



Innhold

4 Redaktørene har ordet: Flerspråklig undervisningspraksis

6 Minneord om Lise Iversen Kulbrandstad

AV ANNE GOLDEN OG RANDI MYKLEBUST

Fagfellevurderte artikler

14 Flerspråklig tekstsaking på nettbrett. Lærernes intensjoner og elevenes praksiser

AV DAG FREDDY RØED

38 Læreres og språkhjelperes erfaringer med flerspråklig undervisningspraksis i voksenopplæringen: Utfordringer og muligheter

AV JON-MAGNE WIK OG HALEY DE KORNE

Om bidragsyterne

HALEY DE KORNE. Professor, Institutt for lingvistiske og nordiske studier,
Universitetet i Oslo. Epost: haleyjd@uio.no

ANNE GOLDEN. Professor emeritus i norsk som andrespråk, Universitetet i Oslo.
E-post: anne.golden@iln.uio.no

RANDI MYKLEBUST. Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Høgskulen i
Volda. E-post: randi.myklebust@hivolda.no

DAG FREDDY RØED. Stipendiat, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk,
Universitetet i Innlandet. E-post: dag.roed@inn.no

JON-MAGNE WIK. Master i norsk som andrespråk. E-post:
jon.m.jonassen@gmail.com



Redaktørene har ordet:

Flerspråklig undervisningspraksis

AV IRMELIN KJELAAS OG RANDI MYKLEBUST

I en rapport fra 2020 om verdenssamfunnets innsats for inkludering i utdanningssektoren, retter UNESCO oppmerksomhet mot begrepet rettferdighet, 'equity', som en forutsetning for å realisere ideer om inkluderende praksis i skolen (UNESCO, 2020). Her forklares en gjensidighet i begrepene 'inclusion' og 'equity', der inkludering defineres som «a process that helps overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners», og 'equity' dreier seg om å sørge for «fairness, where the education of all learners is seen as having equal importance» (s. 25). I rapporten trekkes uforståelig undervisningsspråk og undervisningsmateriale fram som eksempel på ekskludering fra meningsfulle læringsopplevelser, og utvikling av et læringsmiljø som anerkjenner språklig og kulturelt mangfold i klasserommet er formulert som anbefalt tiltak. I dette nummeret av NOA har vi gleden av å kunne presentere to artikler som begge tilfører ny kunnskap om læreres arbeid med å nytte muligheter for å skape meningsfulle læringsprosesser og rettferdighet i opplæringen for elever og deltakere som er i prosess med å lære norsk.

Dag Freddy Røeds artikkel «Flerspråklig tekstskapning på nettbrett. Lærernes intensjoner og elevenes praksiser» handler om digitale, flerspråklige tekstskapingsprosesser i en mottaksklasse på barnetrinnet, altså i en klasse som gir et innføringstilbud i norsk og andre skolefag for nyankomne elever. Studien er etnografisk inspirert og utforsker hvordan lærerne i denne klassen arbeider med elevenes flerspråklige utgangspunkt for utvikling av ferdigheter i skriftspråket. Røed analyserer data fra intervju, observasjoner og elevers digitale tekster for å undersøke hvordan elevene deltar i de formene for tekstskapingspraksiser som lærerne initierer og instruerer for. Han finner at lærerne bygger på ideer om elevenes førstespråk som ressurs for læring, og at det ligger gode muligheter for flerspråklige tilnærminger i arbeid med digitale

multimodale tekster. Han finner også at bruk av digitale oversettelsesverktøy for å lage tekst på førstespråket og norsk, samt en kontinuerlig veksling mellom ulike nettsider for å hente informasjon og illustrasjoner, er kjennetegn ved elevenes prosesser. Røed stiller likevel noen spørsmål ved den tekstskapingspraksisen som utvikles, som han mener kan bygge på en form for parallell forståelse av språk og flerspråklighet.

Artikkelen til Jon-Magne Wik og Haley De Korne, «Læreres og språkhjelperes erfaringer med flerspråklig undervisningspraksis i voksenopplæringen: Utfordringer og muligheter», handler om implementering av en språkhjelperordning i undervisning for nyankomne voksne med lite eller ingen skolegang og begrensede skriftspråklige ferdigheter ved et voksenopplæringssenter. Studien er etnografisk og utforsker hvilke utfordringer og muligheter lærere og språkhjelpere har møtt i en slik ordning, og det stilles spørsmål om sammenhenger mellom språkpolitikk og språkideologi, og handlingsrommet for å utvikle og institusjonalisere flerspråklig pedagogisk praksis. Ett av funnene som framheves, er det forskerne omtaler som «et paradoksalt syn» på flerspråklig tilnærming til andrespråksundervisning. På den ene siden er lærerne og språkhjelperne utsatt for et språkpolitisk press preget av en enspråklighetsnorm som påvirker deres forventninger om at deltakerne skal utvikle en bestemt type norsk-kompetanse. På den andre siden påvirkes de av ressurssynet på flerspråklighet som kommer til uttrykk i overordnede skole- og språkpolitiske dokumenter.

Arbeidet med dette nummeret startet opp ved årsskiftet 2025. Samtidig ble vår kjære redaksjons-kollega Lise Iversen Kulbrandstad på nytt alvorlig syk. Det ble etter hvert klart at helbredende behandling ikke var mulig. Det var med stor sorg vi mottok meldingen om Lises bortgang, torsdag 10. april. Lise har gjort en solid og betydningsfull innsats som redaktør for NOA og vært en inspirerende og stødig kollega i redaksjonen. Vi har mye å takke Lise for, og vi vil savne henne dypt. Vi vil følgelig innlede dette nummeret av NOA med minneord fra Anne Golden og Randi Myklebust.

Litteratur

- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>.

Minneord om Lise Iversen Kulbrandstad

AV ANNE GOLDEN OG RANDI MYKLEBUST

Universitetet i Oslo, Høgskulen i Volda



Foto: Privat

Lise Iversen Kulbrandstad ble født 20. juni 1958 i Stokmarknes og døde 10. april 2025 på Hamar. Lise var professor i norskdidaktikk ved Universitetet i Innlandet. Hun ble ansatt som høskolelektor ved Elverum lærerhøgskole i 1992, som i 1994 – sammen med Hamar lærerhøgskole – ble til Avdeling for lærerutdanning i den nye Høgskolen i Hedmark. I 2006 ble hun den første professoren i høgskolens norskfaglige miljø. Hun var valgt prorektor for perioden 2003 – 2007 og ble valgt som rektor i to perioder fra 2007 til 2015. I disse årene ledet hun høgskolen med stort engasjement mot målet om å bli universitet. Hun var også sentral i etableringen av doktorgradsprogrammet «Profesjonsrettede lærerutdanningsfag», som hun ledet i årene etter rektortiden. Kollegiet ved Universitetet i Innlandet omtaler henne som en bauta og en pioner som har satt varige spor etter seg både som rektor, lærerutdanner og forsker (Alstad, Danbolt & Randen, 2025; Kyllingstad, Svenkerud & Ørbeck, 2025).

Høsten 2022 ble Lise medlem i redaksjonen for NOA norsk som andrespråk. Med henne fikk vi en redaktør med stor entusiasme for tidsskriftet, en entusiasme som kanskje fikk sitt startpunkt med publiseringen av hennes hovedfagsoppgave, *Grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere, belyst ved en analyse av språket i ABC-en «Første bok på norsk»*, som kom allerede i tidsskriftets andre årgang, NOA 2, 1986. Gjennom årene har hun, enten som eneforfatter eller sammen med andre, bidratt med artikler som dreier seg om analyser av tekster skrevet av ungdomstrinnselever på begynnernivå i norsk (NOA 15, 1992), vitenskapsteoretiske perspektiver på klasseromsforskning (NOA 1-2, 2005), andrespråksdidaktiske utfordringer og muligheter knyttet til utvikling av leseferdigheter og ordforråd blant flerspråklige elever (NOA 2, 2007), analyser av norsk andrespråksforskning (NOA 2, 2012), analyser av de første tretti årene av NOA (NOA 1-2, 2015), og studier av lærebøker for norskfaget i grunnskolen i et andrespråksperspektiv (NOA 2, 2019). I 2020 var hun en av fire gjesteredaktører for et temanummer som omhandlet læreres oppfatninger om flerspråklighet i utdanningskontekster og det å legge til rette for læring av et andrespråk. Her bidro hun også i en artikkel som diskuterte teoretiske og metodologiske tilnærminger i forskning på andrespråklæreres oppfatninger (NOA 2, 2020).

Lise hadde stor drivkraft når det gjaldt å få etablert NOA-konferansen. Den ble holdt første gang på Høgskolen i Hedmark i 2004. Hun så tidlig betydningen av å samle forskningsmiljøene over hele landet og deltok sammen med Anne Golden (UiO), Kari Tenfjord (UiB) og Lars Anders Kulbrandstad (HiHm) i en arbeidsgruppe for å

danne *Norsk nettverk for andrespråksforskning*. I en notatserie utgitt av Høgskolen i Hedmark er denne første forskningskonferansen om norsk som andrespråk gjort rede for. Der kan vi lese at konferansen var et ledd i arbeidet med å etablere det norske nettverket som en undergruppe av *Nordisk nettverk for andrespråksforskning*, og at ett av formålene med konferansene var at det skulle være «et møtested mellom unge og etablerte forskere og et viktig ledd i arbeidet med å bygge et inspirerende, kreativt, støttende og framtidsrettet nettverk» (Kulbrandstad, Randen & Kulbrandstad, 2004, s. 7). Sammen med Anne Golden etablerte hun også Anne Hvenekilde-prisen som et fast innslag på NOA-konferansene. Den skulle hedre master- og ph.d.-studenter som hadde forsket på norsk som andrespråk. Lise deltok selv med presentasjoner på samtlige NOA-konferanser. Innleggene handlet om fag- og forskningshistorie, norsklærerprofesjonen i den flerspråklige skolen, ordforråd og litterasitetspraksiser, andrespråksdidaktikk og lærebokanalyser. I 2014 mottok hun sammen med ektefellen, Lars Anders Kulbrandstad, Anne Hvenekilde-prisen for sitt arbeid med å bygge opp andrespråksmiljøet ved Høgskolen i Hedmark. På NOA-konferansen 2022 initierte hun og Anne Golden ny organisering av forskningsmiljøene, og i NOA 2, 2022 skrev hun fram grunnlaget for en ny start for *Forskernettverk i norsk som andrespråk* (FiNOA).

Men Lise engasjerte seg ikke bare for Innlandet og Norge, hun var en aktiv nordist i ordets rette forstand. I 2003 tok hun kontakt med Anne Holmen og Inger Lindberg for å starte arbeidet med et felles nordisk andrespråkstidsskrift. Hensikten var å «hæve kvaliteten og synligheden af den nordiske andetsprogsforskning, bl.a. ved at udnytte viden og temaer på tværs af landene. Dermed kunne tidsskriftet også medvirke til at styrke det nordiske forskerfællesskab og udbrede kendskab til forskningen i og uden for forskermiljøerne» (Lindberg & Holmen, 2025, s. 73). I tillegg ville tidsskriftet tjene et språkpolitisk formål ved å styrke språkenes vitenskapelige register, siden artiklene primært skulle skrives på dansk, norsk og svensk og kun i spesielle tilfeller på engelsk. Det første nummeret av Nordand kom ut i 2005, og Lise var redaktør sammen med Anne Holmen og Inger Lindberg fram til 2010.

Lise var nytenkende. Hennes erfaringer fra undervisning for elever som var i prosess med å lære norsk ved Hauketo ungdomsskole i Oslo på første del av 80-tallet, var en betydningsfull kilde til de problemstillingene hun formulerte for både sin hovedfagsoppgave (Bjørkavåg, 1986) og for sin doktorgradsavhandling *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk* (Kulbrandstad, 1996/1998). På denne tiden var det i det hele tatt forsket lite på lese-

ferdigheter i Norge. Med disse studiene var Lise den første i Norge som utviklet ny kunnskap om hva det innebærer å være både begynnerleser og leser av fagtekster på et språk som er ens andrespråk. I et prosjektoppdrag med tittelen «Språk og undervisningsmodeller», gitt av Utdannings- og forskningsdepartementet, skolesjefen i Oslo, Grunnskolerådet og Rådet for videregående opplæring, utviklet hun en flerspråklig ordforrådsprøve for kartlegging av førsteklasinger med tyrkisk og urdu som morsmål. Formålet var å utvikle kunnskap om denne elevgruppens skolesituasjon i den grunnleggende leseopplæringen. Dette kartleggingskonseptet var nytt, og rapporten, omtalt som *Førsteklasseundersøkelsen* (Bjørkavåg, 1990), fikk positiv oppmerksomhet i en fagpolitisk krevende tid for utdanningssektoren. Hun fikk tidlig respekt hos utdanningsmyndighetene og hadde blant annet en sentral rolle i utviklingen av læreplanen *Norsk som andrespråk* (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998), en plan som på grunn av den daværende fagpolitiske uroen om hvilken plass minoritetsspråklige elevers morsmål skulle ha i skolen, først kom ut etter at læreplanverket for grunnskolen (L97) ble innført.

«Jeg valgte å konsentrere meg om lesing» skriver Lise i innledningen til sin doktorgradsavhandling. Leseforskning var et felt hun fortsatte å velge. Hennes bok *Lesing i utvikling* (Kulbrandstad, 2022), som kom ut første gang i 2003 og tredje gang i revidert utgave i 2022, blir verdsatt ikke bare av forskere og lærerutdannere, men også av studenter. På sitt briljante vis formidler hun her forskningsbasert kunnskap med blant annet illustrerende eksempler på tidlig litterasitet hos barnebarn og tantebarn. Eksemplene gjør åpenbart inntrykk på lærerstudenter. Et av tantebarna forteller oss om den nye læreren sin, som etter en tid i klasserommet henvender seg til henne med spørsmålet «Er du *den* Rikke som Lise Iversen Kulbrandstad skriver om?».

I Lises ambisjon om å utvikle og videreutvikle kvalitet i skolesituasjonen for flerspråklige elever som er i prosess med å lære norsk, lå det også en grunnleggende lojalitet og interesse for lærere, lærerutdanning og lærerprofesjonen. Hun ledet og deltok i en rekke klasseromsstudier som baserte seg på samarbeid mellom forskere og lærere, der et karakteristisk trekk ved problemstillingene var utforsking av faglige og didaktiske muligheter. Da Høgskolen i Hedmark i 2004 fikk et evaluerings- og etterutdanningsoppdrag av Utdanningsetaten i Oslo knyttet til prosjektet *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis*, ledet hun i samarbeid med deltakende forskere, skoleledere og lærere aksjonsforskningsprosjektet *Klasseromskulturer for språklæring* (Danbolt & Kulbrandstad, 2008). Utprøving og utforsking av undervisningsopplegg i norskfaget var kjernen i dette

prosjektet, men med sin interesse for lærerprofesjonen la hun også vekt på tverrfaglig samarbeid og engasjerte seg i tverrfaglige forskningsprosjekter, se f.eks. Kulbrandstad og Kvammen (2022).

At Lise så på den nordiske regionen som et meningsfullt fellesskap, viste hun på flere måter. Hun ble med en gruppe danske, finske, norske og svenske forskere, 20 til sammen, på et prosjekt kalt *Literacy in transition*. Finansiering kom fra Nordisk samarbeidsnemnd for humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning (NOS-HS) i 2009–2010, og prosjektet ble etablert i Jyväskylä en kald vinterdag i desember 2009. Deltagerne fra Norge var Anne Golden, Rita Hvistendahl, Lise Iversen Kulbrandstad, Kirsten Palm og Kari Tenfjord. Senere ble det organisert tre workshoper – i Stockholm, Oslo og København – og antologien *Literacy Practices in Transition. Perspectives from the Nordic Countries* ble utgitt i 2013. I denne hadde Lise og Anne-Marit Danbolt en fellesartikkel med tittelen «Teacher reflections under changing conditions for literacy learning in multicultural schools in Oslo» (Danbolt & Kulbrandstad, 2013).

Lise deltok i *Läslyftet* i Sverige som ble startet i 2015. Läslyftet var en kompetansehevingsinnsats i språk-, lese- og skriveidaktikk som Skolverket satte i gang for å forbedre elevenes lesing, skriving og læring gjennom å styrke og utvikle kvaliteten på undervisningen. Sammen med Anne Golden skrev hun to artikler, én til grunnskolen for lærere i svensk, 4.–9. klasse (se Lärportalen, 2021), og en for gymnasiet som rettet seg mot gymnasielærere i alle «tekstrikke» emner (se Skolverket, 2017). Ved flere anledninger høsten 2016 foreleste Lise på Skolverkets veilederutdanning innenfor Läslyftet. Tittelen på forelesningen hennes var «Undervisning i flerkulturelle klasser – med fokus på elever med svensk (norsk) som andrespråk».

Lise hadde ikke behov for å framheve seg selv. Hennes oppmerksomhet var rettet mot de ulike kollegiene hun var en del av, mot lærerstudenter, master- og ph.d.-kandidater og sine medforskere. Hun var åpen og imøtekommende, søkte å legge til rette for den enkeltes muligheter og delte gjerne av sin kompetanse. Slik praktiserte hun en inkluderende holdning og bidro til inspirasjon, kreativitet og støtte, slik ett av formålene for forskernettverket har vært.

Lise hadde en imponerende arbeidskapasitet og arbeidsglede, faglig innsikt og oversikt, kreativitet og pågangsmot. Hun håndterte oppgaver, oppdrag og roller med respekt og en samarbeidende tilnærming. I 2015 var hun blant dem som Kunnskapsdepartementet oppnevnte til *Ekspertgruppa om lærerrollen*. Formålet med gruppas arbeid var «å frambringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i dagens

lærerrolle, sett i et historisk perspektiv». Kunnskapsgrunnlaget skulle være «et utgangspunkt for forslag om hvordan en framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfellesskap kan utvikles og styrkes» (Dahl mfl. 2016, s. 15). Samme år ble hun også leder av utvalget som fikk i oppdrag å lage forslag til forskrift om rammeplan for to femårige, integrerte grunnskolelærerutdanninger på masternivå. I 2017 ble hun utnevnt til æresdoktor ved Karlstads universitet, der hun i flere år var gjesteprofessor og medlem av forskergruppa ROSE – Research on Subject-specific Education. Fra 2017 til 2020 var hun et av åtte medlemmer i Nasjonalkommisjonen for UNESCO. I samme periode, 2017–2024, var hun styreleder i NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga). Direktør for NOKUT, Kristin Vinje, omtaler Lise som en sterk, tydelig og klok leder, som var «støttende, lyttende og inspirerende» og som «alltid hadde et ønske om å lære mer» (Vinje, 2025).

Interessen for lesing og lærebøker har fulgt Lise i hele hennes forskerliv. En søken etter nye innganger for å forstå barn, unge og voksnes erfaringer med utdanningsløpet i Norge er et annet gjennomgående trekk ved hennes forskningsinteresse. Vi to som skriver disse minneordene, har hatt gleden av å være med i mange ulike samarbeidsprosesser med Lise. Da hun ble syk, holdt hun og Anne på med to artikler som var del av deres forskningsprosjekt *Overganger i utdanningssystemet*. Den ene, «Transition to fifth grade. A team of teachers meeting challenges in linguistically diverse classrooms», er under utgivelse (Golden, Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2026), den andre «Møte med tekster på 5. trinn» er under arbeid, og Lars Anders Kulbrandstad har gått inn som medforfatter på begge. Lise og Randi arbeidet med en studie av selvbiografier skrevet av mennesker som har vokst opp i Norge i familier som har innvandringserfaringer. Studiens arbeidstittel har vært «Minner om flerspråklige praksiser og skoleerfaringer i selvbiografier til voksne med innvandrerfamiliebakgrunn». Det var Lises ønske at Randi skulle fortsette arbeidet ut fra sin egen faglige interesse.

For oss var Lise både venn, kollega og nær samarbeidspartner. Hun fylte et faglig og vennskapelig rom som nå må fylles med innsikten fra dette fellesskapet, og ikke minst med alle de gode minnene vi har. Selv om hun nå er borte, finner vi at hun fortsatt er til stede – vi kan faktisk høre henne – og vi erfarer at hun fører oss sammen på nye måter. Vi kjenner dyp takknemlighet for alt hun var for oss.

Litteratur

- Alstad, G. T., Danbolt, A. M. & Randen, G. T. (2025, 19. april). Lise Iversen Kulbrandstad (1958–2025). *Khrono*. <https://www.khrono.no/lise-iversen-kulbrandstad-19582025/961944>
- Bjørkavåg, L. I. (1986). Grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere, belyst ved en analyse av språket i ABC-en «Første bok på norsk». *NOA norsk som andrespråk*, nr. 2, 1–270.
- Bjørkavåg, L. I. (1990). *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet «Språk og undervisningsmodeller»*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Grunnskolerådet, Rådet for videregående opplæring og Skolesjefen i Oslo.
- Dahl, T., Asking, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (Red.). (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske Forlag.
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2013). Teacher reflections under changing conditions for literacy learning in multicultural schools in Oslo. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy Practices in Transition. Perspectives from the Nordic Countries* (s. 209–227). Multilingual Matters.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. og Kulbrandstad, L. A. [2026]. Transition to fifth grade. A team of teachers meeting challenges in linguistically diverse classrooms. I A.-L. Borg, H. Fransson & R. E. Pesková (Red.), *Educational Transitions for Marginalized, Multilingual and Migrant Youth: Northern European Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Kulbrandstad, L. I. (1996/1998). Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandererungdommers lesing av læreboktekster på norsk. [Doktorgradsavhandling], UiO, 1996. *Acta humaniora*, 30.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Kulbrandstad, L. I., Randen, G. T. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Den første forskningskonferansen om norsk som andrespråk. Sammendrag av konferanseinnlegg og program*. (Notat nr. 6–2004). Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 93–108. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Kyllingstad, M., Svenkerud, P. J. & Ørbeck, M. (2025, 17. april). Lise Iversen Kulbrandstad (1958–2025). *Khrono*. <https://www.khrono.no/lise-iversen-kulbrandstad-19582025/961850>
- Lindberg, I. & Holmen, A. (2025). Mindeord om Lise Iversen Kulbrandstad. *Nordand*, 20(1), 73–76. <https://doi.org/10.18261/nordand.20.1.5>

- Skolverket (2017). *Läslyftet i skolan. Planera och organisera för kollegialt lärande*.
https://www.skolverket.se/download/18.5dfee44715d35a5cdfaa07/1516017580535/L%C3%A4slyftet_broschyr_slutgiltig.pdf
- Lärportalen (2021). *Lässtrategier för sakprosa. Del 4. Ordförråd och begrepp*. Lärportalen. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M006/4>
- Vinje, K. (2025, 22. april). Minneord om Lise Iversen Kulbrandstad. *NOKUT, NOKUT-bloggen*.
<https://www.nokut.no/nokut-bloggen/minneord-om-lise-iversen-kulbrandstad/>

Anne Golden. Professor emeritus i norsk som andrespråk, Universitetet i Oslo. E-post: anne.golden@iln.uio.no

Randi Myklebust. Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. E-post: randi.myklebust@hivolda.no



Flerspråklig tekstskaping på nettbrett

Lærernes intensjoner og elevenes praksiser

AV DAG FREDDY RØED

Sammendrag

Artikkelen utforsker digitale tekstskapingspraksiser i en mottaksklasse på barnetrinnet i Norge, med særlig vekt på forholdet mellom lærernes intensjoner og elevenes praksiser. Studien er etnografisk inspirert og analyserer kvalitative data i form av feltnotater, intervjutranskripsjoner og tekster som elevene har produsert på nettbrett etter lærernes instruksjoner. Med inspirasjon fra *New Literacy Studies* (NLS) og transspråkingsteori, diskuteres overordnede kjennetegn ved den digitale tekstskapingskulturen i mottaksklassen. Et hovedfunn er at elevene jevnlig instrueres til å produsere flerspråklige, multimodale tekster, der samme innhold formidles muntlig og skriftlig på elevenes førstespråk og norsk. Ifølge lærerne er målet å styrke elevenes begrepsforståelse på norsk og samtidig støtte utviklingen av førstespråket. For elevene preges tekstproduksjonen av tradisjonell, «parallel» forståelse av flerspråklighet, der språkene oppfattes som adskilte og autonome. Deres norskspråklige ferdigheter ser også ut til å påvirke hvordan de deltar i og opplever aktivitetene. Funnene danner grunnlag for en drøfting av hvordan det kan legges til rette for inkluderende litterasitetspraksiser i flerspråklige, digitale læringsmiljøer.

Nøkkelord: *andrespråksdidaktikk, nettbrett, tekstskapingspraksiser, flerspråklighet, multimodalitet, elevperspektiver*

Abstract

This article explores digital text-making practices in an introductory primary school class in Norway, focusing on the relationship between teachers' intentions and students' practices. The study adopts an ethnographic approach and analyzes qualitative data comprising fieldnotes, interview transcripts, and texts produced by students on tablets in response to teachers' instructions. Drawing on New Literacy Studies (NLS), translanguaging theory, and previous research on text production using tablets, the paper discusses the overall characteristics of the digital text-making culture in the introductory class. One of the main findings is that students are regularly instructed to create multilingual, multimodal texts, presenting identical content both in writing and in speech in their first languages as well as in Norwegian. According to the teachers, the aim is to strengthen the students' understanding of concepts in Norwegian while also supporting the development of their first language skills. However, for the students, the text-making is characterized by a monolingual approach, and their competence in Norwegian language influences how they participate in and experience the activities. The findings are discussed in light of how inclusive literacy practices can be fostered in multilingual digital learning environments.

Key words: second language didactics, tablets, text creation practices, multilingualism, multimodality, student perspectives

Innledning

Elever som møter det norske skolesystemet med en annen språkbakgrunn enn norsk, har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning (Opplæringslova, 2023, § 3-6). I mange kommuner organiseres dette tilbudet i form av egne innføringstilbud, hvor elevene i en begrenset periode helt eller delvis innplasseres i såkalte innførings- eller mottaksklasser. Opp-læringen er basert på samtykke fra foresatte, og fattes gjennom enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2024). Målet er å gi elevene en trygg overgang til ordinær skolegang – faglig, språklig og sosialt.

I likhet med resten av grunnopplæringen, bygger opplæringen i innføringstilbudene på verdigrunnlaget i den overordnede delen av lærerplanen. Der fremkommer det at skolen, i tillegg til å bidra til at elevene blir «trygge språkbrukere», skal ivareta og fremme det språklige mangfoldet elevene representerer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I *Lærerplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019), som mange kommuner legger til grunn for den særskilte norskopplæringen, fremheves det at opplæringen skal «anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter», og på den måten «ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet» (s. 2). Disse formuleringene legger tydelige føringer for at lærerne i innføringstilbudene aktivt må ta i bruk og synliggjøre elevenes språklige ressurser, og at de i tillegg til å legge til rette for utvikling av elevenes norskspråklige ferdigheter, skal ivareta og fremme elevenes flerspråklige identitet.

Ved mange av landets skoler blir elevene utstyrt med nettbrett til skole- og hjemmearbeid. Studier viser at nettbrett muliggjør tekstskapingspraksiser der elevene får uttrykke seg gjennom ulike modaliteter som skrift, lyd, bilde og video (Strømman, 2022; Engen et al., 2018). I internasjonal forskning fremheves digital, multimodal tekstskaping som en egnet tilnærming i arbeidet med flerspråklige elevers språk- og litterasitetsutvikling (Smith et al., 2021; Si et al., 2022). Hvordan nettbrett brukes i norske mottaksklasser, er lite belyst i eksisterende forskning. Det antydes imidlertid at tekstskaping som involverer flere språk og modaliteter, er en utbredt læringsaktivitet (Brekke, 2021; Røed, under vurdering).

Flere studier har tematisert hvordan lærere i ulike fag og undervisningskontekster legger til rette for læringsaktiviteter der elevene kan bruke de eksisterende språkferdighetene sine. Det argumenteres for at dette kan styrke språklig og faglig læring, og på samme tid bidra til økt engasjement og positiv identitetsutvikling hos elevene (se f.eks. Cummins, 2019; García & Kleyn, 2016). Samtidig viser studier at lærere finner det krevende å legge til rette for flerspråklige undervisningstilnærminger i praksis (Burner & Carlsen, 2022; Myklevold & Speitz, 2021). Det blir også påpekt at innlærere, til tross for lærernes oppfordringer og intensjoner, kan være ambivalente til å bruke førstespråkene sine i klasserommet (Kjelaas & Brekke, 2024; Myklevold & Speitz, 2021; Mendoza & Parba, 2019). For å øke kunnskapsgrunnlaget om hvordan flerspråklige praksiser kan utvikles og styrkes, etterlyses studier som

utforsker både lærernes og elevenes perspektiver (Kjelaas & Brekke, 2024; Mendoza & Parba, 2019).

Denne studien gjør nettopp dette, da den utforsker digitale tekstskapingspraksiser i en mottaksklasse på barnetrinnet i Norge ved å analysere både lærernes og elevenes praksiser. Digitale tekstskapingspraksiser forstås her som lærerinitierte, pedagogiske aktiviteter hvor elevene produserer tekster på nettbrett. Ved å utforske hvordan elevene deltar i og opplever de digitale tekstskapingspraksisene lærerne initierer, søker studien å bidra med forskningsbasert innsikt om andrespråkdidaktisk arbeid i norske mottaksklasser, med et spesifikt søkelys på hvordan digital tekstskaping relaterer seg til lærerplanens mål om å utvikle og ivereta elevenes flerspråklige identitet. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner de digitale tekstskapingspraksisene i en mottaksklasse på barnetrinnet i Norge, og hva er relasjonen mellom lærernes intensjoner og elevenes praksiser?* For å besvare dette forskningsspørsmålet, har jeg formulert tre underspørsmål: (1) *Hva kjennetegner oppgavene og instruksene lærerne gir elevene, og hvilke begrunnelser ligger til grunn for disse?* (2) *Hvordan går elevene frem for å produsere tekstene, og på hvilken måte kommer elevenes flerspråklige ferdigheter til syne i disse?* (3) *Hvordan opplever elevene de digitale tekstskapingspraksisene?*

Mottaksklassen som danner bakgrunnen for studien, er lokalisert ved en barneskole i en mellomstor norsk by. Alle elevene blir utstyrt med nettbrett til skole- og hjemmearbeid, og lærere ved alle trinn bruker nettbrett som en integrert del av sin pedagogiske praksis. I perioden studien ble gjennomført, var det mellom 19 og 29 elever i klassen. Disse var i alderen 6–13 år. Majoriteten av elevene hadde nylig ankommet Norge fra Ukraina, og snakket russisk og/eller ukrainsk. Andre elever brukte kinyarwanda, spansk, rumensk, hindi, arabisk, urdu og persisk. Da jeg begynte studien, hadde klassen to lærere, Liv og Safa (alle navn er pseudonymer). Liv gikk senere over i en ny stilling, og ble erstattet av Hilde. Liv og Hilde har norsk som førstespråk, mens Safa har somalisk bakgrunn og behersker både somali og norsk. Klassen hadde også annet flerspråklig personale tilgjengelig – såkalte språkassistenter – med kompetanse i blant annet russisk, ukrainsk, kinyarwanda, spansk og hindi.

I det følgende presenteres teoretiske perspektiver. Deretter følger en beskrivelse av studiens metodologiske og analytiske tilnærming. Videre presenteres resultatene, før jeg avslutningsvis, med utgangspunkt i studiens funn, drøfter hvordan det kan legges til rette for flerspråklige litterasitetspraksiser i digitale læringsmiljøer.

Teoretisk innramming

Studien henter inspirasjon fra forskningstradisjonen *New Literacy Studies* (NLS). Der betraktes literacy først og fremst som en sosial praksis, og forskningen tar sikte på å utforske hvordan tekster brukes av mennesker i ulike kontekster (Gee, 2015). En sentral tanke er at literacy må forstås i lys av samfunnsmessige og kulturelle forhold (Barton, 2007; Street, 2003). Tekster betraktes ikke som nøytrale formidlere av informasjon, men som kulturelle uttrykk som reflekterer og viderefører bestemte verdier, normer og ideologier (Street, 2003). Ved å forankre studien i NLS legger jeg til grunn at literacyarbeidet i mottaksklassen er situert i et flerspråklig og digitalt læringsmiljø, preget av læreplanstyrte mål og institusjonelle forventninger.

I studier av literacy som sosial praksis utgjør litterasitetshendelser (*literacy events*) og litterasitetspraksiser (*literacy practices*) to sentrale analyseenheter (Barton & Lee, 2011). Litterasitetshendelser beskrives som «the particular activities where literacy has a role» (s. 5) og litterasitetspraksiser som «the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event» (s. 5). Den overordnede tanken er at forskere gjennom å identifisere hendelser der tekst inngår, kan si noe mer generelt om bruken av tekster i et spesifikt miljø. For en mer inngående forståelse hevder Barton (2007, s. 82) at det også er nødvendig å analysere tekstene som inngår i praksisene, samt oppfatninger og intensjoner deltakerne knytter til bruken av dem.

Denne studien avgrenser seg til en undergruppe av litterasitetspraksiser, inspirert av det Barton og Lee omtaler som *text-making practices* – «the ways in which people choose and transform resources for representing meanings in the form of texts for different purposes» (Lee, 2007 i Barton & Lee 2013, s. 166). Begrepet har utspring i de nye kommunikasjons- og uttrykksformene som digital teknologi muliggjør (se f.eks. Mills, 2011), og refererer til aktiviteter som involverer produksjon og bruk av tekster via nettverksbaserte enheter. I denne studien knyttes begrepet til en forståelse av at tekster i skolen inngår i en pedagogisk kontekst med læring som formål, og at lærernes oppgaver og instruksjoner utgjør en del av disse tekstene (Skjelbred, 2018, s. 97). *Tekstskapingspraksiser* refererer dermed til overordnede, generelle trekk ved de lærerstyrte aktivitetene i mottaksklassen hvor elevene produserer tekster på nettbrett. Både lærere og elever betraktes som deltakere i disse praksisene: Lærerne initierer dem, og elevene realiserer dem gjennom sitt arbeid med tekstene i klasserommet.

Som nevnt, legger læreplanen tydelige føringer for at opplæringen i innførings-tilbudene skal synliggjøre og utvikle elevenes flerspråklige kompetanse. Et relevant utgangspunkt for å utforske tekstskapingspraksisene nærmere, er dermed gjennom transspråkingsteori. Transspråking viser både til autentiske kommunikasjonspraksiser i flerspråklige miljøer (García, 2009), og til pedagogiske tilnærminger som bygger på elevenes samlede språklige og kulturelle ressurser (Cummins, 2019; García & Kleyn, 2017). I kjernen av begrepet ligger en forståelse av at språk ikke eksisterer som separate og autonome systemer, men inngår i et integrert, fleksibelt og dynamisk kommunikativt repertoar. Flere forskere inkluderer også kroppsspråk, visuelle elementer og andre semiotiske ressurser som en del av dette repertoaret (Canagarajah, 2018; Wei, 2018). Transspråking representerer dermed en utvidet forståelse av kommunikasjon og meningsskaping som anerkjenner flerspråklige elevers evne til å uttrykke seg på fleksible og kreative måter, og utfordrer samtidig de enspråklige normene og standardene som tradisjonelt har preget andrespråksopplæringen i Norge og andre land (Ortega, 2014; Svendsen, 2018). I en mottaksklasse, der samtlige elever har minoritetsspråklig bakgrunn og er i en prosess med å tilegne seg norskferdigheter, kan transspråkingspraksiser både synliggjøre og validere elevenes samlede kommunikative kompetanse, inkludert både verbalspråk og ikke-lingvistiske uttrykksformer.

Cenoz og Gorter (2021) beskriver pedagogisk og spontan transspråking som to ytterpunkter på et kontinuum. Pedagogisk transspråking defineres som «a pedagogic theory and practice that refers to instructional strategies which integrate two or more languages», mens spontan transspråking refererer til «the reality of bilingual usage in naturally occurring context where boundaries between languages are fluid and constantly shifting» (Cenoz & Gorter, 2021, s. 18). Et sentralt poeng hos Cenoz og Gorter (2021) er at det ikke er et klart skille mellom disse, siden lærerne kan legge til rette for at flerspråklige praksiser finner sted gjennom måten de organiserer undervisningen på. Denne studien tar utgangspunkt i dette perspektivet, og undersøker hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom lærerinitierte, digitale tekstskapingspraksiser. Tekstskapingen forstås i denne sammenheng som en kulturell praksis, som oppstår i samspillet mellom lærernes intensjoner, elevenes flerspråklige og semiotiske ressurser, og nettbrettets egenskaper som tekstskapingsverktøy. Å utforske hvordan nettbrettet påvirker prosessen med å skape tekstene, og hvordan tekstene fremstår i sin endelige form, vil kunne si noe om det andrespråkdidaktiske arbeidet og vise hvordan tekstskapingspraksisene både påvirker og blir påvirket av det sosiokulturelle miljøet i mottaksklassen.

Metodologisk tilnærming

Studien er forankret i et etnografisk-inspirert kasusdesign. Gjennom et feltarbeid fordelt over fire uker i perioden mai 2023 til november 2024, samlet jeg inn et variert empirisk materiale bestående av observasjonsdata (feltnotater), intervjuer (transkripsjoner), samt digitale tekster som elevene har produsert med utgangspunkt i lærernes instruksjer (N=23). For å få en dypere innsikt i elevperspektivet, ble enkelte elever valgt ut som fokuselever. Dette innebar at jeg i utvalgte økter fulgte særlig nøye med på deres arbeid på nettbrettet. Elevene hadde ulike språkbakgrunner, og i flere av timene deltok språkassistenter med kompetanse i elevenes førstespråk. Dette gjorde det mulig å kommunisere mer effektivt med elevene underveis og i etterkant, samt å gjennomføre mer nyanserte analyser av tekstene de produserte.

Den analytiske tilnærmingen er nært knyttet til studiens teoretiske forankring. Overordnet innebærer dette at jeg med utgangspunkt i observasjonsdata og NLS sitt begrepsapparat, har identifisert hendelser der elevene har produsert tekst på nettbrettet (*digitale tekstskapingshendelser*), for så å bruke disse for å beskrive overordnede kjennetegn og trekk ved den digitale tekstskapingskulturen (*digitale tekstskapingspraksiser*) i mottaksklassen. For å belyse deltakernes intensjoner, holdninger og oppfatninger, gjennomførte jeg samtaler og intervju med lærere og elever underveis og i etterkant av observasjonene. Transspråkingsteori fungerte i denne prosessen som en overordnet teoretisk linse for å utforske lærernes intensjoner og instruksjer, samt hvordan elevene tok i bruk lingvistiske og ikke-lingvistiske ressurser innenfor de lærerstyrte rammene. I tillegg til klasseromsobservasjonene samlet jeg altså inn ferdigproduserte elevtekster knyttet til de ulike tekstskapingshendelsene. Disse ble analysert med utgangspunkt i Sebba (2013) sitt rammeverk for analyse av flerspråklige tekster (se nedenfor). For å få en grundigere forståelse av tekstene, hendte det at jeg samtalte med elevene i etterkant av analysen. Observasjonsdataene ga meg informasjon om forholdene rundt selve tekstskapingsprosessen, mens elevtekstanalysen ga meg innsikt i hvordan tekstene representerte elevenes flerspråklige kompetanse. Kombinert med intervjudata, ga dette meg en samlet forståelse av den digitale tekstskapingskulturen i mottaksklassen.

Studien er godkjent av Sikt (referansenummer 318535) og følger deres retningslinjer for behandling av personopplysninger. Før datainnsamlingen fant sted, ble informasjonsskriv om forskningsprosjektet med tilhørende samtykkeskjema sendt ut til lærere, foresatte og elever. Her redegjorde jeg blant annet for at jeg ønsket å observere og intervjuere lærere og elever, samt gjøre opptak av og/eller samle inn de digitale

tekstene elevene produserte på nettbrettet. I den forbindelse forhørte jeg meg om det var mulig å gjøre lydopptak av elevene mens de arbeidet i klasserommet og/eller i et eventuelt intervju. For å ivareta elevenes rett til selvbestemmelse, utarbeidet jeg en barnetilpasset versjon hvor de selv kunne krysse av for hvorvidt de ønsket å delta i prosjektet. Her presiserte jeg at elevene ikke var nødt til å delta selv om foreldrene deres hadde gitt tillatelse. Foresatte til to av barna oppga at de ikke ønsket at det skulle gjøres lydopptak, og tre av elevene ønsket at jeg ikke skulle se på hva de foretok seg på nettbrettet. Disse ble følgelig ikke inkludert i studien.

Analytisk rammeverk

Siden jeg er spesielt interessert i hvorvidt og hvordan elevenes flerspråklighet kommer til uttrykk i tekstene, har Sebba (2013) sitt rammeverk for analyse av flerspråklige tekster vært veiledende for analysearbeidet. Rammeverket legger til grunn at flerspråklige tekster kan analyseres som multimodale. Sentrale analysenheter er romlige *språkrelasjoner* – hvordan språk plasseres og organiseres visuelt, *forholdet mellom språk og innhold* – hva som uttrykkes på de forskjellige språkene, og *språkblandingstyper* – hvorvidt tekstelementene er monolingvale eller inneholder elementer fra flere språk. Med bakgrunn i disse beskrives to hovedtyper flerspråklige tekster, de *parallelle* og de *komplementære*. I de parallelle tekstene gjengis det samme innholdet eller budskapet på flere språk, ofte som direkte oversettelser eller som gjentakelse av samme informasjon, der de ulike språkene er symmetrisk organisert i forhold til hverandre. Komplementære tekster kjennetegnes derimot av en mer asymmetrisk struktur, der de ulike språkene utfyller hverandre ved å gi ulik informasjon. Disse tekstene kjennetegnes også av mer varierte lingvistiske uttrykksformer: «[T]hey may consist exclusively of monolingual units, but could contain any combination of monolingual, mixed and neutral units» (Sebba, 2013, s. 109). Sebba (2013) understreker at mange flerspråklige tekster befinner seg på et kontinuum mellom parallelle og komplementære strukturer, og at kategoriene derfor er å betrakte som veiledende. Videre påpeker han at flere tekster inneholder visuelle elementer som ikke kan knyttes til bestemte språk, som også må inkluderes i analysen for å få en helhetlig forståelse av teksten.

I arbeidet med å analysere tekstene, har jeg ved hjelp av digitale oversettelsesprogrammer og språkassistentene i klassen oversatt tekstelementer der elevene bruker førstespråket sitt. Med utgangspunkt i disse har jeg undersøkt forholdet mellom hva som uttrykkes på de forskjellige språkene, og i hvilken grad monolingvale eller hy-

bride språkpraksiser forekommer i elevens tekster. I tillegg har jeg studert hvordan ikke-lingvistiske elementer blir tatt i bruk av elevene. Det analytiske rammeverket brukes på denne måten for å utforske hvordan elevene uttrykker sin flerspråklige kompetanse i tekstene. Representerer tekstene et tradisjonelt, «parallelt» syn på elevenes flerspråklighet eller et mer dynamisk og bredere syn i tråd med transspråkingsperspektivet? (García, 2009).

Resultater

Presentasjonen av studiens resultater er delt i tre, strukturert etter studiens forskningsspørsmål. Først presenteres overordnede trekk ved lærernes oppgaver og instruksjoner, samt intensjoner og begrunnelser som ligger til grunn for disse (underspørsmål 1). Deretter rettes søkelyset mot elevperspektivet. Først ser jeg nærmere på hvordan elevenes flerspråklighet fremstilles og kommer til uttrykk i de digitale tekstene, og hvordan elevene har gått frem i arbeidet med å produsere dem (underspørsmål 2). Deretter tar jeg for meg hvordan elevene oppfatter praksisene (underspørsmål 3).

Lærernes instruksjoner og intensjoner

Som jeg har gjort redegjort for, legger jeg til grunn at lærernes oppgaver og instruksjoner kan forstås som en del av tekstskapingspraksisene i mottaksklassen. Det jeg her omtaler som instruksjoner, viser til alt det lærerne gjør for å skape et grunnlag for elevenes arbeid med tekstene i klasserommet. Min interesse er primært knyttet til instruksjoner som gjelder bruk av elevenes språklige ressurser, men jeg presenterer også andre instruksjoner knyttet til tekstarbeidet.

Et overordnet trekk ved oppgavene lærerne gir elevene, er at de er knyttet til et spesifikt tema klassen arbeider med ukentlig. I de fire ukene jeg observerte klassen, var temaene *Sommer* (mai, 2023), *Klokka* (januar, 2024), *Eventyr* (mai, 2024) og *Reisen min til Norge* (november, 2024). Andre temaer klassen hadde arbeidet med i løpet av året, var *Høytider*, *Skolegården*, *Frukt og grønnsaker*, *Følelser* og *Familien min* (feltnotater, november, 2024). Samtlige v oppgaver la opp til at elevene skulle produsere det Skjelbred (2018) omtaler som *refererende* eller *beskrivende* tekster. Eksempler på førstnevnte var oppgaver der elevene ble bedt om å formidle hva de pleide å gjøre i friminuttet, eller hva de likte og ikke likte å gjøre i sommerferien. De beskrivende tekstene hadde utspring i instruksjoner der elevene ble bedt om å presentere seg selv og familien sin, eller beskrive dyr, insekter, årstider og forskjellige

steder i Norge og hjemstedet sitt. Som en del av instruksene, ble elevene oppfordret til å bruke ord klassen hadde gjennomgått i tilknytning til det overordnede temaet. I arbeidet med å utforme tekstene ble appene BookCreator og Kidspiration brukt.¹

Et fremtredende trekk ved oppgavene var at elevene ble instruert til å gjengi det samme innholdet på norsk og førstespråket sitt, som oftest både i muntlig og skriftlig form gjennom verbaltekst og lydopptak. Praksisen var imidlertid valgfri i den forstand at elever med begrensede skriftspråksferdigheter kun trengte å bruke lydopptak, og at elever som ennå ikke hadde tilegnet seg muntlige (eller skriftlige) ferdigheter i norsk, kun spilte inn lydopptak eller skrev på førstespråket. Selv om de skriftlige instruksene informerte om at elevene skulle uttrykke det samme innholdet på første- og andrespråket, formidlet lærerne at elevene også kunne «blande» språkene, dersom de var usikre på betydningen av et ord på et av språkene². Elevene kunne også bruke oversettelsesprogram (Google Translate) ved behov.

I enkelte oppgaver la lærerne opp til at elevene skulle inkludere bilder i tekstene sine, eksempelvis fra hjemlandet sitt og Norge, og kort beskrive disse. Andre la opp til at elevene fritt kunne finne bilder og/eller illustrasjoner basert på tekstene de produserte. I oppgavene hvor elevene skulle produsere lengre ytringer, inngikk det i varierende grad støttestrukturer fra lærerne. En ofte brukt støttestruktur var at oppgavene inneholdt illustrasjoner av ord og begreper i tilknytning til temaet de skulle skrive om. I enkelte tilfeller hadde lærerne også lagt inn setningsstartere der elevene selv skulle fullføre setningene. Lærerne var imidlertid fleksible med tanke på hvorvidt elevene måtte følge disse, så lenge de utarbeidet tekstene i tråd med den overordnede instruksene.

Lærerne utarbeidet også modelltekster ved selv å besvare oppgavene. Disse ble gjort tilgjengelige på elevenes nettbrett og ofte gjennomgått felles på whiteboard før elevene begynte arbeidet. Eksempel 1 viser en beskrivende tekst om sommerfuglen, laget av lærer Safa. Teksten består av verbaltekst og et lydopptak der hun har over-

¹ BookCreator og Kidspiration er to digitale applikasjoner utviklet for bruk i undervisning. BookCreator lar brukere lage multimodale bøker med integrert tekst, bilder, lyd og video. Kidspiration lar brukeren lage tankekart og begrepskart med egne bilder og talenotater for å sortere og utforske emner.

² Lærerne i denne studien bruker formuleringer som «språket ditt» og «morsmålet ditt» når de omtaler og instruerer elevene. Begreper som «morsmål» og «førstespråk» i bestemt form entall kan være upresise, ettersom elevene kan ha flere førstespråk, og forholdet mellom dem kan være komplekst. I presentasjonen og diskusjonen av resultatene har jeg selv valgt å bruke begrepet førstespråk når jeg refererer til de lingvistiske uttrykksformene i elevenes tekster som ikke er på andrespråket (norsk). Min bruk av begrepet er først og fremst analytisk, og må forstås som et forsøk på å beskrive tekstene som pedagogiske praksiser – ikke som en indikasjon på elevenes faktiske språkbakgrunn. Selv om jeg anvender «førstespråket» i bestemt form entall, anerkjenner jeg at dette kan bestå av elementer fra flere språk. Det må også nevnes at lærerne, selv om de brukte betegnelser som «morsmålet» og «språket ditt», ga elevene anledning til å skrive og spille inn på alle språkene de behersker, dersom de ønsket dette.

Hvilket insekt blir dette?

*Finn fakta om insektet.
Skriv og ta lydopptak både på norsk, og på morsmålet ditt.*

**Dette er en sommerfugl.
EGG → LARVE → PUPPE → IMAGO (som betyr fullvoksen).**

**/Puppehii wuu
iskala qeeybini
doonaa balanbaalis
weeyn oo qurux
badan/**

Vinteren er tøff for sommerfugler.
Noen sover gjennom vinteren, men de fleste dør på høsten.
De etterlater seg egg med larver som klekkes neste vår.
Larvestadiet er det første stadiet. De pleier å bruke uker, til og med måneder på å spise seg gjennom grønne blader.
Når larven er fullvoksen, finner den seg et beskyttet sted, og deler huden sin en siste gang for å bli puppe. Da hviler den, men på innsiden skjer det forandring.
Puppen deler seg i to, og en sommerfugl stiger ut.

Eksempel 1: Modelltekst utarbeidet av lærer Safa, med eksempel på transspråking i muntlig form der elementer fra norsk og somali brukes. Rubrikken og snakkeboblen er satt inn av artikkelforfatteren og viser transkripsjonen av lydopptaket.

satt den skrevne teksten til somali. Der blir ordet «puppe», som hun ikke kjenner ekvivalenten til, brukt i sin norske form og tilpasset grammatikken på somali. I intervju forteller Safa at hun ved flere anledninger har oppfordret elevene til å blande språkene, slik hun selv tidvis gjør. Dette var også bakgrunnen for at hun hadde utarbeidet nettopp denne teksten.

Når jeg spør lærerne om hvilke intensjoner som ligger bak oppgavene, kommer det frem at ord- og begrepslæring er det overordnede målet. Flere av temaene det arbeides med, er ifølge lærerne valgt ut fordi de inneholder ord og begreper knyttet til elevenes hverdag i og utenfor skolen. Videre gir lærerne uttrykk for at de er opptatt av å fremme elevenes flerspråklige identitet. Dette er grunnen til at de instruerer elevene til å inkorporere verbaltekst og lydopptak på førstespråket sitt og på norsk i tekstene. Som en del av tekstskapingspraksisene, legger lærerne opp til at elevene på slutten av hver uke presenterer tekstene de har laget på den digitale tavla i klasserommet. På denne måten kan lærerne og elevene bli bedre kjent med hverandre, samtidig som det språklige mangfoldet elevene representerer, synliggjøres.

Oppsummert viser dataene at lærerne systematisk instruerer elevene til å produsere flerspråklige, multimodale tekster, der innholdet formidles både på norsk og på elevenes førstespråk. Denne praksisen kan forstås som en form for *pedagogisk transspråking* siden den setter elevenes flerspråklige ressurser i sentrum (Cenoz & Gorter,

2021), og fremmer en forståelse av kommunikasjon og meningsskaping som også omfatter ikke-lingvistiske uttrykksformer (Canagarajah, 2018; Wei, 2018). Gjennom muntlige instruksjoner og bruk av modelltekster oppmuntrer lærerne til kreativ bruk av hele det språklige repertoaret elevene har. På denne måten anerkjennes transspråking som en legitim klasseromspraksis (jf. Cenoz & Gorter, 2021). Tekstskapingspraksisene åpner dermed for meningsskaping på tvers av språk og modaliteter – i tråd med både transspråkingspedagogikkens perspektiver og den norske læreplanens mål om å fremme språklig og kulturelt mangfold.

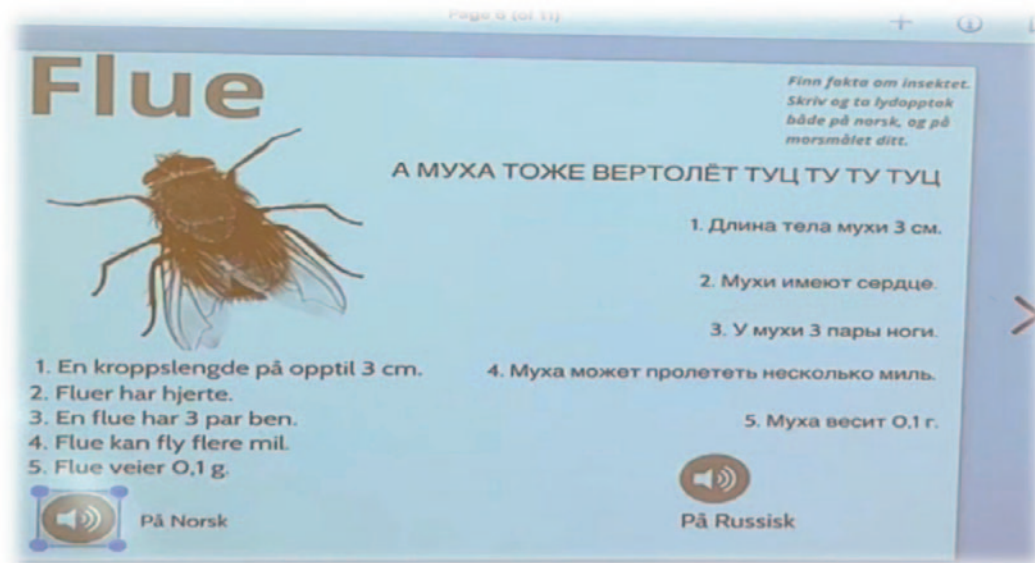
Elevenes praksiser

I den videre fremstillingen utforskes det hvordan elevenes flerspråklige kompetanse kommer til uttrykk i de ferdigproduserte tekstene, og hvordan elevene går frem i arbeidet med å produsere dem. Analysen kombinerer elevtekstanalyse, klasseromsobservasjoner og elevintervjuer. Fremstillingen er strukturert etter analysekategoriene i Sebba (2013) sitt rammeverk. Først ser jeg nærmere på forholdet mellom hva som uttrykkes på de forskjellige språkene i elevenes tekster, og på hvordan språkene er romlig organisert i forhold til hverandre. Deretter utforskes lingvistiske og ikke-lingvistiske uttrykksformer. Elevtekstene som presenteres, er valgt med mål om å gi et representativt bilde av hva som kjennetegner tekstskapingen i mottaksklassen.

Forholdet mellom innhold og språk i elevenes tekster

Som det kommer frem av lærerinstruksene, legges det tydelige føringer for at elevene skal formidle det samme innholdet i muntlig og skriftlig form på første- og andrespråket sitt. Det er dermed ikke overraskende at det er stor grad av samsvar i hva som uttrykkes på de forskjellige språkene og i de ulike modalitetene i elevenes tekster.

I eksempel 2 (nedenfor) vises en tekst laget av Igor, en ukrainsk gutt på 11 år, fra den uka klassen arbeidet med temaet sommer (mai, 2024). Oppgaven er utarbeidet av Liv, og inneholdt illustrasjonen av flua i tillegg til instruksjonen øverst til høyre. I elevteksten blir det samme meningsinnholdet uttrykt skriftlig og muntlig på norsk og russisk. Et brudd i den symmetriske komposisjonen forekommer imidlertid ved at overskriften «*A MYXA TOŽE BEPTOJET TYU TY TY TYU*» (MEN EN FLUE ER OGSÅ ET HELIKOPTER – TUTS TU TU TUTS) kun er skrevet på russisk. «*Тут ты ты тут*» (tursj, tusj tusj, tursj) fungerer her som onomatopoetikon og etterlikner lyden av et helikopter. Da jeg spør Igor om hvorfor han har valgt denne over-



Eksempel 2: Elevtekst produsert av Igor (11 år). Lydopptakene gjengir ordrett hva som er skrevet på norsk og russisk. Teksten ble fotografert da eleven viste frem teksten sin for lærere og medelever på den digitale tavla i klasserommet.

skriften, svarer han at dette er tittelen på en russisk sang som han er kjent med fra før og synes er morsom.

Da teksten ble produsert, hadde Igor vært i Norge i underkant av tre måneder. I arbeidet med å produsere teksten, brukte han internett for å finne informasjon om flua på både norsk og russisk. Setningene ble deretter skrevet på russisk, og så oversatt til norsk ved bruk av Google Translate. Enkelte oversettelser ble justert noe. For eksempel ble oversettelsen av «Длина тела мухи 3 CM» («Kroppslengden på fluen er 3 cm») omgjort til «En kroppslengde på opptil 3 cm», slik at den fikk plass på en linje i likhet med resten av setningene i teksten. Ved å designe teksten på denne måten, viser eleven at han ønsker å opprettholde det symmetriske, parallelle forholdet slik at plasseringen av teksten gjenspeiler at det samme formidles på de to språkene. Etter at teksten var plassert, spilte eleven inn lydopptak på russisk og norsk. Disse var en direkte avlesning av den skrevne teksten, og ble plassert under den tilhørende verbalteksten.

Eksempel 3 (nedenfor) viser en side fra en lengre elevtekst skapt av Martina, en åtte år gammel jente med spansk som førstespråk. Teksten var et svar på en oppgave der elevene skulle gjenskape eventyret om Bukkene Bruse. Illustrasjonene var satt inn av lærerne, og instruksjonen var at elevene skulle gjengi det narrative forløpet muntlig og skriftlig. Ifølge lærerne hadde eleven på dette tidspunktet utviklet gode nok fer-



Eksempel 3: Utdrag fra elevtekst produsert av Martina (8 år). Pilene er satt inn av artikkelforfatteren, og viser til transkripsjoner og oversettelser av det eleven uttrykker gjennom de ulike modalitetene.

digheter i norsk til at hun etter sommeren skulle overføres til ordinært trinn. Under arbeidet var lærer Hilde til stede som støtte, og kommunikasjonen mellom dem foregikk på norsk.

Til forskjell fra Igor valgte Martina å først produsere verbaltekst på norsk. Digitale oversettelsesprogrammer ble tatt i bruk, men da for å oversette enkeltord fra norsk til spansk (feltnotater, mai, 2024). Også i denne teksten er det et tydelig samsvar mellom hva som uttrykkes på de ulike språkene. En forskjell er imidlertid at Martina, i samråd med lærer Hilde, valgte å bruke ordet *montañas* (fjell) i stedet for seter siden hun ikke var kjent med dette ordet på spansk. Det spanske ordet for bukk (*chivo*), er dessuten skrevet med feil ortografi «*chino*» (kineser). Dette ble ikke rettet på av Hilde siden hun ikke har kompetanse i spansk.

De eksemplene jeg har presentert, karakteriserer det jeg vil beskrive som typiske fremgangsmåter for hvordan elevene med ulikt nivå av norskferdigheter går frem i arbeidet med å produsere tekstene. Elever med kort botid og begrensede norskferdigheter, slik som Igor, produserer først teksten på førstespråket og oversetter deretter til norsk ved bruk av digitale oversettelsesprogram. I takt med at elevene utvikler norskferdighetene sine, blir fremgangsmåten motsatt. Da blir teksten først produsert på norsk og deretter oversatt til elevenes førstespråk av elevene selv, slik Martina gjorde. Uavhengig av fremgangsmåte er det tydelig at elevenes tekster, som

ferdige produkter, formidler et parallelt uttrykk av elevenes flerspråklighet ved at det samme innholdet formidles på de to språkene (jf. Sebba, 2013). Det parallelle uttrykket blir ytterligere forsterket av at språkene, som i teksten brukes gjennom ulike modaliteter, er tydelig avgrenset fra hverandre. Dette gir teksten en symmetrisk komposisjon, som både i innhold og romlig organisering uttrykker flerspråklig, multimodal redundans – designet gjennom bruk av nettbrettets berøringsteknologi.

Lingvistiske uttrykksformer i elevenes tekster

Elevtekstanalysene viser at spontan transspråking sjelden forekommer. I elevtekstene jeg har analysert, finnes tre eksempler, da i form av lydopptak. Eksempel 4 (nedenfor) viser en tekst utarbeidet av Hirwa (7 år) med kinyarwanda som førstespråk. Teksten ble produsert i uka klassen arbeidet med klokka som tema (feltnotater, januar 2024). Da fikk Hirwa, som ennå ikke hadde tilegnet seg skriftspråksferdigheter på norsk og kinyarwanda, hjelp av en språkassistent til å fullføre setningene ved å fylle inn klokkeslett og oversette disse til førstespråket. Lydopptakene ble spilt inn av eleven selv, i en time da språkassistenten ikke var til stede. I disse opptakene brukes lingvistiske elementer fra både kinyarwanda og norsk i frasen/Nja ndyama klokka 0800/ (Jeg legger meg klokka 0800). Det samme lydopptaket ble kopiert og satt inn

The diagram illustrates a digital storybook page for Monday, showing a timeline of events from waking up at 06:00 to going to bed at 08:00. The page includes Kinyarwanda text, Norwegian text, and audio icons. Arrows point from specific text elements to external boxes containing transcriptions and translations.

MANDAG
JEG STÅR OPP KLOKKA 06:00

Njewe mbyuka sa kuminebyiri za mugitondo

JEG STARTER PÅ SKOLEN KLOKKA 08:30

Njewe ntangira ishuli sa mbili nigica

JEG LEGGER MEG KLOKKA 8:00

Njewe nja kuryama sambili zumugoroba

Fyll inn klokka. Skriv 3 ting til. Sett inn 3 bilder.

Lag lyd til setningene.

/Nja ndyama klokka 0800/
Jeg legger meg klokka 0800

«Jeg står opp klokka 0600 om morgenen»

/Nja ndyama klokka 0800/
Jeg legger meg klokka 0800

«Jeg starter på skolen halv ni»

/Nja ndyama klokka 0800/
Jeg legger meg klokka 0800

«Jeg legger meg klokka åtte på kvelden»

Eksempel 4: Elevtekst produsert av Hirwa (7 år) med spontan transspråking i lydopptak. Pilene og rubrikkene er satt inn av artikkelforfatteren og viser til transkripsjoner og oversettelser av det eleven uttrykker gjennom de ulike modalitetene.

ved siden av setningene på norsk og kinyarwanda. Slik sett er det et manglende samsvar mellom hva som uttrykkes muntlig og skriftlig på de forskjellige språkene i teksten. Av språkassistenten får jeg vite at Hirwa «ikke har lært klokka på kinyarwanda», og at han tror dette er grunnen til at han har blandet norsk og kinyarwanda (feltnotater, januar 2024). Når jeg spør Hirwa om hvorfor han har brukt samme lydopptak tre ganger, smiler han og svarer at han «glemte å gjøre teksten ferdig» (feltnotater, januar 2024).

Med tanke på at lærerne gav beskjed om at elevene (om nødvendig) kunne ta i bruk hele sitt språklige register, og at transspråking også ble demonstrert av Safa i modellteksten hun laget (se eksempel 1), er det interessant at denne type flerspråklig praksis i liten grad var synlig i elevene tekster. At spontan transspråking sjelden forekommer, ble også bekreftet av lærerne i intervju (gruppeintervju med Hilde og Safa, november, 2024). For de to andre tilfellene av spontan transspråking jeg observerte i elevtekstene, ga elevene uttrykk for at de hadde «glemt seg», og at de ikke pleide å blande ord og fraser fra førstespråket og norsk i tekstene (feltnotater, mai 2023; november 2024). Dette antyder at elevenes tekstproduksjon er preget av monolingvale forestillinger, det vil si oppfatninger om at språk eksisterer som separate og rene systemer, og at det å blande språk oppleves som noe unormalt eller feil.

Bruk av ikke-lingvistiske uttrykksformer i elevenes tekster

Samtlige av tekstene jeg har analysert, inneholder ikke-lingvistiske elementer i en eller annen form. Disse inkluderer bilder fra elevenes hjemland, dem selv, andre familiemedlemmer, og bilder av fenomener de skriver om. Bildenes funksjon er først og fremst å illustrere eller utdype den informasjonen elevene allerede har uttrykt muntlig og skriftlig, eller, som en av elevene uttrykker det, «å pynte teksten» (feltnotater, november, 2024). Flere har også inkludert emoji'er som en del av verbalteksten. Bruken av disse synes imidlertid ikke å ha noen annen funksjon enn at elevene synes de er « morsomme å bruke » (gruppeintervju med elevene, mai, 2023).

Enkelte tekster viser imidlertid en mer kreativ og fleksibel bruk av ikke-lingvistiske modaliteter. Eksempel 5 (nedenfor) viser en tekst laget av en ukrainsk elev, Fedor (11 år), der instruksjonen var at elevene skulle beskrive forskjellige steder i Norge og fra hjemlandet sitt. I teksten fungerer det norske og ukrainske flagget som erstatning for lydopptak-tegnet, slik at leseren ved å klikke på det norske og ukrainske flagget, får opplest verbalteksten. Lydopptakene uttrykker altså det samme innholdet som den skrevne verbalteksten, og organiseringen av flaggene, overskriftene og bruken



Eksempel 5: Tekst produsert av Fedor (12 år), hvor ikke-lingvistiske elementer brukes

av hjerte som illustrasjon følger samme komposisjon på begge sider. En forskjell er imidlertid at eleven har satt inn en illustrasjon av et brennende hjerte under bildet av den ukrainske parken. Når jeg spør eleven om hvorfor han har satt inn dette, svarer han at han «liker Norge og Ukraina, men at favorittlandet hans fortsatt er Ukraina» (feltnotater, mai, 2023). Dette blir ikke uttrykt skriftlig eller muntlig i teksten. Det brennende hjertet fungerer på denne måten som en selvstendig meningsbærende enhet og en viktig kommunikativ ressurs for å realisere elevens budskap.

Eksempel 6 (nedenfor) viser en tekst som Aleksandra, en 12 år gammel jente fra Ukraina, produserte den uka klassen arbeidet med temaet *Klokka*. Her har Aleksandra utelatt klokkeslett i den skrevne teksten og i lydopptaket på norsk og ukrainsk, og i stedet formidlet dette gjennom illustrasjoner av de aktuelle klokkeslettene. På denne måten kombinerer hun lingvistiske og ikke-lingvistiske ressurser i samme uttrykk – som begge må leses for å finne tekstens innhold. Teksten inneholder også emoji'er eleven har laget selv, eller som er tilgjengelige for henne gjennom det ukrainske tastaturet på nettbrettet. Hensikten med disse er, ifølge Aleksandra, å vise leseren hvordan hun har følt seg på forskjellige tidspunkt i løpet av uka (feltnotater, mai, 2023).

Begge disse tekstene viser at ikke-lingvistiske ressurser inngår som en del elevenes kommunikative repertoar, og at de mestrer å bruke disse på fleksible og kreative måter. Dette indikerer at nettbrettet åpner for transspråklige praksiser ved å gi tilgang til uttryksformer som ikke kan knyttes til spesifikke, navngitte språk (jf. f.eks., Ca-



Eksempel 6: Tekst produsert av Aleksandra (12 år) der ikke-lingvistiske elementer brukes

nagarajah, 2018). I de to tekstene jeg her har analysert, utgjør slike ressurser viktige meningsbærende elementer, ettersom de formidler innhold som ikke er tilgjengelig for leseren gjennom de skriftlige og muntlige verbaltekstene alene. Fra et transspråkingsperspektiv kan tekstene derfor forstås som komplementære, flerspråklige tekster (jf. Sebba, 2013), og de viser at elevene – i større grad enn det lærernes instruksjoner legger opp til – tar i bruk multimodale uttryksmåter når de kommuniserer gjennom tekst.

Elevenes opplevelse av praksisene

Under datainnsamlingen var det tydelig at elevene gjorde store fremskritt i utviklingen av muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk. Denne utviklingen påvirket ikke bare hvordan elevene brukte digitale oversettelsesprogram, men også hvordan de opplevde og forholdt seg til språkene de mestret i tekstskapingspraksisene. I motsetning til første observasjonsuke da elevene uten motstand skrev og spilte inn på førstespråket sitt, og med stolthet og iver viste frem tekstene på den digitale tavla i klasserommet, avtok denne begeistringen etter hvert som norskferdighetene deres forbedret seg. Lærerne måtte da i langt større grad påminne og oppmuntre elevene til å inkludere førstespråket i tekstene, og flere av elevene ga da uttrykk for at de opplevde dette som unødvendig og påtvunget. For eksempel fortalte en av de ukrainske elevene at han ikke forstår hvorfor han må skrive og spille inn på ukrainsk

eller russisk da lærerne «uansett» ikke forstår ham (feltnotater, mai, 2024). Da jeg intervjuet Martina i etterkant av teksten hun produserte om Bukkene Bruse (illustrasjon 3), uttrykte hun seg slik: «Det er fint at vi kan sette inn bilder og sånn, men det er jo litt leit at lærerne ikke forstår hva jeg skriver og spiller inn på spansk» (intervju med Martina, november, 2024). At elevenes motivasjon for å inkludere førstespråket ble svekket etter hvert som de utviklet norskspråklige ferdigheter, var en utvikling også lærerne registrerte. Dette mente de kunne forstås som en konsekvens av at norsk fikk en mer betydelig plass i elevenes liv, og at elevene først og fremst oppfatter undervisningen som et tiltak som skal forbedre norskferdighetene deres.

Spenningen mellom lærerne og elevenes tilnærming til tekstsapingspraksisene kan forstås i lys av deres ulike roller som aktører i utdanningssystemet. Fra et lærerperspektiv kan det å instruere elevene til å produsere parallelle, flerspråklige tekster forstås som en logisk praksis ettersom lærerplanen gir tydelige føringer om at undervisningen skal anerkjenne og synliggjøre elevenes flerspråklige kompetanse. Elevene er imidlertid i stor grad motiverte av et ønske om å lære seg norsk, og oppfatter derfor det å bruke førstespråket som mindre relevant etter hvert som andrespråksferdighetene deres utvikles. Læreplanens mål og forventninger, som lærerne realiserer gjennom flerspråklige, digitale tekstsapingspraksiser, blir derfor ikke nødvendigvis delt eller forstått av elevene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det flersemiotiske aspektet ved tekstsapingspraksisene er noe elevene ser ut til å verdsette, og noe enkelte elever aktivt utnytter for å uttrykke meningsinnhold i tekstene sine. Dette antyder at elevene er fortrolige med et bredt spekter av uttrykksformer, og at de forstår seg selv som innehavere av en mangfoldig kommunikativ kompetanse – i tråd med transspråkingsperspektivets utvidede forståelse av hva det vil si å være flerspråklig.

Oppsummering og diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å utforske digitale tekstsapingspraksiser i en norsk mottaksklasse. Analysen viser at elevene jevnlig produserer flerspråklige, multimodale tekster, hvor det samme meningsinnholdet formidles både muntlig og skriftlig på elevenes førstespråk og på norsk. Språkene organiseres symmetrisk i forhold til hverandre, og spontan transspråking forekommer sjelden. Dermed kan tekstene karakteriseres som flerspråklige, parallelle tekster (jf. Sebba, 2013). I tillegg til språklige uttrykksformer tas ikke-lingvistiske ressurser i bruk – i enkelte tilfeller på kreative og funksjonelle måter – uten lærernes involvering. Tekstsapings-

prosessen kjennetegnes av at elevene kontinuerlig veksler mellom ulike nettsider for å hente informasjon og illustrasjoner. I tillegg bruker de digitale oversettelsesverktøy for å oversette mellom førstespråket og norsk. Etter hvert som elevenes norskferdigheter utvikler seg, tar tekstproduksjonen i økende grad utgangspunkt i andrespråket, og bruken av oversettelsesverktøy avtar.

Når det gjelder relasjonen mellom lærernes intensjoner og elevenes praksiser, antyder studien en spenning mellom lærernes og elevenes forståelse av opplæringen. Lærerne legger vekt på å anerkjenne elevenes eksisterende språkferdigheter som en ressurs, og instruerer dem derfor til å inkludere førstespråket i tekstene. Elevene ser derimot ut til å oppfatte opplæringen primært som et tiltak for å styrke norskferdighetene, og opplever det derfor som både unødvendig og påtvunget å formidle det samme innholdet på førstespråket i tekstene når de har blitt fortrolige med å uttrykke seg på norsk. Det at lærerne ikke behersker elevenes førstespråk, og dermed ikke kan gi tilbakemelding på ytringene, ser også ut til å spille en rolle. Som Martina uttrykker det i intervju, opplever hun det som «synd» at lærerne ikke forstår hva hun skriver og spiller inn på spansk.

Tidligere studier har også dokumentert at elever ikke nødvendigvis responderer positivt på praksiser som oppfordrer til bruk av førstespråk (Kjelaas & Brekke, 2024; Mendoza & Parba, 2019; Myklevold & Speitz, 2021). I disse påpekes det at motviljen kan skyldes lav språklig selvtilitt, normer om hva som er akseptabel språkbruk i skolen, og en underliggende forestilling om at førstespråket ikke hører hjemme i en formell undervisningskontekst. Denne studien bidrar til å utvide denne forståelsen ved å antyde at elevenes ferdigheter i andrespråket har betydning for hvordan de opplever det å produsere flerspråklige, multimodale tekster.

Å forstå hvordan læreplanens mål og forventninger omsettes til pedagogiske praksiser, og hvordan disse oppleves og tolkes av elevene, er avgjørende for å skape inkluderende læringsmiljøer. Det er grunn til å tro at det å jevnlig instruere elevene til å produsere flerspråklige, multimodale tekster, slik lærerne i denne studien gjør, kan bidra til å etablere en forutsigbar ramme og struktur for elevenes arbeid i mottaksklassen. Flere elever hadde nylig ankommet Norge da jeg besøkte klassen for første gang i mai 2023, og det var da tydelig å se at de allerede var godt kjent med hva de skulle gjøre og at det var trygt for dem at de kunne basere tekstskapingen på førstespråket. Selv om det er mulig å legge til rette for en tilsvarende praksis analogt, er det verdt å fremheve at nettbrettet gjør det mulig å inkludere lydopptak og andre modaliteter i tekstene, og at dette gir alle elever, uavhengig av skriftspråksferdigheter

og kompetanse i andrespråket, anledning til å delta i undervisningen. Å ha som standardinstruks at elevene skal uttrykke det samme innholdet på både norsk og førstespråket, gir dessuten en tydelig indikasjon overfor elevene at språkbakgrunnen deres anerkjennes og verdsettes. Tidligere studier viser at elevene opplever økt engasjement og motivasjon av å kunne bruke og synliggjøre førstespråket sitt i klasserommet (Cummins, 2019; Garcia & Kleyn, 2016). Med utgangspunkt i observasjonene jeg har gjort, vil jeg hevde at produksjon av flerspråklige, parallelle tekster kan være en hensiktsmessig andrespråkdidaktisk praksis for elever som nylig har kommet til Norge, og som har begrensede ferdigheter i norsk.

Samtidig viser studien at elevenes motivasjon for å inkludere førstespråket i tekstene svekkes etter hvert som de utvikler norskspråklige ferdigheter. Dette reiser spørsmål om hvorvidt – og hvor lenge – slike praksiser bør prege literacyarbeidet i mottaksklassen. Opplæringsloven (§ 10-2) fastslår at elever har rett til å medvirke i alle forhold som angår dem i skolehverdagen, og at deres meninger skal tillegges vekt i tråd med alder og modenhet. Dersom elevene etter hvert opplever det som kunstig eller lite meningsfullt å produsere tekster der samme innhold formidles både på norsk og førstespråket, bør det vurderes om tilnærminger som i større grad tar hensyn til elevenes preferanser og deres egen oppfatning av seg selv som flerspråklige individer, bør få større plass. Et alternativ, som jeg kommer tilbake til nedenfor, kan være å gi elevene økt frihet til å uttrykke seg kreativt gjennom ulike språk og modaliteter – uten nødvendigvis å følge fastlagte rammer for bruken av førstespråk og norsk.

Et annet aspekt angår selve tekstene, og hvordan disse fra et NLS- perspektiv kan forstås som bærere av bestemte oppfatninger om språk og flerspråklighet. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at spontan transspråking er lite utbredt i elevenes tekster, selv om dette er en vanlig praksis hos flerspråklige individer (García, 2009). Det er nødvendig å erkjenne at det for opplæringen i seg selv ikke er et mål at elevene skal produsere denne typen ytringer. Tvert imot, for å kunne delta i fagopplæring i Norge eller andre land, vil det ofte være nyttig for elevene å lære å holde språkene adskilt i tekstene de produserer. Sett i lys av læreplanens mål om å fremme og synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, er det likevel relevant å påpeke – slik denne studien antyder – at flerspråklige tekster produsert i skolen, av flerspråklige elever selv, ikke nødvendigvis gjenspeiler autentiske språkpraksiser i samfunnet ellers. I forlengelsen av dette kan det diskuteres om det å jevnlig produsere flerspråklige, parallelle tekster utilsiktet kan bidra til å reprodusere et mer tradisjonelt

og statisk språk- og identitetssyn, der flerspråklighet forstås som summen av separate språk, snarere enn som en dynamisk og helhetlig kompetanse (Svendsen, 2018; Ortega, 2018).

Et siste perspektiv jeg vil trekke frem omhandler innholdet i tekstene elevene produserer. Det er forståelig at lærerne legger opp til produksjon av fortellende og beskrivende tekster, all den tid det gir elevene mulighet til å presentere ulike sider av seg selv og livet deres. Sammenliknet med argumenterende, reflekterende og drøftende tekster, som er mer krevende med tanke på form og innhold (Skjelbred, 2014), er disse teksttypene godt egnet når formålet med undervisningen er at elevene skal tilegne seg ord og begreper og utvikle flerspråklig identitet. Med tanke på de ulike uttrykksformene nettbrettet muliggjør, kan det likevel diskuteres om elevene, i større grad enn det som var tilfelle her, også kunne blitt engasjert i aktiviteter der de mer fritt kunne uttrykke seg gjennom ulike modaliteter og språk. Studier har vist hvordan transspråklige tilnærminger kan kombineres med kunstneriske uttrykksformer (se f.eks. Dutton & Rushton, 2021). I Danmark har Kolstrup & Laursen (2024) vist hvordan flerspråklige elever gjennom tekstproduksjon bruker ulike lingvistiske og multimodale ressurser til å konstruere sin etnolingvistiske identitet. Det er grunn til å tro at slike praksiser, som et supplement til aktiviteter med et mer eksplisitt fokus på andrespråkstilegnelse, kan bidra til økt motivasjon hos elevene, og en større følelse av aktørskap i forhandlingen om sin egen (flerspråklige) identitet. Det at flere elever i denne studien tar i bruk ikke-lingvistiske uttrykksformer på kreative og selvstendige måter, understøtter denne antakelsen.

Avslutningsvis må det understrekes at en begrensning ved denne studien er at den avgrenser seg til en enkelt mottaksklasse. Det er følgelig behov for flere studier for å få mer kunnskap om literacyarbeidet i grunnskolens innføringstilbud, med og uten digital teknologi. Denne studien har imidlertid utvidet kunnskapsgrunnlaget ved å gi innsikt i hvordan digitale tekstskepingspraksiser former mulighetsrommet for deltakelse, meningsskaping og språkbruk i en norsk mottaksklasse. Forhåpentligvis kan funnene bidra til å utvikle inkluderende andrespråkdiraktiske undervisningstilnærminger, og på samme tid stimulere til videre forskning på feltet.

Referanser

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.

- Barton, D. & Lee, C. (2011). Literacy studies. I R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswell (Red.), *The SAGE handbook of sociolinguistics* (s. 598–611). SAGE.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203552308>
- Brekke, A. L. (2021). *Elever som meningsskapere på flere språk* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785141>
- 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. (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>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19–36. <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Dutton, J. & Rushton, K. (2021). Using the translanguaging space to facilitate poetic representation of language and identity. *Language Teaching Research*, 25(1), 105–133. <https://doi.org/10.1177/1362168820951215>
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2018). «It's a fairy tale»: Using tablets for creating composite texts. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 301–321. <https://www.learntechlib.org/primary/p/184756/>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- García, O. & Kleyn, T. (Red.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. I J. Roswell & K. Pahl (Red.), *The Routledge handbook of literacy studies* (s. 35–48). Routledge.
- Kjelaas, I. & Brekke, A. (2024). «Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng». Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen. *ELLA*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.58215/ella.31>
- Kolstrup, K. L. & Laursen, H. P. (2024, juni). «Jeg siger bare du er blandet»: Flersprogede elevers forhandling af identitet under en literacyopgave i skolen. Vitenskaplig presentasjon på Nordand 16. Stockholm. Sammendrag hentet fra <https://www.sh.se/download/18.6c81576118fe7ade3d215f85/1718034342434/Abstraktsamling%20-%20final.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- 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>

- Mills, K. A. (2010). A review of the «digital turn» in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- 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>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Ortega, L. (2018). Ontologies of language, second language acquisition, and world Englishes. *World Englishes*, 37(1), 64–79. <https://doi.org/10.1111/weng.12303>
- Røed, D. F. (under vurdering). Nettbrett som andrespråkdidaktisk ressurs? En etnografisk-inspirert studie av lærerrefleksjoner i en norsk mottaksklasse [Manuskript innsendt til vurdering i Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis].
- Sebba, M. (2013). Multilingualism in written discourse: An approach to the analysis of multilingual texts. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 97–118. <https://doi.org/10.1177/1367006912438301>
- Si, Q., Hodges, T. & Coleman, J. (2022). A synthesis of how multimodal literacies impact emergent bilingual students' literacy and cultural identities. I S. Brown & L. Hao (Red.), *Multimodal literacies in young emergent bilinguals: Beyond print-centric practices* (s. 105–120). <https://doi.org/10.2307/jj.22679768.6>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, B. E., Pacheco, M. B. & Khorosheva, M. (2021). Emergent bilingual students and digital multimodal composition: A systematic review of research in secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 33–52. <https://doi.org/10.1002/rrq.298>
- Street, B. (2003). What's «new» in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Strømman, E. (2022). Writing with iPads in Grade 7: Students' perspectives on possibilities and limitations. *Nordic Journal of Digital literacy*, 17(2), 95–111.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2024). *Særskilt språkopplæring*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022 – Digital infrastruktur og skolehverdag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/skolehverdag>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Dag Freddy Røed. Stipendiat, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Universitetet i Innlandet. E-post: dag.roed@inn.no



Læreres og språkhjelperes erfaringer med flerspråklig undervisningspraksis i voksenopplæringen: Utfordringer og muligheter

JON-MAGNE WIK OG HALEY DE KORNE

Sammendrag

De siste årene har flerspråklig undervisning fått større oppmerksomhet som en inkluderende tilnærming til andrespråksundervisning på tvers av aldersgrupper. Denne artikkelen utforsker bruk av språkhjelpere som en form for flerspråklig støtte i norskundervisningen for voksne innlærere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekyndighet. Begrepet *språkhjelper* kan forstås som en samlebetegnelse på flerspråklige lærerassistenter som benytter sine språklige ressurser og pedagogiske og kulturelle kompetanse for å støtte innlærere i deres språkopplæring. Bruken av språkhjelpere er en forholdsvis ny form for pedagogisk praksis i voksenopplæringen, og forskning har vist at slik praksis kan være effektiv. Denne artikkelen baserer seg på et mastergradsprosjekt (Wik, 2023) som analyserer og drøfter hva slags erfaringer lærere og språkhjelpere har hatt med en språkhjelperordning tilknyttet norskopplæringen for voksne deltakere med lite eller ingen skolegang. Funnene viser hvordan overordnede faktorer som språkpolitikk og språkideologi kan påvirke arbeidet med å utvikle og institusjonalisere flerspråklig pedagogisk praksis, og hvordan aktører på skolenivå kan utvide det organisatoriske og ideologiske handlingsrommet de befinner seg i, for å realisere potensialet i språkhjelperordningen.

Nøkkelord: *voksenopplæring, flerspråklig undervisning, språkhjelpere, språkpolitikk, språkideologi, norskopplæring*

Abstract

In recent years, multilingual education has received increasing attention as an inclusive approach to second language teaching across age groups. This article explores the use of language assistants as a form of multilingual support in Norwegian language education for adult migrants with limited or no formal schooling. The term *language assistant* can be understood as a multilingual teacher's aide who makes use of his or her linguistic resources, as well as pedagogical and cultural competencies, to support other learners in their language acquisition. The use of language assistants is a relatively new form of pedagogical practice in the adult education system in Norway, and research has shown that such practices can be effective when implemented. This article is based on a master's thesis (Wik, 2023) which analyzes the experiences of teachers and language assistants with a language assistant program in Norwegian language education for adult learners with limited or no formal schooling. This study shows how overarching factors such as language policy and language ideology can influence the development and institutionalization of multilingual pedagogical practices, and how actors at the school level can expand the organizational and ideological space available to them in order to realize the potential of the language assistant program.

Keywords: *adult education; multilingual education; language assistants; language policy; language ideology; Norwegian language education*

Innledning

Jeg har alltid vært interessert i å vise deltakerne at jeg er interessert i deres språk. Så jeg spør: 'Hva er det på arabisk, hva er det på somali?'. Vise at det er en ressurs og at du kan knytte disse språkene sammen – ikke prøve å skille dem. (Kaisa, lærer)

[Språkhjelperordningen] mangler rett og slett god forankring. Vi får veldig mange positive kommentarer. Så det er ikke det at vi oppfatter at det ikke blir likt. Men det er stor forskjell på det og å ha ressurser til å gjøre mye. (Signe, lærer)

Disse sitatene stammer fra to av lærerne i norskopplæringen for voksne innlærere, med de fiktive navnene Kaisa og Signe, som deltok i en mastergradsstudie av Wik (2023), som denne artikkelen bygger på. Studien utforsket hva slags erfaringer lærere

og språkhjelpere, eller flerspråklige assistenter, har hatt med å implementere flerspråklige undervisningspraksiser i norskopplæringen for voksne innlærere med lite eller ingen skolegang, og baserte seg på intervjuer og deltakende observasjon på et utvalgt voksenopplæringssenter. Det første sitatet viser hvordan Kaisa vektlegger deltakernes medbrakte, flerspråklige ressurser i undervisningen. Det andre peker på at Signe opplever å ha mottatt støtte for ordningen som danner et grunnlag for å benytte «språkhjelpere», men at ordningen kan være ustabil og vanskelig å utvikle over tid. I denne artikkelen handler problemstillingen om hvilke utfordringer og muligheter lærere og språkhjelpere møter med å implementere en språkhjelperordning i voksenopplæringa. Artikkelen belyser ulike årsaker til ustabilitet og den manglende «forankringen» som Signe nevner i det andre sitatet, samt strategier og tiltak som kan føre til bedre stabilitet for språkhjelperordningen og et utvidet rom for flerspråklige undervisningspraksiser.

Tre sentrale faktorer som er viktige for språkopplæring for voksne med innvandrerbakgrunn i Norge i dag, er integrering, sysselsetting og samfunnsdeltakelse (Pájaro & Monsen, 2021). Ulike samfunnsaktører og institusjoner bidrar til at innvandrere skal få den opplæringen de trenger, med voksenopplæringen som den største blant de offentlige tilbyderne. Fra et sosiopolitisk perspektiv er voksenopplæringen et svært politisert skoleslag: Til daglig står skoleledere, lærere og andre i en kryssild mellom utdanning og integrering (Pájaro & Monsen, 2021). Voksne innlærere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekyndighet er en spesiell elevgruppe i det norske utdanningssystemet (Bugge & Carlsen, 2023, s. 12). I formelle språklæringssituasjoner, men også i mer uformelle settinger utenfor skolen, møter de en rekke utfordringer knyttet til begrensede norskkunnskaper (Randen et al., 2018). Disse utfordringene er særlig synlige i lys av samfunnets økende krav til lese- og skriveferdigheter, som for eksempel innskjerping av språkkrav for statsborgerskap (Carlsen & Bugge, 2021).

De siste årene har ulike flerspråklige tilnærminger til andrespråksundervisning vokst frem på tvers av elevgrupper (f.eks. Juvonen & Källkvist, 2021; Van Avermaet et al., 2018). Nylig har det blitt publisert flere studier som mer spesifikt omhandler bruk av flerspråklige strategier i språkopplæringen for voksne innvandrere med lite eller ingen skolegang (f.eks. Beiler & Dewilde, 2023; Shaswar & Rosén, 2022). Én tilnærmingstype er bruk av språkhjelpere, dvs. flerspråklige lærerassistenter som benytter sine språklige ressurser og pedagogiske og kulturelle kompetanse for å støtte innlærere i språkopplæringen. Bruken av språkhjelpere er en forholdsvis ny

pedagogisk praksis i voksenopplæringen, og det er økende interesse for å utforske den (Eek, 2021; Tøge et al., 2022; St. John, 2021).

I denne artikkelen ser vi nærmere på implementeringen av en språkhjelperordning på et voksenopplæringssenter som satser på dette, basert på intervjuer gjort med lærere og språkhjelpere. Studien ble gjennomført på et voksenopplæringssenter som både hadde norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekyndighet, og deltakere med mer skolebakgrunn, fordelt på ulike avdelinger. Skolens forsøk på å integrere bruken av språkhjelpere i undervisningen gav god kontekst for prosjektet. Det som heretter betegnes som skolens *språkhjelperordning*, er en organisering rundt en form for arbeidsrettet språkpraksis hvor språkhjelpere bistår andre deltakere i språklæringen. Arbeidspraksisperioden for språkhjelpere var tre måneder, med mulighet for forlengelse. Opplæringen ble gitt etter *Læreplan i norsk for voksne innvandrere* (Kunnskapsdepartementet, 2021), hvor et hovedformål er å bidra til at deltakerne «lærer språket de trenger for å ta aktivt del i det norske samfunnet, skape seg gode liv og bidra med sine ressurser» (s. 3). Deltakere som er nyankomne, og som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, får gjerne norskopplæring med vekt på muntlig språkbruk parallelt med grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ettersom mange av deltakerne lærer å lese og skrive for første gang, er det begrenset hvor mye de kan benytte seg av skriftlige læringsverktøy. Sett under ett er deltakergruppen i nybegynneropplæringen ofte svært sammensatt, og mange deler ikke et felles språk med læreren. Dette danner et spesielt godt grunnlag for å benytte språkhjelpere (Eek, 2023, s. 80). Bruk av flerspråklige undervisningsmetoder er også noe det oppfordres til i læreplanen, der det understrekes at «deltakernes flerspråklige ressurser [...] bør utnyttes i organiseringen og tilretteleggingen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2021, punkt 2).

Underveis i studien ble faktorer utenfor klasserommet – nemlig språkpolitikk og språkideologi – stadig trukket frem som avgjørende både med tanke på problemer og med tanke på positive resultater. Dette reiste spørsmål rundt institusjonelle, politiske og ideologiske sider av språkhjelperordningen og hvordan det kan skapes grunnlag for flerspråklig undervisningspraksis. Forskningsspørsmålene i denne artikkelen er derfor: Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere og språkhjelpere i arbeidet med å implementere språkhjelperordningen i voksenopplæringen? Hvordan påvirkes mulighetene og utfordringene som lærerne og språkhjelperne erfarer av språkpolitikk og språkideologi? Formålet med studien er å undersøke hvordan overordnede faktorer som språkpolitikk og språkideologi kan påvirke arbeidet med

å utvikle og institusjonalisere flerspråklig pedagogisk praksis på et voksenopplæringssenter. Samtidig ønsker vi å utforske hvordan aktører på skolenivå til en viss grad kan utvide det organisatoriske og ideologiske handlingsrommet de befinner seg i, for å jobbe mot endringer i sin undervisningspraksis.

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Flerspråklighet i opplæringen i lys av språkpolitikk og språkideologi

Ifølge Sollid (2019, s. 2) skapes og utvikles språkpolitikk «ovenfra og ned og nedenfra og opp, over lange tidsspenn og på separate steder på basis av gjeldende praksis og ideer om hvilken retning språkbruken skal ta». Språkpolitikk er et komplekst fenomen, hvor mange prosesser inngår, og som i billedlig forstand kan minne om det å skrelle en løk: Helheten synliggjøres etter hvert som nye lag skrelles av – lag som på ulikt vis interagerer langs nasjonale, institusjonelle og personlige linjer (Hornberger & Ricento, 1996, s. 411). På samfunnsnivå, i en utdanningskontekst og på individnivå, blir språkpolitikk påvirket av språkideologi – samtidig som språkpolitikk også påvirker språkideologi. Språkideologi kan forstås som «et sett av forestillinger om sosiale og språklige sammenhenger [...] preget av historisk-politiske og moralske interesser» (Svendsen, 2021, s. 48), og kommer blant annet til uttrykk gjennom eksplisitt språkbruk og i vurderinger av språk eller språkbrukere. På samme tid kan den språkideologiske påvirkningskraften også være mindre åpenbar: I lys av at to- og flerspråkighet til ulike tider og på ulike steder har vært forbundet med negative konsekvenser (Svendsen, 2021, s. 113), beskriver for eksempel Tollefson hvordan enspråklichetsnormer ubevisst kan naturaliseres gjennom språkpolitiske krav:

The policy of requiring everyone to learn a single dominant language is widely seen as a common-sense solution to the communication problems of multilingual societies [...] If linguistic minorities learn the dominant language [...] they will not suffer economic and social inequality. The assumption is an example of an ideology, which refers to normally unconscious assumptions that come to be seen as common sense. (Tollefson, 1991, s. 10)

Språkpolitikk på samfunnsnivå spiller en viktig rolle i utdanningssystemet. Skolen er sentral i implementering og realisering av bestemte språkpolitiske ambisjoner (Hornberger, 2005; Ricento, 2006), og den regulerer hva slags språkkompetanse ele-

ver og innlærere skal utvikle (Svendsen, 2021). I faglitteraturen pekes det på hvordan de norske utdanningsinstitusjonene historisk sett og i nyere tid har bidratt til å opprettholde språklige hierarkier (f.eks. Iversen, 2021; Haukås, 2022). Dette har ført til at forskjellige språk har hatt ulik status i opplæringen (Svendsen, 2021). Likevel blir det norske samfunnet stadig mer flerspråklig, og skolen påvirkes av at den offisielle politikken skyves i en mer pluralistisk retning. I den overordnede delen av læreplanen (LK20) heter det for eksempel at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et slikt ressursperspektiv på flerspråklighet finnes også i *Læreplanen i norsk for voksne innvandrere* (Kunnskapsdepartementet, 2021) og i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022) (heretter: Rammeverket), som begge benyttes i voksenopplæringen. Rammeverket vektlegger blant annet hvordan kompetansen som følger av det å være flerspråklig og flerkulturell, skal ansees som en verdi i seg selv (2022, s. 32). Selv om flerspråklighet kan tolkes som noe positivt i integrerings- og språkpolitiske styringsdokumenter, er det ikke nødvendigvis slik at det gjøres godt nok rede for hva som ligger i selve betegnelsen (Svendsen, 2021, s. 5). Det aktualiseres eller eksemplifiseres heller ikke alltid hvordan, eventuelt når eller hvem flerspråklighet er en ressurs for (2021, s. 16). Selv om forskning på holdninger og forvaltning av flerspråklighet i norsk skole viser et positivt bilde av to- eller flerspråklighet (Svendsen et al., 2020), er det likevel ikke entydig hva det vil si å være flerspråklig i opplæringen (Bakken et al., 2022). Flere studier bidrar til å dokumentere at norsk skole i all hovedsak fremstår enspråklig (f.eks. Sollid, 2019; Iversen, 2021; Palm, 2018).

Arbeidet med å implementere flerspråklig undervisningspraksis på ulike nivåer i skolen – særlig i voksenopplæringen – kan påvirkes av språkideologiske strømninger, språkholdninger, tilgang på ulike språklige ressurser, samt gjeldende språkpolitikk. Hornberger (2002, s. 28) bruker metaforen språkøkologi (*ecology of language*) som et grunnlag for å utforske ulike sider ved en slik kompleksitet. Språkøkologi som teoretisk tilnærming legger vekt på at språkpraksis er dynamisk og kan påvirkes av mange faktorer, både ovenfra og ned og nedenfra og opp. Implementering av flerspråklig undervisningspraksis der enspråklighetsideologi dominerer, krever at man demmer opp for ulike maktkonstellasjoner og utfordrer bestemte språkholdninger eller språkpolitiske føringer. Denne prosessen innebærer å fylle bestemte implementerings- eller handlingsrom (*implementational spaces*). Disse handlingsrommene knytter seg, ifølge Hornberger, til ideologiske rom (*ideological spaces*):

It is essential for language educators and language users to fill up implementational spaces with multilingual educational practices, whether with intent to occupy ideological spaces opened up by policies or to prod actively toward more favorable ideological spaces in the face of restrictive policies. Ideological spaces created by language and education policies can be seen as carving out implementational spaces at classroom and community levels, but implementational spaces can also serve as wedges to pry open ideological ones. (Hornberger, 2005, s. 606)

Hornberger har undersøkt sammenhenger mellom juridiske forutsetninger for å fremme flerspråklige ideologier i skolen og muligheten for å kunne påvirke nedenfra og opp, for å utvikle nye normer og praksiser på institusjonelt nivå og på samfunnsnivå. Ifølge forskeren vil det på samfunnsnivå være viktig å finne så mange måter som mulig å synliggjøre, representere og tilgjengeliggjøre «multiple languages and literacies» (Hornberger, 2002, s. 42) på. Det samme kan også sies å gjelde i klasserommet (om enn i mindre skala) med læreren, som gjennom sitt aktørskap og sin rolle, blir en sentral foregangsperson i dette arbeidet (Hornberger, 2005, s. 606–607). Hos Golden, Steien og Tonne (2021, s. 137) oversettes Ahearns (2001, s. 112) mye brukte definisjon av aktørskap som «en handlingsevne som blir sosiokulturelt mediert, for eksempel ved at man blir gitt et handlingsrom».¹ Læreres muligheter til å implementere nye undervisningspraksiser kan ha stor betydning. Det at man som lærer vil kunne spille en viktig rolle som formidler av gjeldende språkpolitikk og som forvalter av elevers flerspråklighet, er noe som også påpekes av Menken og García (2010).

For en norsk kontekst kan blant annet Sollids (2019) studie fra en skole i Tromsø bidra til å gi et mer helhetlig bilde av hvordan språkideologi og språkpolitikk kan sies å påvirke læreres handlingsrom. Studien gir ulike perspektiver på hva det vil si å implementere en språkpolitikk som ikke bare legger vekt på å styrke norsk som samfunnsbærende språk, men også språklig mangfold, både på et institusjonelt (eller organisatorisk) nivå og på mikronivå i klasserommet. I likhet med Hornberger peker Sollid på hvordan den enkelte lærer får et stort ansvar for å skape et rom for å vise det språklige mangfoldet i en og samme klasse (2019, s. 17). Viktige forutsetninger for å lykkes med dette, er blant annet god strukturell tilrettelegging (for eksempel gjennom læreplaner), og at skolen satser systematisk på et godt samarbeid mellom norsklærer, faglærer og morsmålslærer.

¹ «the socioculturally mediated capacity to act».

Voksne innlærere med lite eller ingen skolegang

Historisk sett har det internasjonale og det nordiske andrespråksfeltet fokusert lite på hvordan voksne innlærere med lite eller ingen skolegang tilegner seg et andrespråk, eller flere språk, i formelle og mer uformelle språklæringssituasjoner (Kulbrandstad & Tenfjord, 2020; Pájaro & Monsen, 2021; Peyton & Young-Scholten, 2020). Det samme gjelder forskning hvis hovedformål har vært å belyse hvordan morsmål/førstespråk og/eller andre språklige ressurser kan integreres i andrespråksundervisningen for denne gruppen (Randen et al., 2018; St. John, 2021). Likevel ser man en stadig økende interesse på forskningsfeltet for det Gujord et al. (2023, s. 136) betegner som en «stor og viktig deltakergruppe i nasjonalt organisert språkopplæring i Skandinavia». I den senere tids forskningslitteratur omtales voksne innlærere med lite eller ingen skolegang som utvikler språk og litterasitet samtidig, gjerne som LESLLA-innlærere (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*).² I forskningen på LESLLA-innlæringen over tid er det den didaktiske forskningen på klasseromsnivå som har dominert (Nordanger et al., 2023; Kulbrandstad & Tenfjord, 2020). To hovedfunn som går igjen her, er at metoder som fungerer for voksne innlærere med høy utdanning, ikke uten videre kan overføres til voksne innlærere med lite eller ingen skolegang (Peyton & Young-Scholten, 2020; Gujord et al., 2023). Den sistnevnte gruppen vil derfor i større grad enn andre ha et behov for å gjøre seg kjent med og utvikle ulike læringsstrategier knyttet til selve klasseromskonteksten (Bigelow & Schwarz, 2010). Flere studier har bidratt til å synliggjøre hvordan innlærernes tidligere erfaringer og kunnskaper i for liten grad har blitt vurdert og vektlagt i språkopplæringen (f.eks. Bigelow & Vinogradov, 2011; Hvenekilde et al., 1996). Andre studier har rettet fokuset mot hvordan forskjeller mellom innlærernes og lærernes forventninger kan påvirke resultater og opplevelser i læringsprosessen (f.eks. Monsen, 2015; Randen et al., 2018). Særlig har flere undersøkelser pekt på betydningen av at pedagoger som skal undervise voksne innlærere med lite eller ingen skolegang, har spesifikk kunnskap om målgruppen (f.eks. Naeb et al., 2018; Bigelow & Schwarz, 2010).

Avslutningsvis er det verdt å nevne at forskningen på andrespråksfeltet tradisjonelt har lagt stor vekt på sosiokulturell læringsteori, med fokus på den sosiale konteksten og innlærernes opplevelser (Svendsen, 2018). En slik vektlegging har vært særlig

² Betegnelsen brukes også om et internasjonalt nettverk av forskere og lærere som har denne gruppen som sitt hovedanliggende.

relevant innenfor forskning på voksne innlærere med lite eller ingen skolegang (Nordanger et al., 2023). Et læringssyn som verdsetter sosial samhandling og innlærernes medbrakte kulturelle og språklige ressurser er også sentralt i bruken av språkhjelpere i andrespråksundervisningen – som beskrevet i neste avsnitt.

Bruk av språkhjelpere

Bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisningen for voksne innlærere med lite eller ingen skolegang har blitt undersøkt av blant annet Eek (2021) og St. John (2021) – fra henholdsvis norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolegang og undervisning i *Svenska för invandrare*. Funnene sammenfaller på flere områder: For det første løfter begge forfatterne frem hvordan språkhjelperne kan fungere som et viktig bindeledd mellom lærerne og deltakerne. Slik sett bidrar de til å fremme en mer inkluderende språkpraksis og, som Eek (2021, s. i) sier, «dekke deltakernes grunnleggende behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse». I utvidet forstand viser undersøkelsene også hvordan språkhjelperne kan gi et viktig bidrag til at deltakerne får en rettferdig og likeverdig opplæring. Men forfatterne peker også på en rekke potensielle problemer: Noen variabler som trekkes frem, er viktigheten av å legge godt nok til rette for samarbeid mellom språkhjelperne og lærerne, at språkhjelperne får tilstrekkelig opplæring og at de er godt nok kvalifiserte (for eksempel har god nok kompetanse i målspråket). Betydningen av å ha tilgang på bestemte, men begrensede, språklige ressurser drøftes også som en utfordring: Det at språkhjelperne ikke alltid deler morsmål/førstespråk med alle deltakerne, kan potensielt bidra til marginalisering (St. John, 2021, s. 220; Eek, 2021, s. 295). Ressursbegrensninger og varierende kvalifikasjoner blant språkhjelpere er noe som også belyses hos Alver og Dregelid (2016) og Dewilde og Beiler (2021). I sistnevnte pilotstudie, hvor målet var å dokumentere hvordan flerspråklige strategier kunne fungere som læringsstøtte for deltakere med lite skolegang i voksenopplæringen, pekes det på hvordan tilgangen på et flerspråklig personale og nok organisatorisk støtte fra skoleledelsen er sentralt for å lykkes (s. 9; 38–39).

Kontekst og metode

Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap er en sentral del av voksenopplæringens virke og, ifølge Norberg (2010), et av samfunnets mest omfattende integreringstiltak. En av årsakene til dette er at norskopplæringen er tilknyttet introduksjonsprogrammet, et toårig program som nyankomne flyktninger har plikt og rett til å

følge gjennom integreringsloven (2020). I tillegg tilbyr mange voksenopplærings-sentre, som driftes av kommuner og fylkeskommuner, også andre former for opplæring, som forberedende opplæring for voksne (FOV) og videregående opplæring for voksne (VOV).³

Voksenopplæringen som skoleslag

Tradisjonelt har det blitt forsket lite på voksenopplæringen som skoleslag og på lærerne som arbeider der (Golden et al., 2007; Monsen, 2015; Nordanger & Egeland, 2024). Andrespråksinnlærere i Norge i dag tilegner seg språk i en kompleks sosio-politisk kontekst, og avgjørelser som har med planlegging og gjennomføring av språkundervisning å gjøre, vil kunne farges av mye annet enn det man kan kalle andrespråksdidaktiske prinsipper (Monsen & Pájaró, 2021; Pájaró & Steien, 2021). Mer overordnet henger mål og begrunnelser for norskopplæringen sammen med politiske ambisjoner for den langsiktige integreringen av innvandrere i skole, arbeid og samfunn (Riksrevisjonen, 2019–2020). Et nivå i dette er hvordan læreplanene bidrar til å sette rammer for undervisningen gjennom å fastsette overordnede formål, faglige mål og organiseringsformer (Ryssevik, 2018). I tillegg påvirkes opplæringen av ulike former for politisk og økonomisk styring, deriblant gjennom samarbeidet med ulike kommunale etater. Lærere i voksenopplæringen fremstår som typiske «bakkebyråkrater» (street level bureaucrats) (Nordanger & Egeland, 2024; Lipsky, 1980), og vil, som alle lærere, kunne sies å ha en språkpolitisk rolle (Menken & García, 2010). Men sammenlignet med de fleste lærere som underviser i ordinær grunnskole og videregående opplæring, vil lærere i voksenopplæringen få et helt spesielt ansvar i å bryte ned og formidle gjeldende språkpolitikk, utdanningspolitikk og integreringspolitikk – på en og samme tid. Det kan overordnet sies at de må engasjere seg i et praksisfelt hvor didaktiske valg kan implisere etiske posisjoneringer (Kramsch, 2020, s. 13–14), for eksempel i hvorvidt andre språk enn norsk er tillatt eller verdsatt i undervisningen. Som denne artikkelen belyser, arbeider de i et ideologisk rom som er sterkt preget av større politiske spørsmål, som igjen kan påvirke deres pedagogiske handlingsrom. I dag er det ingen egen lærerutdanning for de som ønsker å arbeide med voksenopplæring. Det stilles likevel et kompetansekrav, ut over godkjent relevant lærerutdanning, som er 30 studiepoeng i norsk som andrespråk for personer som underviser etter integreringsloven (Integreringsloven, 2020, § 67).

³ For mer informasjon se Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse: <https://hkdir.no/voksenopplæring>.

Metode

For å få bedre innsikt i hvilke utfordringer og muligheter lærerne og språkhjelperne på et utvalgt voksenopplæringssenter møtte i arbeidet med å implementere språkhjelperordningen, ble det benyttet en etnografisk casestudie. Nyere retninger innenfor etnografisk forskning har bidratt med innsikt i hvordan kulturelle og sosiale faktorer påvirker andrespråklæring og hvordan språkpolitikk spiller inn i dette (Beiler et al., 2021, s. 34). Metoden er derfor godt egnet til å belyse forskningsspørsmålene i denne studien. Datamaterialet består av intervjuer samt deltakende observasjon i et klasserom der deltakerne hadde lite eller ingen skolegang. I tillegg ble det samlet inn fysisk og digitalt undervisningsmateriale. Denne artikkelen fokuserer på funn fra intervjuene av lærerne og i noe grad intervjuene av språkhjelperne. Det er likevel viktig å bemerke at klasseromsobservasjonene er en sentral del av det totale innsamlede datamaterialet og danner et viktig kontekstuet grunnlag som bidrar til bedre å kunne tolke deltakernes perspektiver slik de ble uttrykt i intervjuene. Datainnsamlingen ble gjennomført av Wik over en periode på fire uker i mai og juni 2022 (se Tabell 1: Forskningsdesign)

Tabell 1: Forskningsdesign

	MARS -22	MAI -22	JUNI -22	TOTALT
PILOTOBSERVASJON				105 min.
Språkhjelperkurs	45 min.			
Språkhjelperkurs	45 min.			
Klasseromsobservasjon		15 min.		
DELTAKENDE OBSERVASJON				435 min.
Observasjon i klasse, språkhjelper Ahmad og lærer Elin		145 min.		
Observasjon i klasse, språkhjelper Ahmad og Iman, lærer Elin		145 min.		
Observasjon i klasse, språkhjelper Iman og lærer Elin			145 min.	
SEMISTRUKTURERTE INTERVJUER				340 min.
Språkhjelper Ahmad (mann), arabisk, kurmanji og russisk		65 min.		
Språkhjelper Iman (mann), farsi, pashto, dari			65 min.	
Språkhjelper Nora (kvinne), tyrkisk			40 min.	
Lærer Elin (kvinne)		50 min.		
Lærer Signe (kvinne) og Irina (kvinne)			60 min.	
Lærer Kaisa (kvinne)			60 min.	

Deltakere

Studiens deltakere ble rekruttert gjennom Wiks nettverk på det utvalgte voksenopplæringssenteret. Det ble totalt syv deltakere: Tre språkhjelpere og fire lærere (se Tabell 1). Språkhjelperne Ahmad, Iman og Nora hadde en viss kompetanse i norsk, i tillegg til at de mestret andre språk (se Tabell 1). Det generelle kravet for å bli språkhjelper var A2 muntlig. Hva gjelder utdanningsnivå, hadde Ahmad og Iman noe høyere utdanning fra hjemlandet, mens Nora hadde fullført videregående. Lærerne hadde alle videreutdanning i norsk som andrespråk og hadde opparbeidet seg

erfaring med å undervise deltakere med lite eller ingen skolegang. Kaisa og Irina hadde personlig erfaring med selv å lære seg norsk i voksen alder. Signe og Irina var hovedansvarlige for språkhjelperordningen.

Datainnsamling og analyse

Under klasseromsobservasjonene tok Wik både rollen som passiv observatør og mer aktiv deltaker. Han beveget seg vekselvis rundt i rommet og koblet seg på under ulike læringssekvenser. Etter observasjonene skrev han feltnotater. Under intervjuene ble det benyttet en intervjuguide som hadde fokus på opplæring av språkhjelperne, samt deltakernes oppfatninger av flerspråklighet, klasseromsundervisning, flerspråklig pedagogikk og lærerpraksiser. Intervjuene ble tatt opp og transkribert, med vekt på det innholdsmessige. Transkripsjonene har beholdt måten deltakerne har uttrykt seg på når det gjelder ordvalg og syntaks selv om dette skiller seg fra en skriftnorm. Selve analysen inkluderte både tematisk og åpen koding ved bruk av programvare for kvalitativ forskning. Datamaterialet ble først kategorisert under temaer som var relevante for prosjektets fokus, som «opplæring av språkhjelpere» og «organisatorisk støtte», og deretter temaer som gradvis vokste frem, som «eksterne aktører» og «språkideologi og språkholdninger».

Etiske vurderinger, begrensninger og forskerrollen

Studien ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer fra NESH og med godkjenning fra Sikt/NSD. Det ble innhentet samtykke fra deltakerne, og datamaterialet ble behandlet i henhold til kravene om personvern. Det å forske på sårbare grupper som voksne innlærere med lite skolegang, krever i tillegg at forskerne tar et spesielt etisk og sosialt ansvar. Etiske sider ved forskning som spesifikt involverer denne innlærergruppen, har i de senere årene fått økende oppmerksomhet på andrespråksfeltet (f.eks. Grinden & Botha, 2025). Wik etterstrebet å bygge tillit og en god relasjon med studiens deltakere og tilpasset innhenting av samtykke til deltakernes lese- og skriveferdigheter og muntlige språkkompetanse. Videre ble alle deltakere og skolen anonymisert av hensyn til personvernet.

Som forsker må man ta hensyn til at ens rolleutøvelse og tilstedeværelse kan påvirke resultatene. Wik har bakgrunn som lærer i voksenopplæringen, noe som gjorde at han lettere fikk tilgang til og hadde forståelse for et unikt praksisfelleskap. I tillegg var pilotobservasjonene viktige for å skape tillit. De Korne har bakgrunn fra etnografisk forskning i flerspråklige klasserom, men var ikke kjent med voksenopp-

læringskonteksten. Hun har bidratt med et blikk fra utsiden, i tillegg til å være en sparringspartner i arbeidet med å utforme studiens design og gjennomføring.

Studien har flere begrensinger. Grunnet tidsbegrensninger hadde ikke språkhjelperne tolk under intervjuene, og samtalene foregikk derfor på norsk. Dette var en ulempe ettersom språkhjelperne da ikke fikk mulighet til å uttrykke seg på et språk som de var mest komfortable med. I tillegg kunne bruk av tolk ha ført til et datagrunnlag som kunne ha belyst språkhjelpernes erfaringer i enda større grad. Feltarbeidsperioden var også kort, og videre observasjoner i flere klasserom og/eller på flere skoler ville også kunne ha beriket studien. Til tross for tids- og språkbegrensningene førte det innsamlede datamaterialet likevel til god innsikt i praksisen rundt språkhjelperordningen, som vil analyseres i neste del.

Analyse

Wik (2023) viser hvordan opplæring av språkhjelpere etterfulgt av arbeid med flerspråklig undervisningspraksis økte oppmerksomheten rundt flerspråklighet som ressurs, og at både språkhjelperne og lærerne tok i bruk flerspråklige strategier på planlagte og ikke-planlagte måter i klasserommet. Språkhjelperpraksisen ble opplevd som svært positiv og givende, både for lærerne og språkhjelperne som deltok i studien. Med den vellykkede undervisningspraksisen som bakteppe, analyserer vi i denne artikkelen nærmere de utfordringene som studiens deltakere gav uttrykk for. Disse utfordringene, samt mulige tiltak og strategier for å løse dem, blir sett i lys av den språkpolitiske og språkideologiske konteksten. En gjennomgående bekymring var at språkhjelperordningen ble opplevd som ustabil, som omtalt i innledningen. Først tar analysen for seg opplæringen av språkhjelpere, som ble omtalt av både lærere og språkhjelpere som et viktig tiltak for å sikre stabilitet og kvalitet i språkhjelperordningen. Videre rettes søkelyset mot hvordan språkhjelperordningen er påvirket av skiftende institusjonelle, politiske og ideologiske faktorer, og hvordan lærerne bruker det handlingsrommet de har, for å sikre mest mulig stabilitet for ordningen. Det kommer også til syne hvordan lærerne utfordrer ideologiske normer for å skape mer rom for flerspråklig undervisningspraksis.

Opplæring av språkhjelpere som grunnlag for klasseromspraksis

En utfordring knyttet til implementeringen av språkhjelperordningen, er at de som blir rekruttert som språkhjelpere, ikke alltid har pedagogisk erfaring. Ifølge lærerne

som deltok i studien, kan de i tillegg ha med seg ulike holdninger til og perspektiver på språklæring og flerspråklighet. Analysen viser at opplæringen av språkhjelperne er viktig for at språkhjelperordningen skal oppleves som en motiverende og verdifull form for arbeidsrettet språkpraksis. På skolen der studien fant sted, finnes det et intensivt opplæringskurs som går over fire uker. Signe og Irina har ansvar for rekrutteringen og legger vekt på språkhjelpernes tidligere utdanning, språkbakgrunn, engasjement og personlige egenskaper. Med tanke på norskspråklig kompetanse mener alle lærerne at språkhjelperne bør ha et muntlig nivå rundt A2 (eller høyere). Kaisa, som har lengst erfaring med å benytte seg av språkhjelpere i undervisningen, mener at et slik nivå bidrar til å sikre god kommunikasjon – både mellom språkhjelperne og deltakerne, og mellom språkhjelperne og lærerne. Ellers er samsvar mellom språkhjelpernes språklige ressurser og språkbakgrunnen til deltakerne de skal bistå i klasserommene, noe som vurderes. Signe og Irina bruker blant annet betegnelsen «morsmålsstøtte» når de diskuterer dette i lys av språkhjelpernes arbeidsoppgaver. Signe kommer med et konkret eksempel på hvordan besittelsen av et bestemt språklig repertoar påvirker organiseringen:

Vi hadde tenkt at vi alltid hadde veldig lyst til å ha [språkhomogene grupper]. Men så har det jo kommet an på hvilke språk som vi har kunnet tilby [...] hva ønskene i klassene er. (Signe, lærer)

Signe og Irinas personlige engasjement og involvering i språkhjelperordningen preger både rekrutteringsprosessen og opplæringen, hvor de har valgt ut ulike temaer. Kurset inneholder både en formell del, for å sikre at språkhjelperne blir kjent med reglene og pliktene for praksisen (taushetsplikt, krav om oppmøte, skrevne/uskrevne regler i arbeidslivet), og en språkdiraktisk del. Sistnevnte er i stor grad farget av deres eget læringssyn. Lærerne viser både til Kunnskapsdepartementets læreplaner og til andrespråksforskning når de argumenterer for dette – her Signe:

Det er litt om voksnes læring. Det er en del om motivasjon og mestring. Og det er viktig, tror vi, fordi mange kommer fra kulturer der det er et helt annet læringssyn. Vi har litt om læringsstrategier, litt om lese- og skriveopplæring når du aldri har lært å lese og skrive på morsmålet. (Signe, lærer)

Et annet didaktisk tema som tas opp i opplæringen, er flerspråklige metoder i andrespråksundervisningen. Dette har først og fremst blitt satt på agendaen fordi lærerne har møtt reaksjoner og/eller manglende interesse blant språkhjelperne. De ønsker at språkhjelperne skal formidle et positivt syn på flerspråklighet i klasserommet. Irina sier:

Det er alltid noen deltakere som kan si at ‘hvorfor snakker vi arabisk når jeg skal lære norsk’. Og når man har det teoretiske grunnlaget for å begrunne hvorfor det er viktig, [...] forskningen ligger der [...], da er det lettere for dem å kommentere og si til deltakerne: ‘Sånn er det vi lærer’. (Irina, lærer)

Overordnet mener Signe og Irina at kursingen i stor grad handler om «realitetsorientering». Språkhjelperne har ikke nødvendigvis pedagogisk erfaring, og de har ofte svært ulik bakgrunn – i likhet med deltakerne de gir læringsstøtte til. De to andre lærerne, Kaisa og Elin, kan bekrefte dette. Elin viser blant annet til sin egen erfaring som lærer når vi snakker om betydningen av at språkhjelperne kurses:

Det er ganske høye forventninger til språkhjelperne [...] det å jobbe som lærer med en sånn gruppe – det er jo litt spesielt, ikke sant? (Elin, lærer)

Ut over det at språkhjelperne skal orienteres mot det å fungere godt i en formell klasseromsetting, legges det også opp til at opplæringen skal kunne bidra til noe mer. For eksempel vektlegges det at kursene skal være «dialogbaserte» og at språkhjelperne selv skal kunne komme med egne meninger. Signe mener de legger opp til å bruke et språk som er noe mer «avansert» enn det språkhjelperne kanskje ellers møter i norskopplæringen. Dette, og lærernes generelle betraktninger rundt det at opplæringen bør bygge på språkhjelpenes egne kunnskaper, speiles også i intervjuene med Ahmad, Iman og Nora. Samlet sett er de tre språkhjelperne fornøyde med opplæringen de har fått, og mener kursrekken og klasseromspraksisen har bidratt til at de har lært mer norsk. I tillegg har de også fått utviklet seg på andre områder. Nora, som har litt erfaring som lærer fra hjemlandet, sier at hun har fått en ny mulighet til å praktisere yrket igjen:

Jeg er veldig glad for å føle meg igjen som lærer. (Nora, språkhjelper)

Ahmed legger på sin side vekt på at han har fått en utvidet forståelse av det norske skolesystemet:

Nå jeg forstår og føler hva lærer tenkt om oss. (Ahmed, språkhjelper)

Samtidig kan det virke som om språkhjelperne også høster av kunnskaper som de ikke nødvendigvis har ervervet på kurset, og de er alle opptatt av å vise til tidligere utdanning, yrkesfaring og erfaringer med å tilegne seg norsk i ulike settinger. Som tidligere påpekt er erfaringer med det å være innvandrere i utdanningen en av fellesmarkørene mellom språkhjelperne og deltakerne. Nora påpeker hvordan dette kan styrke deres relasjoner:

Vi kommer fra samme land [...] Jeg vet hvordan jeg kan kontakte med dem. (Nora, språkhjelper)

Oppsummert viser analysen at opplæringskursene er viktige for at språkhjelperne skal kunne oppleve språkhjelperpraksisen som motiverende og meningsfull, blant annet ved at de bidrar til å informere språkhjelperne om den kommende klasseromspraksisen.

Bruk av handlingsrommet for å institusjonalisere språkhjelperordningen

En hovedtendens i datamaterialet er at språkhjelperordningen både har ekstern og intern støtte, men at støttens omfang og stabilitet varierer. Dette får igjen betydning for hvordan handlingsrommet for å modellere og utvikle flerspråklig undervisningspraksis oppleves og brukes. Den interne (eller organisatoriske) støtten innbefatter primært skolens ledelse og lærerkollegiet på mikronivå, mens støtten på makronivå (nasjonalt og institusjonelt nivå) kan knyttes til hvordan lovverk og språkpolitiske dokumenter spiller inn, og til aktører utenfor virksomheten.

Ifølge lærerne er NAV med på å sette rammer for språkhjelperordningen, ettersom mange av språkhjelperne rekrutteres fra introduksjonsprogrammet. Ifølge Signe er språkhjelperordningen avhengig av at kommunikasjonen med NAVs programrådgivere er god, slik at den oppleves som en «relevant [nok] praksisplass». Et problem de ofte har møtt, er å bli møtt med «nei» når de har bedt om at enkelte språkhjelpere burde få forlenge praksisen sin utover tre måneder. Signe forklarer deler av årsaken slik:

Jeg forstår veldig godt bydelene. De har som oppgave å få folk ut i jobb og ellers fylle opp introduksjonsprogrammet [...] Så de sitter på en måte på den andre siden. Og jo forttere de får folk ut i jobb, jo bedre er det. Så vi kan ikke ha noe [praksisperiode] mer enn tre måneder. (Signe, lærer)

Selv om både Kaisa og Elin kan bekrefte at samarbeidet med NAV kan skape en viss uforutsigbarhet, har språkhjelperordningen likevel fått godkjenningsstempel som arbeidsrettet språkpraksis. Lærerne påpeker også hvordan språkhjelperne selv har bidratt til å formidle positive sider ved språkhjelperpraksisen utenfor skolen. Iman forteller om hvordan han fikk lov til å utvide praksisen sin ut over tre måneder, på bekostning av praksis i en annen bedrift. Programrådgiveren hans hos NAV skal ha stusset på dette ønsket:

Hva? Vil du gå på [navn på skole]? Du kan få en jobb – en fast jobb. (Iman, språkhjelper, om programrådgiver, NAV)

Som tilsvar sa da Iman:

[Språkhjelperpraksisen] er bedre til meg. Jeg kan lære mer norsk. (Iman, språkhjelper)

Når det gjelder andre former for ekstern støtte til språkhjelperordningen, trekker Signe frem fagpedagogisk samarbeid som spesielt viktig:

Det har vært mye interesse blant forskere [...] For meg som da hadde liksom først [student] norsk som andrespråk og fått den helomvendingen i tankegangen [...] var det 'gefundes Fressen'. (Signe, lærer)

Dialog med forskere som jobber med flerspråklige tilnærminger, har derfor vært betydningsfullt for Signe. En annen form for ekstern støtte er den som potensielt sett kan bidra til å skape stabilitet og vekst dersom den bringer med seg ekstra ressurser i form av tid og penger. Lærerne viser blant annet til hvordan skolen på et tidspunkt mottok øremerkede prosjektmidler fra en ekstern aktør. En tredje type støtte som også nevnes, men som karakteriseres som mindre betydningsfull, er besøk fra andre skoler. Signe sier:

Andre voksenopplæringer kommer og spør hva vi driver med, men det er ikke så mange lærere som stiller spørsmål. Det er ofte sånn at de blir informert – de blir *kanskje* informert. (Signe, lærer)

Samlet sett oppleves likevel graden av involvering, interesse og motivasjon bak den eksterne støtten som noe uklar eller mindre «åpenbar» – spesielt i lys av dens praktiske betydning.

Dette er også langt på vei tilfelle hva gjelder den *interne* støtten: Datamaterialet viser at språkhjelperordningen får intern støtte, men at den er av varierende omfang og betydning. I intervjuene med Kaisa og Elin kommer det frem at Signe og Irina må bruke av egne krefter, ut over den avsatte tiden de har fått til rådighet fra skolens ledelse, til å opprettholde språkhjelperordningen. Selv kaller Signe og Irina det de bedriver for «ildsjelarbeid». Ressurser i form av penger og tid synes derfor å få stor betydning for hvor mye lærerne i praksis makter å prioritere ordningen. Signe mener det er flere elementer i dette:

Det mangler rett og slett god forankring [...] Ikke bare på vår skole, men i skoleledelsen i [navn på kommune]. Vi får veldig mange positive kommentarer, så det er ikke det at vi oppfatter at det ikke blir likt. Men det er stor forskjell på det og å ha ressurser til å gjøre mye. (Signe, lærer)

Til tross for at det stilles spørsmål ved ressursbruk og faktiske prioriteringer, er det likevel få tegn til at språkhjelperordningen *motarbeides*. Faktisk snakkes det om en

slags «voksende interesse» i deler av kollegiet. På samme tid er det derimot viktig å bemerke at graden av engasjement i kollegiet flere ganger beskrives som «noe opp-og-ned», og at deltakerne samlet sett etterlater et inntrykk av at manglende kollegial støtte kan være en av flere forklaringer på hvorfor språkhjelperordningen ikke oppleves forankret nok. Parallelt med at lærerne snakker om at noen lærere sikkert er mer interessert i flerspråklig undervisningspraksis enn andre, peker de på mulig «manglende kunnskap». Irina trekker frem at den hektiske hverdagen mange lærere står i, også kan være av betydning totalt sett:

De [lærerne] jeg snakker med, de har så mye å gjøre at de ikke har tid til å gjøre noe annet eller lære om noe nytt. (Irina, lærer)

Datamaterialet belyser hvordan lærerne tolker deler av innholdet i ulike styringsdokumenter som benyttes i opplæringen. En hovedtendens her er at de er mest opptatt av konkrete formuleringer som lett kan tilpasses virkeligheten i klasserommet: For eksempel trekkes både den gamle (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) og den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2021) frem som viktig støtte i planleggingen av undervisningen. Irina peker på hvordan disse i utvidet forstand kan bidra til å endre institusjonell praksis når hun sier:

Læreplaner har påvirket – at det er så mye vekt på flerspråkighet [...]. Når det blir sånn vekt fra myndighetene, da skjønner lærere kanskje hvor viktig det er. (Irina, lærer)

I tillegg viser lærerne til ulike metodiske veiledninger (f.eks. Arstad et al., 2013) og lokale læreplaner som en annen form for støtte i det daglige arbeidet. Selv om disse kan sies å ha mindre kraft som skole- og språkpolitiske dokumenter, bidrar de til å konkretisere de språkdidaktiske behovene til voksne innlærere med lite eller ingen skolegang. Det kommer også tydelig frem i intervjuene at lærernes egen utdanning kan ha betydning for hvordan de tilnærmer seg arbeidet med å implementere språkhjelperpraksisen. Samtidig kan faglig støtte og inspirasjon også ha kommet andre steder ifra: Elin snakker blant annet om hvordan «flerspråkighet [er] noe i tida», mens Kaisa, når hun beskriver hvor hun finner støtte for sin undervisningspraksis, sier hun også «[finner] frem selv» gjennom å prøve og feile.

Oppsummert opplever lærerne og språkhjelperne at språkhjelperordningen befinner seg i et etablert institusjonelt rom, hvor det er ideologisk, politisk og praktisk støtte på ulike nivåer. På samme tid er lærernes opplevelse at den organisatoriske støtten både internt på skolen og eksternt (f.eks. fra NAV) må bli mer stabil, og at positive holdninger til flerspråkighet må naturaliseres dersom resultatene skal bli bedre. Selv om lærerne tar i bruk handlingsrommet sitt, ender likevel språkhjelperordningen opp

med å være sårbar dersom den er avhengig av at individuelle «ildsjeler» implementerer den på en vellykket måte.

Lærerne utfordrer etablert praksis og ideologi

Lærerne opplever at skoleslaget og virksomheten de jobber i, har vært farget av en bestemt språkideologi og undervisningspraksis, og at de selv har vært med på å utfordre deler av det etablerte. Kaisa og Signe har begge lang erfaring fra voksenopplæringen. Kaisa sier:

Jeg husker da jeg begynte her, så var det jo veldig sånn ‘nei, du skal bare snakke norsk i klasserommet’. Og jeg fant meg ikke i det – jeg syntes det var feil. (Kaisa, lærer)

Signe har opplevd noe lignende:

Jeg blir sjokkert når jeg snakker med noen i kollegiet: ‘Hvilke morsmål? Jeg har ikke peiling’ [...]. Deltakernes morsmål er irrelevant [for noen lærere]. (Signe, lærer)

På samme tid snakkes det om at det har skjedd en endring, både på et institusjonelt plan og internt på skolen – som Elin her er inne på:

[Skolene i kommunen] og kanskje de fleste skoler i Norge har sett på [flerspråklighet] som litt negativt i grunnskolen, da. Det er mitt inntrykk, men at det har kommet mer. (Elin, lærer)

Datamaterialet gir kun et begrenset bilde av hvordan språkideologi kan sies å prege bestemte praksiser på skolen.

I analysen av intervjuene med lærerne, er det tegn som peker i retning av at opplevelsene av varierende støtte til språkhjelperordningen og/eller det uteblivende engasjementet i deler av kollegiet er knyttet til bestemte språkholdninger over tid. Noe av dette kan muligens henge sammen med det som beskrives som en annerledes «kultur» og/eller «undervisningspraksis» ved skolens andre avdelinger. Elin mener for eksempel at en årsak til at språkhjelperordningen i mindre grad har etablert seg utenfor avdelingen for voksne innlærere med liten eller ingen skolegang kan være at lærerne på de andre avdelingene ikke har de samme fagdidaktiske utfordringene:

Vi på [navn på avdeling] er jo på en måte som en liten boble her på huset, da [...] Jeg har inntrykk av at [lærere som arbeider ved avdelingen] er positive [til språkhjelperordningen] [...] Vi veit jo at det er vanskelig å nå gjennom og forklare ting – med det grunnleggende nivået [deltakerne] har med seg. (Elin, lærer)

Som tidligere omtalt, viser analysen at språkhjelpenes tilstedeværelse i klasserommet bidrar til å fremme en språkideologi som kan sies å være mer inkluderende, med et mer positivt syn på flerspråklighet. Av analysene går det frem at deltakerne er opptatt av å formidle hvordan flerspråklighet på ulikt vis synes å være integrert i språkhjelpene og deltakernes liv *utenfor* skolen. Kaisa trekker frem et konkret eksempel knyttet til språklæring i ulike kontekster:

Hvis man tenker på hvordan [deltakerne] våre har lært språk – mange av dem kan jo tre–fire språk uten at de synes så mye om det. Det er helt naturlig, og det har de lært ute på markedsplassen, i familien – der det er helt vanlig at du lærer flere språk [...] Og så kommer de til Norge og så skal de sitte og lære norsk, og da skjønner de ikke hvordan [...] [Dette] er voksne mennesker som har ressurser. Vi skal ikke kutte vingene deres med en gang [...]. (Kaisa, lærer)

Kaisa har i likhet med Irina selv innvandrerbakgrunn, og begge uttrykker at flerspråklighet også er noe som er flettet inn i *deres* liv. Som Irina sier, har hun «flere språk i familien [...] Så det har vært en del av mitt liv på en måte». Kaisa legger til at hun mener det var «naturlig at [hun] skulle ha vekt på det [...] i undervisningen» ettersom hun nettopp «bruker flere språk hver dag». Det at deres bakgrunn har gjort det mer naturlig for dem å implementere ulike former for flerspråklig praksis i klasserommet, kommer også frem på andre måter. Kaisa nevner for eksempel hvordan hun har knyttet seg til en annen pedagog i kollegiet som ikke er «morsmålstaler», og nevner en «tospråklig lærer» hun har kontakt med på en annen avdeling:

Jeg er veldig heldig å ha han her for jeg kan av og til spørre han – om [et av språkene han snakker]. Nå har jeg hatt veldig mange [deltakere som snakker dette språket], og han har forklart om språket, om strukturen og måten de sier ting. (Kaisa, lærer)

Irina beskriver på sin side hvordan hun blant annet begynte å lære seg norsk i hjemlandet før hun flyttet til Norge ved å benytte seg av morsmålet sitt som en ressurs, og sammenligner det med språkhjelpenes bruk av flerspråklige strategier i klasserommet.

Funnene viser at lærerne opplever at enspråkligsideologien ikke lenger er like dominerende der de jobber, men at påvirkningen til en viss grad fortsatt er til stede. De har tatt i bruk kollegiet, egne erfaringer og tidligere studier for å få ideologisk støtte bak flerspråklig undervisningspraksis. Dette har bidratt til å utvikle språkhjelperordningen.

Diskusjon og implikasjoner

Fra et språkøkologisk perspektiv kan språkhjelperordningen sies å påvirke omgivelsene hvor språklæringen skjer, samtidig som implementeringen av ordningen er påvirket av den politiske, institusjonelle og ideologiske konteksten (jf. Hornberger, 2002; 2005). Rekrutteringen av språkhjelperne, som i stor grad skjer internt i virksomheten, og deres opplæring og påfølgende klasseromspraksis, bidrar til at lærerne på avdelingen for deltakere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekynighet får muligheten til å synliggjøre, aktualisere og tilgjengeliggjøre flere språk i klasserommene sine. Men denne gevinsten oppleves ikke som stabil. Stadig økende språkkrav og det at arbeidsplassen som språklæringsarena har etablert seg som et viktig politisk satsningsområde, legger press på lærere, språkhjelpere og andre som er tilknyttet voksenopplæringen (jf. Monsen & Pájaro, 2021). Deltakerne i denne studien kan sies å møte dette på flere måter: For det første blir språkhjelpernes medbrakte erfaringer og kompetanse anerkjent, og de inkluderes i et allerede kjent læringsmiljø hvor de får veiledning av lærere. Dette er i tråd med faglitteraturens anbefalinger om at lærere bør integreres eller få en aktiv rolle i innlærersens språkpraksis gjennom å bidra til å tilrettelegge, både i forberedelsen, oppfølgingen og etterarbeidet av praksisoppholdet (jf. Monsen & Pájaro, 2021; Lurfaldet et al., 2020). Opplæringskurset bidrar også til at språkhjelperne vil kunne få noe spesifikk kompetanse om voksne deltakere med lite eller ingen skolegang (jf. Naeb et al., 2018; Peyton & Young-Scholten, 2020). For det andre har både lærerne og språkhjelperne i denne studien argumentert for verdien av språkhjelperordningen, enten overfor kolleger eller NAV. I tillegg har noen lærere brukt ekstra tid og krefter for få bedre støtte knyttet til det å ta i bruk språkhjelpere i klasserommet. Denne studien viser hvordan deler av et kollegium ved en skole benytter handlingsrommet sitt for å støtte opp om språkhjelperordningen og bidrar til en økt grad av stabilitet og forutsigbarhet.

Lærerne og språkhjelpernes handlingsrom

Også av måten gjennomføringen av språkhjelperopplæringen foregår på, finner vi at lærerne bruker sitt faktiske handlingsrom (jf. Hornberger, 2002; 2005). Det er særlig synlig i måten de har bygget et kurs som både er i tråd med overordnede styringsdokumenter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2021; Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022), men som også fylles av deres egne perspektiver på andrespråksdidaktikk og flerspråklige tilnærminger til andrespråksundervisning. Kurset inneholder også en egen del om flerspråklighet: I analysen avdekket det at språkhjelperne forventes å formidle et positivt syn på flerspråklighet, men at det

ikke er entydig at de legger til grunn den samme forståelsen av begrepet som lærerne (jf. Svendsen, 2021; Bakken et al., 2022). Et slik syn vil i slike tilfeller handle om å anerkjenne, bruke og bygge på deltakernes flerspråklige ressurser som en integrert del av norskopplæringen. Samlet sett opplever språkhjelperne opplæringskurset og klasseromspraksisen som både relevante og motiverende og som noe som har styrket og utviklet deres norskferdigheter og annen arbeidsrelevant kompetanse. Eek (2021) finner tilsvarende: Også språkhjelperne i hennes studie har en opplevelse av at språkpraksisen deres er meningsfull, og noe som har bidratt til nye erfaringer og utvidet norskkompetanse for deltakerne.

Lærerne i undersøkelsen kan sies å være viktige formidlere av gjeldende språkpolitikk og forvaltere av språkhjelpenes og deltakernes flerspråklighet (jf. Menken og Garcá, 2010). Lærerne viser blant annet til de overordnede læreplanene når de argumenterer for bruken av flerspråklige tilnærminger i undervisningen sin. Selv om disse dokumentene åpner for en positiv tolkning av flerspråklighet, gjør de ikke nødvendigvis godt nok rede for hvordan flerspråklighet skal implementeres i praksis (Sollid, 2019; Svendsen, 2021). I denne studien finner vi at metodiske veiledninger og lokale læreplaner likevel er viktig støtte – til tross for at de har mindre juridisk kraft som skole- og språkpolitiske dokumenter. I tillegg finner vi at den enkelte lærers personlige engasjement også er en sentral faktor i det helhetlige bildet av lærernes arbeid med å utvikle flerspråklig undervisningspraksis. Det at personlig engasjement blir betydningsfullt i slikt arbeid, understøttes i rapporten til Lurfaldet et al. (2020, s. 109) om *Kvalitet i norskopplæringen*, hvor det kommer frem hvordan enkeltlærere blir svært sentrale drivkrefter i å utvikle og drifte tilbud som involverer språkstøtte i voksenopplæringen. Men det er en risiko forbundet med det å statse på spesifikke metoder dersom det kun overlates til enkeltpersoners engasjement – slik språkhjelperordningen i stor grad overlates til «ildsjeler». Samlet sett kan engasjementet til enkeltlærerne i studien belyse noen av de utfordringene som kan oppstå i arbeidet med å institusjonalisere ny kunnskap lokalt på en skole (jf. Bakken et al., 2022; Sollid, 2019).

I denne studien finner vi at lærerne som selv hadde innvandrerbakgrunn, hadde et helt eget eierskap i måten de tilnærmer seg flerspråklighet på (jf. Daugaard og Dewilde, 2017). Både Kaisa og Irina snakker om flerspråklighet som noe de naturlig har tatt med seg inn i yrket, og Kaisa formidler for eksempel hvordan hun ikke «fant seg i» det som kan tolkes som bestemte «mønsterpraksiser» på skolen da hun først startet. Irina nevner blant annet hvordan hun identifiserer seg selv med språk-

hjelperne – i lys av egne erfaringer med det å lære norsk. Mer overordnet bidrar måten de to lærerne utfordrer deler av det etablerte på, til å understreke betydningen av at flerspråklige lærere bør få en sentral plass som «viktige aktører i fremtidens skole», slik Daugaard & Dewilde (2017, s. 20) påpeker i sin studie av elevers og læreres flerspråklige kompetanse og praksiser.

Språkpolitisk og språkideologisk påvirkning på lærernes handlingsrom

Flere av funnene fra studien må sees i sammenheng med at voksenopplæringen er et høyst politisert skoleslag som påvirkes av språkpolitiske og språkideologiske strømninger – på ulike makro- og mikronivåer (jf. Hornberger & Ricento, 1996; Sollid, 2019; Tollefson, 1991). Det er tegn til at språkhjelperordningen tiltrekker seg interesse, men at det større engasjementet uteblir. Samarbeidet med NAV bidrar til å både åpne og innskrenke handlingsrommet for å utvikle flerspråklig undervisningspraksis. På en side synliggjør dette samarbeidet noe av lærerne og språkhjelpenes mulige påvirkningskraft nedenfra-og-opp (jf. Sollid, 2019; Hornberger, 2005), samtidig som det også blir en påminner om noen av de problemstillingene som kan oppstå i spenningsfeltet mellom voksenopplæringen og andre samfunnsinstitusjoner som arbeider med integrering av voksne innvandrere (jf. Norberg, 2010). Videre viser funnene hvordan studiens deltakere er bevisste på at de arbeider i et praksisfelt hvor overordnede avgjørelser ikke nødvendigvis er begrunnet i det lærere eller faglitteraturen vektlegger som best pedagogisk praksis (jf. Monsen og Pájaro, 2021). Hos Dewilde og Beiler (2021, s. 38–39) rapporteres det om hvordan tildeling av bestemte ressurser og overordnede prioriteringer enten eksternt eller internt, kan skape en forskjell med tanke på å benytte flerspråklighet som et målrettet og organiserende element i klasseromsundervisningen. Det samme gjelder den varierende graden av involvering og motivasjon bak den eksterne og den interne støtten som lærerne opplever.

De norske utdanningsinstitusjonene farges av en type språkpolitikk som signaliserer at norsk er et samfunnsbærende språk (jf. Sollid, 2019), samtidig som de bidrar til å videreføre problemorienterte holdninger til flerspråklighet (Iversen, 2021; Haukås, 2022; Palm, 2018). Noe av dette var også synlig i denne studiens læringskontekst. Studiens deltakere beskriver det som kan tolkes som seiglivede enspråklighetsnormer som på ulikt vis vil kunne sies å bidra til å påvirke lærerne og språkhjelpenes handlingsrom for å utvikle flerspråklig praksis. Analysen gir samtidig et innblikk i hvordan deler av den etablerte praksisen utfordres, blant annet gjennom måten opp-

læringen av språkhjelperne implementeres på, og det påfølgende arbeidet med å inkludere språkhjelperressursen i klasserommet. Der det åpnes for et mer dynamisk syn på språk i undervisningen, kan handlingsrommet – og språkøkologien som omfatter det – fylles med ny språkideologi (jf. Hornberger, 2002; 2005; Eek, 2021).

Avslutningsvis kan hovedfunnene fra studien føyes inn i en større språkpolitisk sammenheng hvor rask integrering og sysselsetting, krav om utdanning og økte språkkrav gjør seg gjeldende (jf. Carlsen & Bugge, 2021). Gjennom analysen synliggjøres det som kan sies å være et noe paradoksalt syn på flerspråklig tilnærming til andrespråksundervisning. På en side handler dette om et språkpolitisk press i form av at deltakerne i voksenopplæringen skal utvikle en bestemt type norskkompetanse (jf. Lerfaldet et al., 2020; Randen et al., 2018), ved at undervisningen farges av overordnede politiske diskurser om hvem andrespråkstalere er, og hva man kan forvente av ulike innlærere (jf. Monsen og Pájaro, 2021; Peyton & Young-Scholten, 2020). Samtidig formidles flerspråklighet som noe positivt og naturlig i overordnede skole- og språkpolitiske dokumenter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2021; Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017). I forskningslitteraturen beskrives derimot flerspråklighet i utdanningen både fra et ressursperspektiv og fra et problemsperspektiv (jf. Bakken et al., 2022; Sollid, 2019; Svendsen, 2021; Iversen, 2021; Palm, 2018; Haukås, 2022). Denne studien viser at enspråklighetsideologien som er til stede i deler av det norske utdanningssystemet, også preger voksenopplæringen. Vi håper at denne artikkelen vil bidra til å styrke det forskningsgrunnlaget hvor nytteverdien av språkhjelpere allerede er dokumentert (Eek, 2021; St. John, 2021; Dewilde & Beiler, 2021), og gi mer innsikt i hvordan denne praksisen kan institusjonaliseres. Fra et språkøkologisk perspektiv kan denne studien bidra til å understreke betydningen av å synliggjøre selve handlingsrommet som lærere og språkhjelpere opererer i. Vi mener at det er veldig positivt at lærerne og språkhjelperne i denne studien har funnet og utnyttet det institusjonelle og ideologiske handlingsrommet de befinner seg i, noe som vi håper kan bidra til at fremtidige aktører utvider dette rommet videre.

Litteratur

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
<https://www.jstor.org/stable/3069211>.
- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk». Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, 1, 12–17.

- Arstad, A., Ringheim, J. O. & Selvik, M. V. (2013). *Metodisk veiledning: Morsmål som støtte i opplæringen*. Vox. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Bakken, A. S., Hundal, A. K., & Sakshaug, L. L. (2022). Når minoritet blir majoritet. En kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med ett stort minoritetsspråk. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(2), 98–114. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fastsatt som forskrift 19. april 2012 med hjemmel i introduksjonsloven § 20 (FOR-2012-04-19-358). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2012-04-19-358>.
- Beiler, I. R., De Korne, H. & Dewilde, J. (2021). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2), 33–57. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1989>.
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (2023). *Pedagogical Translanguaging in Adult Basic Education*. 17th Annual nå Symposium. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8075594>.
- Bigelow, M. & Schwarz, R. L. (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. National Institute for Literacy.
- Bigelow, M. & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 120–136. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>.
- Bugge E. & Carlsen, C. H. (2023). Innledning. Voksne innvandrere som lærer andrespråk og skriftspråk samtidig. I C. H. Carlsen & E. Bugge (Red.), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2021). Språkkrav for statsborgerskap og hvordan de begrunnes. I V. A. Pájaró & M. Monsen (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 191–212). Cappelen Damm Akademisk.
- Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>.
- Dewilde, J. & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere. Sluttrapport*. Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering. Utvidet versjon*. Hentet fra <https://hkdir.no/voksenopplaering/norsk-og-samfunnskunnskap/om-norskprovene/det-europeiske-rammeverket-for-sprak>.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet. En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2738680>.
- Eek, M. (2023). Multilingual language assistants, investment and social justice in second language learning for adult newcomers. *Studies in the Education of Adults*. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2276583>.

- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 – 2005. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 5–41. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3028298>.
- Golden, A., Steien, G. B. & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2), 133–155. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1993>.
- Grinden, L., & Botha, L. (2025). Learning Performatively for Research with Marginalized Populations: Developing Informed Consent with LESLLA Learners. *Journal of Applied Social Science*, 19(2), 147–164. <https://doi.org/10.1177/19367244241307565>.
- Gujord, A.-K. H., Søfteland, Å. & Emilsen, L. E. (2023). Å forske på språkutviklinga hos innlærere med begrensa skolebakgrunn – metodiske valg og problemstillinger. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 18(2), 125–139. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.4>.
- Haukås, A. (2022). Språkvanar og syn på fleirspråklegheit. *Bedre skole*, 4, 23–27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/sprakvanar-og-syn-pa-fleirspraklegheit/342074>.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and Filling Up Implementational and Ideological Spaces in Heritage Language Education. *The Modern Language Journal*, 89, 605–609. <http://www.jstor.org/stable/3588632>.
- Hornberger, N. H. & Ricento, T. K. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Novus.
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>.
- Iversen, J. Y. (2021). Samisk og somali i norsk skule: Ei undersøking av språkideologiar blant lærarstudentar. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 16(1), 21–35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-02>.
- Juvonen, P. & Källkvist, M. (Red.). (2021). *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
- Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2020). Innramming av et forskningsfelt. Forskning om norsk som andrespråk i lys av et utvalg doktorgradsavhandlinger. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020*. Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (FOR-2017-09-01-1332). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332/>

- Kunnskapsdepartementet (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Fastsett som forskrift 20. juni 2021 med hjemmel i integreringsloven § 30 (FOR-2021-06-20-2053). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-06-20-2053>.
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M. & Randen, G. T. (2020). *Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere*. Ideas2evidence rapport 6. Høgskolen i Innlandet. <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvalitet%20i%20norskoppl%C3%A6ring%20for%20voksne%20innvandrere%20ideas2evidence%2020-06.pdf>.
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Education Policies: Educators as Policymakers*. Routledge.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 373–392. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1194>.
- Monsen, M. & Pájaró, V. A. (Red.). (2021). *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Naeb, R., Young-Scholten, M., Ritchie, Y. & Musa, R. (Red.). (2018). *EU-Speak 3: A Compendium of Module Content: European Speakers of Other Languages: Teaching Adult Immigrants and Training Their Teachers*. Newcastle University. Hentet fra <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/project-finalbookinfivelanguages/english/>.
- Norberg, P. F. (2010). *Integrasjon gjennom voksen- og videreutdanning. Landerapport Norge*. TemaNord 2010:564. Nordisk ministerråd. København. <https://doi.org/10.6027/TN2010-564>.
- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2023). Forskning på samtidig andrespråks- og litterasitetstilegnelse. En sonderende oversikt over LESLLA-nettverkets konferansepublikasjoner. I C. H. Carlsen & E. Bugge (Red.), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordanger, M. & Egeland, B. L. (2024). Between a rock and a hard place: Introduction program teachers' narrated experiences of residency and citizenship language requirements in Scandinavia. *Linguistics and Education*, 83, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101332>.
- Pájaró, V. A. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I V. A. Pájaró & M. Monsen (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 11–24). Cappelen Damm Akademisk.
- Pájaró, V. A. & Steien, G. B. (2021). Nok norsk til å få jobb? En narrativ tilnærming til jobbintervju og språk. I V. A. Pájaró & M. Monsen (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 237–258). Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 115–137). Universitetsforlaget.

- Peyton, J. K. & Young-Scholten, M. (Red.) (2020). *Teaching Adult Immigrants With Limited Formal Education: Theory, Research and Practice*. Multilingual Matters.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K. & Pájaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet.
- Ricento, T. (2006). Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. I T. Ricento (Red.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (s. 10–23). Routledge.
- Riksrevisjonen. (2019–2020). *Riksrevisjonens undersøkelse av myndighetenes arbeid med å integrere flyktninger og innvandrere gjennom kvalifisering til arbeid*. Stortinget.
- Ryssevik, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar—mellomteori-trendar-og-tradisjon/>.
- Shaswar, A. N. & Rosén, J. (Red.) (2022). *Literacies in the Age of Mobility: Literacy Practices of Adult and Adolescent Migrants*. Palgrave Macmillan.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>.
- St. John, O. (2021). Doing Multilingual Language Assistance in Swedish for Immigrants Classrooms. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 203–225). Multilingual Matters.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I Gujord, A. H. & Randen, T. R. (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–102). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet - til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser - festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 259–286). Novus Forlag.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.
- Tøge, A. G., Vilhjámsdóttir, S., Malmberg-Heimonen, I. & Søholt, S. (2022). *Norskopplæring med flerspråklig støtte. En pilotstudie* (AFI-rapport 2022:08). Arbeidsforskningsinstituttet AFI. Oslo Metropolitan University. <https://hdl.handle.net/11250/3054795>.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. & Maryns, K. (Red.) (2018). *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan.
- Wik, J.-M. (2023). *Lærere og språkhjelperes erfaringer med flerspråklig undervisningspraksis: En studie av norskopplæringen for voksne innlærere med lite eller ingen skolegang*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Jon-Magne Wik. Master i norsk som andrespråk. E-post: jon.m.jonassen@gmail.com

Haley De Korne. Professor, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. E-post: haleyjd@uio.no