Beiler (2020) i sin studie om bruk av flere språk i engelskfaget i videregående skole at noen av elevene beskriver at de har for lav kompetanse i førstespråket/-språkene til å kunne nyttiggjøre seg det/dem som verktøy i skriving. For en av elevene dreier dette seg om at hun kun har muntlige ferdigheter (s. 22). Også Berthelin (2022) beskriver at elever kan være «tilbakeholdne hvis de tviler på egne kompetanser i språkene sine» (s. 183). Lien (2019) fant imidlertid i sin studie at utfordringen også – og kanskje i like stor eller større grad – var at elevene manglet forståelse for hvorfor og hvordan flerspråklighet kunne være en ressurs for dem – uavhengig av hvilke typer ferdigheter, og hvilket ferdighetsnivå de hadde (s. 65).

Lien (2019) finner også at elevenes ønske om å *lære det nye språket raskest og best mulig* gjorde at de ikke ønsket å bruke andre språk i opplæringen. De deler med andre ord forestillingene Conteh et al. (2014) beskriver som myter om språklæring. Dette finner også Andreassen (under utgivelse) i sin studie om overgangen mellom introduksjons-/kombinasjonstilbud og yrkesfag på videregående skole for nyankomne ungdommer. Caseeleven Hamid ønsker ikke tospråklig fagopplæring i introduksjonstilbudet fordi han ønsker å bruke og lære mest mulig norsk. Andre forskere finner at elever opplever det som *unaturlig å «blande»* språk. I Mendoza og Parbas (2019) studie med filippiniskspråklige studenter på Hawaii erfarte forskerne at studentene i stor grad brukte de språklige ressursene sine atskilt. Forskerne forklarer dette med at studentene opplevde det som unaturlig å

---

<sup>5</sup> Tagalog, ilokano, bisaya og cebuano.

overskride språkgrensene, og at dette ikke endret seg gjennom intervensjonen i studien: «Translanguaging allowed them to cross linguistic boundaries, but these crossings were felt by them as strange and agentive rather than natural» (s. 282).

Overordnet sett kan disse ulike årsakene forstås som et resultat av at elevene er *sosialisert* inn i bestemte måter å forstå språk, språkbruk og språkferdigheter på, det vil si inn i bestemte *språklige ideologier* der det er et skarpt skille mellom hjemmespråk og skolespråk (Ortega, 2019), der språk bør holdes atskilt i bruk (Conteh et al., 2014), og der språk og språkpraksiser forbundet med formell skolegang har større prestisje og mer legitimitet i skolen (Beiler, 2020). I tillegg til slike overgripende språkideologier er forskere opptatt av spesifikke *lokale politiske og ideologiske forhold* kan ha stor betydning på elevers språkpraksis. Dette beskrives blant annet av Charalambous et al. (2016) i en studie fra en språklig og kulturelt sammensatt skole på Kypros. En del av elevene hadde tyrkisk som hjemmespråk, men hadde ikke tyrkisk nasjonal bakgrunn. Lærerne la til rette for bruk av flere språk, men fant at elevene verken ønsket å bruke tyrkisk, eller at deres tyrkiskspråklige bakgrunn skulle bli eksponert, fordi de fryktet at det å snakke tyrkisk kunne bli tatt for å *være* tyrkisk, det vil si «fienden» til den greske befolkningen<sup>6</sup> (Charalambous et al., 2016). På bakgrunn av det argumenterer forfatterne for at etnonasjonalistiske konflikter kan skape «*unfavourable ecologies for hybrid linguistic practices, which ultimately suppress creative polylingual performances*» (Charalambous et al., 2016, kursiv i original).

Oppsummert er det etter hvert en rekke studier som belyser elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen, både nasjonalt og internasjonalt. Denne studien bygger videre på den eksisterende forskningen ved å undersøke hvordan lærere i norsk skole fortolker elevers ambivalens. Vår studie utgjør dessuten et supplement til de foreliggende studiene ved også å undersøke lærernes refleksjoner om de pedagogiske implikasjonene ambivalensen kan/bør ha.

---

<sup>6</sup> Selv om det ikke lenger er en voldelig konflikt, oppfattes fortsatt tyrkere som «the primary national ‘Other’ and as a security threat» på gresk-tyrkiske Kypros, noe som reflekteres i skolen (Charalambous et al., 2017, s. 804).

## Metode

Datamaterialet som ligger til grunn for artikkelen, er innhentet gjennom refleksjonslogger studentene skrev i etterkant av et undervisningsopplegg de gjennomførte som del av studiet i andrespråkspedagogikk, der bruk av flere språk i opplæringen sto sentralt. Mer konkret skulle de prøve ut et opplegg der følgende elementer skulle inngå; integrert arbeid med språk og fag, bruk av elevenes samlede språkrepertoar og arbeid med digitale verktøy. Dette resulterte i et bredt sett av opplegg – i mange ulike fag, med forskjellige språkdidaktiske tilnærminger og med en rekke ulike læringsaktiviteter. I loggene beskriver lærerne gjennomføringen av opplegget med fokus på hvorfor de valgte å vektlegge det innholdet de gjorde, hvorfor de gjennomførte oppleggene slik de gjorde, og hvordan oppleggene ble gjennomført og fungerte. Hovedmålet med loggene var altså dokumentasjon og faglig refleksjon. I tillegg var erfaringsdeling et mål; lærerne fikk beskjed om at vi ønsket at loggene deres ble delt med de andre på studiet, slik at alle fikk innsikt i opplegg og erfaringer ut over sine egne. Loggene var på tre til fem sider.

Loggene var altså ikke i utgangspunktet tenkt brukt i forskning. Vi, som begge underviser på studiet og både leste loggene og samtalte med lærerne om det de hadde gjort, syntes imidlertid lærernes erfaringer ga viktig innsikt i en tematikk vi erfarte var lite beskrevet i forskning, og at loggene egnet seg som grunnlag for nærmere analyse og drøfting. Det å bruke lærerlogger i utdanningsforskning er etter hvert blitt en vanlig datainnsamlingsmetode og regnes som hensiktsmessig for å få innblikk i klasseromspraksis og lærer- og eleverfaringer: «Teacher logs provide a ‘real-time’ method for collecting data on classroom practices by giving teachers a tool to document and reflect about specific lessons and the impact they may have had on their students» (Glennie et al., 2017, s. 88). Nettopp dette er dekkende for loggene i denne studien; de dokumenterer oppleggene, og gir innsikt i lærernes refleksjoner over elevenes reaksjoner.

Til sammen 13 lærere ga sitt samtykke til at loggene deres kunne brukes i studien. Disse er gitt fiktive navn: Andrej, Beate, Dina, Elin, Finn, Geir, Hanne, Ida, Jakob, Nina, Oda, Ola og Riina. Alle var som beskrevet innledningsvis studenter på videreutdanningsstudiet i andrespråkspedagogikk 1–10. De jobbet i ulike skoleslag og på ulike trinn; barnetrinn, ungdomstrinn, videregående og voksenopplæring, og var bosatt i ulike deler av landet, i både

små og store kommuner. De representerte dessuten mange ulike fag. To av lærerne har andre førstespråk enn norsk; Andrej og Riina. Til sammen representerer utvalget en faglig, erfaringsmessig, geografisk og språklig bredde, noe som gir et godt utgangspunkt for å belyse variasjon i erfaringer og fortolkninger.

Lærerne er forespurt direkte om deltakelse og har fått både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD]. Ingen personidentifiserende opplysninger om elever eller tredjepersoner er gjengitt. De 13 loggene er nærlest av begge forfatterne, og deretter kodet og kategorisert (Braun & Clarke, 2006, 2022). Analysemetoden var tematisk, det vil si at vi identifiserte typiske tendenser i materialet. Dette ble gjort gjennom en trinnvis prosess der vi først nærleste loggene for å bli godt kjent med det overordnede innholdet. Etter dette delte og diskuterte vi de første ustrukturerte inntrykkene og refleksjonene, noe som ble samlet i de første kodene. I neste fase ble kodene slått sammen i to hovedtemaer; lærernes fortolkninger av hvorfor elevene reagerer som de gjør, og deres refleksjoner om de pedagogiske implikasjonene av elevenes reaksjoner.

## Analyse

Flere av lærerne i denne studien erfarte altså at elevene reagerte med ambivalens på bruk av flere språk i opplæringen. Eksempelvis beskriver Oda, som jobber på barnetrinnet og har to arabisktalende elever, hvordan hun la opp til at elevene skulle bruke både førstespråk/andre språk de kunne, og norsk til å lage et tankekart, gjenfortelle et eventyr fra hjemlandet og lage en tegneserie. Elevene tok imidlertid i liten grad i bruk arabisk:

I alle disse oppgavene skulle de bruke begge eller alle sine språk, men det ble svært mye norsk og en liten andel arabisk, noe jeg tror var kun for å tilfredsstille meg og for å svare på oppgaven. Jeg hadde håpet at de skulle «slå seg litt mer løs». De kunne fortelle at de hadde brukt mye arabisk når de forberedte seg på lekse hjemme med familien sin.

Finn beskriver en tilsvarende erfaring på ungdomstrinnet i faget utdanningsvalg, der elevene skulle lage digitale fortellinger om et yrke på sine førstespråk og presentere disse for medelever med samme språkbakgrunn:

Responser fra elevene var (som forventet) litt blandet i starten av prosjektet. En del av andrespråkelevne har lang botid i Norge og ønsket dermed å gjøre presentasjonen på norsk. Noen av elevene med kort botid ønsket også å lage presentasjonen på norsk, noe som heller ikke var uventet.

Lærerne fortolker elevenes reaksjoner på bakgrunn av hva elevene selv oppgir som årsak, og av hvordan de forholder seg praktisk til de læringsaktivitetene lærerne legger til rette for. Det ligger dessuten fortolkninger av årsakssammenhenger i deres forslag til pedagogiske grep en kan gjøre for å motvirke elevenes ambivalens. Til sammen kommer det på denne måten fram en rekke ulike årsaksforhold som lærerne oppfatter som sentrale. Dette er tema i analysens første del.

### Hvorfor reagerer elevene som de gjør?

Oda beskriver at elevene i hennes klasse hadde brukt mye arabisk hjemme da de forberedte seg til opplegget om eventyr (beskrevet over), men at de ikke gjorde det på skolen. Nettopp *skillet mellom hjem og skole* – og elevenes oppfatninger av hva som er legitime og relevante språk på de to arenaene – er det mange av lærerne som beskriver. Beate, som jobber i voksenopplæringen, beskriver at hun ofte legger til rette for bruk av flere språk i opplæringen, men likevel erfarer at elevene blir overrasket når de «får lov til» å bruke andre språk i læringsarbeidet fordi det tidligere var et tydelig skille mellom skolespråk og hjemmespråk:

Jeg opplever at elever ofte blir litt overrasket over at de får lov til å bruke morsmålet i såpass stor grad. Det tror jeg har sammenheng med at det tidligere har vært en utbredt holdning blant mange lærere og elever om at man må snakke norsk for å lære norsk, at på skolen snakker vi bare norsk, og at morsmålet er noe man snakker hjemme (men helst skal man øve på å snakke norsk med familien også).

Ida gjør seg lignende refleksjoner. Hun jobber også i voksenopplæring, og legger i likhet med Beate ofte til rette for bruk av flere språk. Hun forteller imidlertid at skolen hun jobber ved, hadde en uttalt enspråklig pedagogikk da hun startet der. Ikke engang engelsk som ellers har en svært sentral plass i norsk skole (jf. f.eks. Beiler, 2020), hadde noen plass som redskapsspråk (det Ida kaller mellomspråk) i opplæringen:

Da jeg startet i voksenopplæringen, fikk jeg beskjed om at elevene kun skulle snakke norsk på skolen, og at det var negativt hvis vi brukte engelsk som mellomspråk i klasserommet.

Lærerne beskriver altså at deres arbeidsplass tidligere var preget av en uttalt enspråklig og språkseparasjonsideologi og det Conteh et al. (2014) omtaler som enspråkligfunderte myter om språkopplæring, nemlig at det kun er målspråket som bør ha en plass i opplæringen, at språk bør holdes atskilt, og at målspråket bør brukes så mye som mulig for å oppnå best læringsresultat (s. 159–160). Conteh et al. beskriver disse mytene som tilsynelatende

fornuftige, mens de i realiteten er «unhelpful ideas that are not supported by research» som derfor må utfordres (s. 159).

Beate opplever nettopp at enspråklighets- og språkseparasjonsideologien er i ferd med å bli utfordret. Hun mener den var utbredt *tidligere*, og også Ida beskriver at holdningene er endret nå.

Dette har heldigvis endret seg og transspråking blir sett på som en styrke. Nå ser vi at den elevstyrte transspråkingen gir deltagerne mulighet til å ta kontroll over sin egen læring.

Beate og Ida jobber begge i voksenopplæring, det vil si i en opplæringskontekst hvor så godt som alle innlærerne er andrespråksinnlærere. De har med andre ord mer erfaring med å undervise i språklig heterogene innlærergrupper og ofte også mer formell kompetanse i andrespråks-/flerspråklighetspedagogikk enn mange lærere i ordinær grunnskole og videregående opplæring. Dette kan tenkes å bidra til at de er mer oppmerksomme på viktigheten av å trekke veksler på innlærernes flerspråklige repertoar. Lorentz et al. (2021) viser til studier som demonstrerer at både lærere med flerspråklig bakgrunn og lærere med erfaring fra språklig sammensatte elevgrupper, «tend to draw on learners' other languages in their teaching more often than teachers who are monolinguals or who have little or no experience with specifically multilingual classes» (s. 11).

Selv om Beate og Ida beskriver en endring i språkpolicy og -praksis ved *skolene* de jobber på, og at elevene er «på glid», erfarer flere at holdningene ikke har endret seg i *hjemmet*, hos foresatte eller ektefeller (for voksne elever/deltakere). Geir er lærer på småtrinnet og ga elevene lekser som innebar at foreldrene – ideelt sett – skulle bidra på førstespråket/-språkene; ved å delta i et intervju og å dele en matrett. Han erfarte imidlertid at foreldrene skrev på norsk, til tross for at de hadde begrensede norskferdigheter. Han oppfattet dette som et resultat av at foreldrene selv var deltakere i norskopplæring og kanskje oppfattet at det å bruke førstespråk/flere språk kun var ment som en hjelp – «en krykke» – hvis de kom til kort på norsk:

En annen årsak er nok også at foreldrene selv lærer norsk gjennom voksenopplæringen, og derfor kanskje føler en plikt til å svare på norsk. Kanskje tenkte de på muligheten til å bruke morsmålet som en krykke de ble tilbudt, i stedet for at dette faktisk var selve oppgaven.

Også Dina, som er yrkesfaglærer på Helse- og oppvekstfag i videregående skole, erfarte at språkpraksiser og -holdninger i elevenes hjem påvirket elevens språkvalg i skolen. En av hennes elever ga uttrykk for at hun egentlig hadde lyst til å bruke flere språk i læringsarbeidet, men ikke turte fordi hun var redd for at ektemannen kom til å reagere negativt. Han var opptatt av at hun skulle gjøre ting riktig, og det riktige var å bruke norsk.

Slik kan en si at elevenes og «hjemmets» holdninger ikke er i takt med lærernes og skolens begynnende «flerspråklige vending». Dette kan forstås i lys av tidligere policy og praksis ved den enkelte skolen, slik Oda og Beate beskriver, praksiser som i sin tur reflekterer mer overgripende ideologier i det norske samfunnet og utdanningssystemet. Elevene og deres foresatte og ektefeller (som i Dinas elev sitt tilfelle) bringer dessuten med seg erfaringer og holdninger fra sine hjemkulturer og -miljøer, både fra privatliv, skole og eventuelt arbeid, og også dette kan påvirke språkpraksisene deres i opplæringen, slik Geir og Dina er inne på. Enspråklighets- og språkseparasjonsideologi, purisme og språkriktighetsdiskurser står sterkt i mange samfunn og utdanningssystemer, og språklig diskriminering og undertrykking er utbredt i flere av de landene elevene i norsk skole kommer fra. For eksempel beskriver Atroshi et al. (2022) hvordan den kurdiske minoriteten har blitt undertrykt både språklig og kulturelt i flere land i Midtøsten, og blant annet møtt strenge sanksjoner for bruk av kurdisk i skolen.

Flere av lærerne beskriver at elevene syntes det var *flaut* å bruke flere språk – slik vi ser i tittelsitatet. Dette forklares med at det var uvant for dem, slik vi allerede har vært inne på. Noen fortolker imidlertid denne flauheten som et uttrykk for at elevene skammer seg over egen *manglende språkkompetanse* i førstespråket. Elin, som er lærer på barnetrinnet, er opptatt av dette. Hun gjennomførte et tverrfaglig undervisningsopplegg der elevene lyttet til bøker på ulike språk og lagde en felles ordbok. Hun understreker viktigheten av å være bevisst på at elevenes kompetanse i og bruk av hjemmespråket kan variere veldig:

Jeg erfarte at jeg måtte ta høyde for hvor ulikt de mestret eget morsmål. Enkelte av dem mestrer det godt, de bruker morsmålet hjemme og kan både lese og skrive mye på språket. Andre elever igjen, opererer med et annet alfabet, er usikker på sitt morsmål og snakker mest norsk hjemme.



Det at elevene kan være tilbakeholdne på grunn av opplevd kompetanse i førstespråket/-språkene, beskrives i flere studier, slik vi så i forskningsgjennomgangen (f.eks. Beiler, 2020; Berthelin, 2022; Lien, 2019; Mendoza & Parba, 2019). Beiler (2020) fant at elevene i hennes studie i hovedsak dro veksler på språkferdigheter de hadde hatt tilegnet seg gjennom formell opplæring, og ikke språklige ressurser forbundet med hjemmesfæren og uformell bruk (s. 21–22).

Dette kan ses i sammenheng med et annet tema som går igjen i beskrivelsene av elevenes tilbakeholdenhet, nemlig at elevene i større grad tok i bruk flere språk muntlig enn skriftlig, slik vi ser i det innledende sitatet; «Jeg kan jo ikke skrive på to språk!». Også Nina, som jobber i voksenopplæring, beskriver hvordan deltakerne hennes brukte førstespråk i muntlige aktiviteter, men ikke i skriftlige – i det samme undervisningsopplegget:

I denne samtalen snakket også elevene seg imellom på morsmål for å forklare noen av ordene vi snakket om [...] Etter samtalen lagde vi et tankekart sammen på tavla, med de punktene som elevene hadde snakka om. Elevene skrev ned det samme tankekartet i boka si, men med oppfordring om at de kunne skrive på det språket de ønsket. Ingen av elevene valgte å skrive på morsmål noe som kanskje kom av at jeg hadde modellert/vi samskrev teksten på norsk i forkant.

At elever i større grad bruker flere språk og transspråker muntlig enn skriftlig, er også et funn hos Beiler (2020). Hun beskriver hvordan elevene oftere trakk veksler på sin flerspråklighet muntlig og i samhandling med medelever (s. 19), enn de gjorde skriftlig og i mer formelle situasjoner i opplæringen. Dette kan ses i lys av at normene for skrift er langt fastere og dermed strengere enn normene for tale, noe som medfører en sterkere purisme i skrift enn i tale. Blommaert (2013) sier det slik:

Depending on the genre, strong expectations of linguistic ‘purity’ can prevail, forcing writers to avoid vernacular forms and/or codeswitching into other languages or varieties, or the use of emoticons and other graphic forms that are not seen as belonging to ‘the’ language (s. 447).

Oppsummert oppfatter lærerne elevenes ambivalens som en konsekvens av at de skiller mellom hjemmespråk og skolespråk, opplever at de har mangelfull kompetanse i førstespråket, og skiller mellom henholdsvis muntlig og skriftlig bruk av førstespråk/flere språk. I det følgende ser vi nærmere på hvilke pedagogiske implikasjoner lærerne mener elevenes ambivalens bør ha.

## Pedagogiske implikasjoner

Lærerne er opptatt av hvordan de kan legge til rette for at elevene faktisk tar i bruk flere språk i opplæringa – tross ambivalensen noen uttrykker. Hanne sier:

Jeg tenker at det blir enklere for elevene å bruke alle sine språk i skolesammenheng hvis de forstår at det er greit. Her må kanskje vi pedagoger jobbe for rammer der det å bruke hele sitt språkrepertoar er naturlig og bra for å utvikle språk og faglig kunnskap.

Lærerne peker på ulike pedagogiske grep som kan være hensiktsmessige for å skape rammer der «det å bruke hele sitt språkrepertoar er naturlig og bra». Mange av lærerne er særlig opptatt av betydninga av *gode relasjoner* mellom lærer og elev. Finn som er lærer på ungdomstrinnet, understreker dette og mener nysgjerrighet og interesse i elevene er en viktig komponent i relasjonen med elevene:

I tillegg til å få eleven til å forstå hvor positivt det er å beherske flere språk, er det viktig at læreren har en god relasjon til elevene og er nysgjerrig på elevens førstespråk. (...) Dette var noe jeg var bevisst på underveis i prosjektet, og det var en spennende, men også krevende øvelse. Dette fordi man ikke behersker språket til eleven, men mye kan altså gjøres ved å være genuint interessert i eleven.

Også Ola, som jobber på barnetrinnet, vektlegger betydninga av å være interessert i og anerkjenne elevenes flerspråklighet, og peker samtidig på det å ha tid til å bli kjent og etablere relasjon med elevene. Han gjennomførte et opplegg med matlaging med to nyankomne elever, og reflekterer over om anerkjennelse og det å ha tid sammen alene med læreren var det som virka forløsende på elevenes bruk av førstespråk:

Kanskje var det litt ‘alenetid’ med den voksne som skulle til for å tørre å være mer aktiv, men jeg tror også det var viktig for elevene å føle på at læreren anerkjente morsmålet deres, og viste forståelse for at de kan noe selv ikke læreren kan – og at læreren synes det er svært spennende.

Elin, som beskrev hvordan hun var bevisst på elevenes varierende førstespråkskompetanse, er også opptatt av det å bli godt kjent med elevene. For å lykkes med flerspråklige undervisningsopplegg – og unngå at det oppleves vanskelig eller flaut – mener hun en må være «tett på»:

For at dette undervisningsopplegget ikke skulle føles som et nederlag for enkelte av elevene måtte jeg være tett på. Det var viktig at jeg hadde denne bakgrunnskunnskapen jeg har om elevene, og på den måten å kunne kompensere og legge til rette for at elevene opplevde mestring.

Denne vektlegginga av voksen-elev-relasjoner kan overordnet sett ses i sammenheng med Cummins' (2021) tenkning om samhandlingen mellom lærer og elev som den mest avgjørende faktoren for elevenes trivsel og mestring i flerspråklige opplæringskontekster (s. 289). Dette resonerer med funn fra andre studier. For eksempel finner Davis og Howlett (2022) at lærerne i deres studie om såkalt verdensspråklærere<sup>7</sup>, mente relasjoner var den viktigste faktoren for å lykkes med flerspråklig opplæring: «students would be less likely to strengthen their multilingual repertoires without a foundation of care and understanding in his classroom» (s. 5).

Relasjoner er også noe Riina, som jobber i voksenopplæringa og selv har et annet førstespråk enn norsk, er opptatt av. Hun vektlegger imidlertid ikke bare relasjonen mellom lærer og elev, men også *elevene imellom*, og mener denne tryggheten er viktig for å lykkes med flerspråklige tilnærminger:

Jeg valgte denne elevgruppa, fordi elevene har veldig gode relasjoner seg imellom og er trygge på hverandre. Dette er et bra utgangspunkt for å oppfordre dem til å bruke hele deres språklige repertoarer både i samtale og i skriftlig arbeid.

Riinas refleksjoner om betydninga av elevrelasjoner og klasse miljø resonerer med forskning som vektlegger at klasserommet må oppleves som et trygt rom – det Pratt (1991) omtaler som et «safe house» – for at innlærerne skal tørre å vise fram og ta i bruk flere språk. Dette er rom hvor elevene opplever seg som jevnbyrdige, og hvor det er «fravær av undertrykkende strukturer» (Pratt, 1991). Slik Sollid (2019) peker på, og Riina implisitt beskriver, kan det oppleves som et risikoprojekt å eksponere seg overfor medelever; de må derfor være «trygge på sin språkkompetanse, og trygge på at det å vise fram sin flerspråklighet ikke sanksjoneres av verken læreren, medelevene eller andre» (s. 17).

En annen faktor lærerne peker på, er at «*eksplisitt undervisning om fordelene med å bruke flere språk*» – slik Oda uttrykker det – kan være hensiktsmessig. Oda utdyper:

---

<sup>7</sup> Verdensspråk brukes i stedet for fremmedspråk, det vil si at verdensspråklærere refererer til det som i en norsk kontekst omtales som fremmedspråklærere.

Jeg vurderer om jeg rett og slett skal ha en egen økt med eksplisitt undervisning om fordelene med å bruke førstespråket sitt i innlæring av nytt språk, og at de kan lære litt om hva transspråking er. Dette for å vise de at det ikke er feil å bruke førstespråket sitt, og at de kanskje vil kjenne at førstespråket er viktig for å utvikle sin egen identitet.

Odas tenkning er i tråd med Liens (2019) konklusjon om at et vesentlig hinder for elevene er at de ikke vet hvordan de kan nyttiggjøre seg sitt flerspråklige repertoar som læringsstrategi. Han sier at skolen derfor «må hjelpe elevene med å bruke en transspråklig tilnærming og arbeide med dette på lik linje med andre læringsstrategier» (s. 65). Også Mendoza og Parba (2019) understreker dette, og advarer mot å forutsette at elevene har samme forståelse av fler-/transspråkingspedagogikk som lærere (og forskere). De sier at vi må: «partner with students in developing an awareness of what translanguaging is and how it can help them, rather than assuming that students' minds reflect current translanguaging theories a priori» (s. 282).

En måte å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan de kan bruke flerspråklige strategier, er ifølge flere av lærerne *modellering*. Andrej, som selv har et annet førstespråk enn norsk, sier at det at han selv tok i bruk sin flerspråklige kompetanse, virket forløsende på elevene:

Først etter at jeg hadde brukt min egen flerspråklige kompetanse for å illustrere flerspråklighet som en naturlig ressurs begynte elevene forsiktig å ytre seg på morsmålet, både gjennom skriftlig arbeid og i livlig samtale med sine medelever.

Også de andre lærerne med flerspråklig bakgrunn beskriver at de tar i bruk egne språk og erfaringer som flerspråklige i opplæringen. Riina beskriver at dette er en etablert og naturlig tilnærming for henne, og at hennes egen flerspråklige kompetanse er en veldig god ressurs i dette arbeidet:

Jeg har allerede hatt transspråking i min pedagogiske praksis uten at jeg var bevisst dette eller reflekterte så mye over dette [...] Det som er positivt, er at jeg behersker både polsk og russisk på høyt nivå og kan lett forstå og hjelpe elevene med deres språk og oversettelse til norsk eller engelsk.

Det at flerspråklige lærere både har særlig gode forutsetninger og «lykkes» godt i å dra veksler på elevenes flerspråklige repertoar og modellere hvordan en kan bruke flere språk, er et funn også i andre studier, blant annet i Lorentz et al. (2021) studie om flerspråklighetspedagogikk i engelskfaget. På samme måte som med lærere som har erfaring med undervisning i språklig heterogene klasserom, er det en tendens til at lærere som selv har flerspråklig bakgrunn, i større grad drar veksler på elevenes flerspråklige repertoar (s. 11).

Oppsummert er lærerne særlig opptatt av at gode relasjoner, både lærer-elev og elevene imellom er sentralt for å lykkes med flerspråklige tilnærminger i opplæringen. Flere mener dessuten at eksplisitt opplæring i og/eller modellering av flerspråklige strategier kan være hensiktsmessig.

## En elevsentrert tilnærming til opplæring med, i og for flerspråklighet

Lærernes erfaringer med at flere av elevene er ambivalente til bruk av flere språk i opplæringen, er utgangspunkt for denne studien. Lærerne beskriver hvordan elevenes ambivalens kommer til uttrykk, hvordan de fortolker den, og hva de tenker er hensiktsmessige pedagogiske tilnærminger for å motvirke tilbakeholdenhet med å bruke flere språk i klasserommet. Slik kan *elevsentrerthet* sies å være et overordnet flerspråklighetspedagogisk prinsipp for lærerne: De er sensitive overfor elevenes reaksjoner på de oppleggene og aktivitetene de legger opp til, de tar høyde for at årsakene til elevenes reaksjoner er sammensatte og unike for den enkelte eleven og den enkelte elevgruppen/klassen, de anerkjenner at det er en prosess for elevene å endre strategier og praksiser i opplæringen, de forstår at denne prosessen krever pedagogisk tilrettelegging, og de vektlegger relasjon og det å være «tett på» som særlig sentralt. Slik sett kan lærerne i studien sies å ha den innstillingen Mendoza og Parba (2019) oppfordrer til i sin studie, om å forstå flerspråklige praksiser i opplæringen fra *elevenes* perspektiv; «bringing theory into dialogue with learners' experiences» (s. 282).

Med den flerspråklige vendingen i skolen med en eksplisitt vektlegging av flerspråklighet som ressurs i læreplanen, er prinsippet om elevsensitivitet viktig både pedagogisk og forskningsmessig. Pedagogisk vet vi at lærere i norsk skole har relativt lite kompetanse i flerspråklighetspedagogikk (f.eks. Kjelaas & van Ommeren, 2022), og at beskrivelsene i læreplanen er overordnede og gir få føringer på hvordan en skal realisere «flerspråklighet som ressurs» i opplæringen i praksis (Myklevold & Speitz, 2021). Dermed er det en risiko for at en overhodet ikke legger til rette for bruk av elevenes flerspråklige repertoar i opplæringen, slik mange studier peker på, med de negative følgene det kan ha for elevenes deltakelse og læring. Mangel på kompetanse og føringer gir imidlertid også en risiko for positive, men forenklete og statiske forståelser av flerspråklighet og bruk av flere språk i opplæringen, som ikke tar høyde for variasjonen og kompleksiteten i elevenes erfaringer, holdninger og preferanser.

Tross læreplanens gode intensjoner og læreres genuine ressursorientering, kan skolen på denne måten bidra til at elevenes ambivalens forsterkes, slik at de *ikke* tar i bruk språkrepertoaret sitt i språk- og faglæring, og *ikke* erfarer at «flerspråklighet er en ressurs i skolen og samfunnet».

Også forskningsmessig er elevsensitivitet og den nyanseringen som følger med, viktig. Mye flerspråklighets- og transspråkingspedagogisk forskning konkluderer som vi så innledningsvis, med at bruk av flere språk i opplæringen har en svært positiv effekt på elevers mestring og myndiggjøring: «Translanguaging (as pedagogy and practice) is suggested to result in new subjectivities, to give back voice, transform cognitive structures, raise well-being and attainment levels, and eventually to transform an unequal society into a more just world» (Jaspers, 2018, s. 3–4). Jaspers (2018) er kritisk til denne påståtte transformative kraften og mener at en slik årsakssammenheng mellom språkpraksis i opplæringen, læringsutbytte og sosial endring ikke kan tas for gitt. I stedet må effekten av enhver pedagogisk praksis forstås i lys av den lokale konteksten og de faktiske elevenes vurderinger og preferanser:

All classrooms must be approached as complex interactive settings where, rather than simply accepting what is offered, pupils always negotiate what is put on the table (curricula, teaching styles, teachers) and develop different strategies depending on their short- and long-term ambitions, the classroom climate, and local socio-economic conditions. (s. 7)

Jaspers tar selv til orde for større språklig mangfold i skolen, men mener det krever forskningsmessig edruelighet blant annet i form av blikk for kompleksitet og elevers agency. En måte å imøtekomme dette på, er nettopp ved å løfte frem elevenes perspektiv også i forskningen. I denne studien er elevenes reaksjoner på bruk av flere språk i opplæringen løftet frem via lærerne sine. I videre forskning er det viktig å undersøke elevperspektivet mer direkte gjennom eksempelvis observasjons-, intervju- eller intervensjonsstudier. For slik lærerne i denne studien modellerer, er det avgjørende «å være genuint interessert i eleven» og gå «tett på» for å lykkes flerspråklighetspedagogisk.

## Forfatteromtaler

Irmelin Kjelaas, førsteamanuensis i norskdidaktikk, ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, Norge. Forskningsinteressene hennes er flerspråklighet og andrespråksopplæring i skolen.

Anette Louise Brekke, universitetslektor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, Norge. Forskningsinteressene hennes er flerspråklighet og andrespråksopplæring i skolen.

## Litteratur

Andersen, M. J. W. (2023). Mellom barken og veden: Om flerspråklighet og læreraktørskap på yrkesfag. *Acta Didactica Norden*, 17(3).

<https://doi.org/10.5617/adno.9841>

Andreassen, U. S. (under utgivelse). “We don’t have it in my mother tongue”: Experiences with the use of L1 in the transition from introduction class to VET in Norway. *Journal of Applied Language Studies*.

Atroschi, G., Brattland, S., Wahlberg, I. & Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringa for nyankomne ungdommer. I I. Kjelaas og R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 67–81). Fagbokforlaget.

Bakken, A. S., Hundal, A. K. & Sakshaug, L. L. (2022). Når minoritet blir majoritet. *Nordand*, 17(2), 98–114.

<https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>

Beiler, I. R. (2020). Negotiating Multilingual Resources in English Writing Instruction for Recent Immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29.

<https://doi.org/10.1002/tesq.535>

Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet – å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas og R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråklæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 169–185). Fagbokforlaget.

Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. Continuum.

Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440–459.

<https://doi.org/10.1111/josl.12042>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.

Burner, T. & Carlsen, C. (2022). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35–49.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>

Canagarajah, S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 68(6), 589–604.

<https://doi.org/10.2307/25472177>

Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54.

<https://doi.org/10.1093/applin/amx041>

Charalambous, P., Charalambous, C. & Rampton, B. (2017). De-Securitizing Turkish: Teaching the Language of a Former Enemy, and Intercultural Language Education. *Applied Linguistics*, 38(6), 800–823.

<https://doi.org/10.1093/applin/amv063>



- Charalambous, P., Charalambous, C. & Zembylas, M. (2016). Troubling translanguaging: language ideologies, superdiversity and interethnic conflict. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 327–352.  
<https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0014>
- 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). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781783092246-013>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & kultur.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Kristiina Montero, M. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråkighet? *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 4.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2397>

- Davis, W. S. & Howlett, K. M. (2022). “It wasn't going to happen until I made it happen”: World language teacher agency for multilingual advocacy. *System*, 109, 102893.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102893>
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt» – Portræt av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Scandinavian Studies in Language*, 7(2), Art. 2.  
<https://doi.org/10.7146/sss.v7i2.24825>
- Dewilde, J. (2019). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 942–953.  
<https://doi.org/10.1177/1367006917740975>
- Dewilde, J. & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere* [Sluttrapport]. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspraklige-strategier-ressurser-opp/sluttrapport-pilotprosjektet-uio.pdf>
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032–1042.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2022). ‘Just accept each other, while the rest of the world doesn’t’ – teachers’ reflections on multilingual education. *Language and Education*, 36(5), 451–466.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2098678>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave MacMillan.  
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014)

- Glennie, E. J., Charles, K. J. & Rice, O. N. (2017). Teacher Logs: A Tool for Gaining a Comprehensive Understanding of Classroom Practices. *Science Educator*, 25(2), 88–96.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1132090.pdf>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighetsom ressurs i alle fag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 18–29.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>
- Illman, V. & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237–248.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccx073>
- Iversen, J. (2017). The Role of Minority Students' L1 when Learning English. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1), 35–47.  
<https://doi.org/10.46364/njmlm.v5i1.376>
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10.  
<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Kjelaas, I. (2022). Å, så fin stemme jeg har! Mashallah! Mestring og myndiggjøring gjennom samtaler i andrespråksklasserommet. I M. Olofsson & K. Alden (Red.), *Symposieboken 2022: Möjligheter till lärande – andraspråksdidaktik i ett kritiskt perspektiv* (s. 273–285). Liber.
- 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.  
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661/1644>

- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2021). Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 47–67). Cappelen Damm akademisk.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). *Andrespråkopplæring for nyankomne ungdommer: tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- 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).  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lehtonen, H. & Møller, J. S. (2022). “We Just Want the Language Tone”: When Requests to Use Minority Languages Lead to Interactional Breakdown in Multilingual Classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 275, 65–88.  
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0053>
- Lien, G. E. T. (2019). «Når tankene forsvinner» – *En etnografisk studie av flerspråklighet ved en videregående skole* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2656709>

- Lorentz, E., Krulatz, A. & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103428.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- May, S. (2019). Negotiating the Multilingual Turn in SLA. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 122–129.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12531>
- Mendoza, A. & Parba, J. (2019). Thwarted: relinquishing educator beliefs to understand translanguaging from learners' point of view. *International Journal of Multilingualism*, 16(3), 270–285.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1441843>
- 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), 25–50.  
<https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53–80.  
<https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidareåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12525>

- Paulsrud, B. A., Juvonen, P. & Schalley, A. C. (2023). Attitudes and beliefs on multilingualism in education: Voices from Sweden. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 68–85.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2153851>
- Portolés, L. & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33–40.  
<https://www.jstor.org/stable/25595469>
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rapport. Rambøll Management.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Robinson-Jones, C., Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2022). “Accept All Pupils as they are. Diversity!” – Pre-Service Primary Teachers' Views, Experiences, Knowledge, and Skills of Multilingualism in Education. *Sustainable Multilingualism*, 20(1), 94–128.  
<https://doi.org/10.2478/sm-2022-0005>
- Shohamy, E., Tannenbaum, M. & Gani, A. (2022). Bi/multilingual testing for bi/multilingual students: policy, equality, justice, and future challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3448–3462.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2062665>
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21.  
<https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6–23.  
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>

Vikøy, A. & Haukås, Å. (2023). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classroom. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912–931.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>