



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Flerspråklighet - en lite utvunnet ressurs

*En kvalitativ studie av bruk av flerspråklighet som ressurs i undervisning,  
ved hjelp av drama som metode*

—  
**Silje Hansen og Siri Nøkland Sollied**

*Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning 1-7.trinn*

*Mai 2019*







## **Forord**

Innlevering av masteroppgaven markerer slutten på vår 5-årige lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø. Disse årene har vært fylt med lærerike opplevelser og vi sitter igjen med mange gode minner fra tiden med vår fantastiske klasse.

Arbeidet med masteroppgaven har satt oss på prøve og til tider vært krevende, men også givende. Nå som vi har ferdigstilt oppgaven, er det flere personer vi vil takke for å ha bidratt i arbeidet vårt. Vi vil først og fremst takke våre informanter. Både læreren som viste interesse for prosjektet vårt og lot oss komme inn i klasserommet sitt, og de engasjerte elevene som deltok i vår undervisning. Videre vil vi rette en stor takk til våre veiledere, Astrid Unhjem og Miriam Wiik, for god faglig veiledning og støtte gjennom denne prosessen. Vi vil også takke Svein-Erik Andreassen for å ha tatt seg tid til å diskutere studien og for å ha kommet med nyttige innspill.

Våre medstudenter på masterkontoret fortjener også å bli nevnt. Takk for i overkant mange trivelige pauser, hvor masterstresset har blitt lagt på vent!

Sist men ikke minst vil vi takke hverandre – for et strålende samarbeid, fylt med latter og helsefarlige mengder kaffekopper og energidrikker!

Tromsø, 13.mai, 2019

Silje Hansen

Siri Nøkland Sollied



## Sammendrag

I skolens styringsdokumenter understrekes det at flerspråklige elever og mangfold har en plass i norsk skole. Utdanningen skal formidle kunnskap om dette mangfoldet, og gi alle elever kompetanse til å kunne delta i et multikulturelt samfunn. Den norske samfunnsdebatten har de siste 50 årene båret preg av en problemorientert tilnærming til flerspråklighet (Aarsæther, 2017, s. 65), hvor elevenes språkkompetanse, utenom norsk, ikke ansees som ressurs.

Bakgrunnen for valg av tema har vært et ønske om å ha en ressursorientert tilnærming til flerspråkligheten som er i klasserommet, hvor elevenes språkkompetanse synliggjøres som ressurs, både for den enkelte og for fellesskapet. Formålet med denne studien var å få innsikt og erfaring ved bruk av elevers språk som ressurs inn i undervisning gjennom drama som metode. Vi har ut i fra dette planlagt og gjennomført et dramabasert undervisningsopplegg i en klasse på småtrinnet, hvor elevenes flerspråklighet ble inkludert i det faglige arbeidet. Prosjektet har et kvalitativt forskningsdesign og vi har samlet inn data gjennom deltakende observasjon, gruppeintervjuer med elever, samtale med klassens lærer og refleksjonssamtaler oss imellom.

Våre funn er mange og sammensatte da vi har vært interessert i effekter som er å finne i elevgruppen, men også muligheter og utfordringer knyttet til lærerrollen. Vi finner blant annet at dramabasert undervisning i kombinasjon med tematikken flerspråklighet gir muligheter for engasjerende og holdningsskapende undervisning der elevene kan utvikle sin flerspråklige identitet. Videre gir slik undervisning elevene mulighet til å få bruke og vise sin språkkompetanse, lære av hverandre og sammen utvikle sin metaspråklige bevissthet. Vi finner også at lærerens språkkompetanse kan utfordres når elevenes flerspråklighet inkluderes, men samtidig ser vi at dette byr på muligheten til å løfte frem elevene som ressurser inn i språkarbeidet.



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål	2
1.3 Masteroppgavens struktur	3
1.4 Begrepsavklaring	3
1.4.1 Flerspråklighet	3
1.4.2 Morsmål og førstespråk	4
1.4.3 Andrespråk og fremmedspråk	4
<b>2 Studiens teorigrunnlag</b>	<b>7</b>
2.1 Flerspråklighet i Norge	7
2.1.1 Holdninger til flerspråklighet i skolen	8
2.1.2 Opplæringstilbud for elever med annet morsmål enn norsk	9
2.2 Bruk av flerspråklighet i undervisning	10
2.2.1 Språksammenligning og læreplanverk	11
2.2.2 Metaspråklig bevissthet	12
2.3 Språkets betydning for identitet	13
2.3.1 Kapital og Habitus - Bourdieu	14
2.3.2 Anerkjennelse	15
2.4 Drama i skolen	17
2.4.1 Tidligere forskning	17
2.4.2 Dramapedagogikk	19
2.4.3 Dramaforløp	20
2.4.4 Lærerens rolle i arbeid med drama	20
<b>3 Forskningsstrategi</b>	<b>23</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	24
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	25
3.2 Casestudie	26
3.2.1 Enkelcase-studier	27
3.2.2 Teoretisk fortolkende studier	27
3.3 Inspirasjon fra aksjonsforskning	28

<b>4 Metode</b>	<b>31</b>
4.1 <i>Metodetriangulering</i>	31
4.2 <i>Den aksjonsforberedende fasen</i>	31
4.2.1 Tilgang til feltet	32
4.2.2 Utvalg av informanter	32
4.2.3 Intervju som metode	33
4.2.4 Lydopptak	34
4.2.5 Utforming av opplegget	35
4.2.6 Møte med elevene i forkant av gjennomføring	35
4.3 <i>Aksjonsfasen</i>	36
4.3.1 Deltakende observasjon	36
4.3.2 Gjennomføring av dramaforløpet	37
4.4 <i>Analysemetode</i>	40
4.4.1 Transkripsjon	40
4.4.2 Analyse av undervisningsøktene og intervju? (Analyse av lydopptak og observasjoner)	41
4.5 <i>Vurdering av studiens kvalitet</i>	44
4.5.1 Forskningsetikk	44
4.5.2 Reliabilitet	45
4.5.3 Validitet	46
<b>5 Presentasjon og drøfting av funn</b>	<b>49</b>
5.1 <i>Drama som metode</i>	50
5.1.1 Elevenes møte med drama	50
5.1.2 Lærerperspektivet	53
5.2 <i>Identitet og anerkjennelse</i>	56
5.2.1 Identitet	56
5.2.2 Anerkjennelse	61
5.3 <i>Språklig oppmerksomhet</i>	64
5.3.1 Elevenes språkkompetanse	64
5.3.2 Lærerens språkkompetanse	71
5.4 <i>Funn i lys av forskningsspørsmål</i>	74
<b>6 Avslutning</b>	<b>79</b>
6.1 <i>Svar på forskningsspørsmål</i>	79



<i>6.2 Et blikk fremover</i>	80
<b>Litteraturliste</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg 4: Dramaforløpet</b>	<b>99</b>
<b>Figurer</b>	
<b>Figur 1:</b> Forskningens logiske oppbygging	23
<b>Figur 2:</b> Lewins grunnleggende modell for aksjonsforskning	29
<b>Tabeller</b>	
<b>Tabell 1:</b> Kategoriseringsprosessen	43
<b>Tabell 2:</b> Kjerne­kategorier og underkategorier	49



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Siden 1970-tallet har mangfoldet i Norge økt i takt med den voksende innvandringen (Myhre, 2018). Innvandrere og norskfødte barn av innvandrerforeldre utgjør i dag omtrent 17,8% av den norske befolkningen (SSB<sup>1</sup>, 2019), og per 2016 utgjorde omtrent 16% av barn i aldersgruppen 6-15 år innvandrere eller barn av innvandrerforeldre (SSB, 2017). Det har aldri før vært så mange borgere som forholder seg til både norsk og et eller flere andre språk (Øzerk, 2016, s. 13). Dette forteller oss noe om flerspråkligheten i skolen i dag. Svært mange av elevene vil gå inn i skolen med andre morsmål og språkbakgrunner enn norsk, og klasserommene vil dermed, i ulik grad, bære preg av flerspråklighet. I den nåværende læreplanen<sup>2</sup> som fungerer som et av skolens viktigste styringsdokumenter, finner vi at flerspråklige elever og mangfold har en plass i norsk skole. Både i *den generelle delen* (UDIR<sup>3</sup>, 2015a) og *prinsipper for opplæring* (UDIR, 2015b) uttrykkes det at utdanningen skal formidle kunnskap om dette mangfoldet, og gi alle elever kompetanse til å kunne delta i et multikulturelt samfunn. Denne sosiale og kulturelle kompetansen uttrykkes som viktig for elevenes identitetsutvikling samt for deres evne til å respektere andre mennesker. Samtidig finner vi kritiske røster til at det finnes et viss «vi og de andre»-perspektiv i kunnskapsløftets generelle del, hvor forskjellighet ikke ansees som det «normale» (Spernes, 2012, s. 44-45).

Gjennom vår lærerutdanning har vi vært innom feltet flerspråklighet. Dette har hovedsakelig vært innenfor norskfaget, og særlig i høst da vi tok norsk som fordypningsemne. Fokuset har i stor grad vært rettet mot teoretiske aspekter ved flerspråklighet og det å lære norsk som andrespråk, og i svært liten grad vært rettet mot hvordan flerspråkligheten kan inkluderes i undervisning. Vi har begge funnet denne tematikken interessant, men når vi ser tilbake på egen praksis ser vi at et flerspråklig perspektiv i liten grad har vært med oss inn i undervisningen vi har gjennomført. Vi sitter med en opplevelse av at dette gjelder både oss og våre medstudenter. Erfaringene våre tilsier at praksislærerne i liten grad trekker flerspråkligheten som er å finne i klasserommene inn i undervisningen. Da vi skulle bestemme oss for hva vi ønsket å gå inn på

---

<sup>1</sup> SSB: Statistisk sentralbyrå

<sup>2</sup> Kunnskapsløftet

<sup>3</sup> UDIR: Utdanningsdirektoratet

i vår studie reflekterte vi oss frem til at flerspråklighet, slik vi har erfart det, sjeldent blir oppfattet eller utnyttet som en ressurs i skolen. På bakgrunn av dette gikk vi i gang med planlegging av et prosjekt hvor vi selv ønsket å gå ut i skolen og gjennomføre undervisning der flerspråkligheten som befant seg i klasserommet ble tatt i bruk som ressurs. Vi kom tidlig frem til at vi ønsket å benytte oss av drama som metode i dette arbeidet. Denne metoden har vi møtt hyppig gjennom våre 5 år i lærerutdanningen, og vi har begge opplevd drama som en spennende tilnærming til læring. Vi sitter begge på erfaringer rundt bruk av drama i praksis og har positive opplevelser knyttet til elevenes mottakelse og engasjement i møte med metoden. I høst hadde vi som nevnt fordypning i norskfaget, og vi gjennomførte da undervisning i drama knyttet til tema flerspråklighet. Vi hentet her inspirasjon til å benytte drama som metode inn i vår studie.

Med utgangspunkt i dette har vi planlagt og gjennomført et dramabasert undervisningsopplegg i en klasse på småtrinnet, hvor vi i undervisningen involverte alle språkene som var representert i klassen. Vi gjennomførte tre undervisningsøkter med påfølgende gruppeintervju med et utvalg elever.

## **1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål**

Formålet med studien er å få innsikt og erfaring ved bruk av elevers språk som ressurs inn i undervisning gjennom drama som metode. Vi er interessert i å se på effekter i elevgruppen, men også å ta for oss muligheter og utfordringer knyttet til lærerrollen. Vi ønsker å utforske dette slik at vi i egen lærerhverdag kan bygge videre på erfaringer vi gjorde gjennom prosjektet. Forskningsspørsmålet vi har utarbeidet for å nå målsetningen med studien lyder som følger:

*Hva kan et dramabasert undervisningsopplegg som inkluderer elevenes flerspråklighet føre til?*

Slik det fremkommer er vi i forskningsspørsmålet interessert i å vise til funn knyttet til vår gjennomføring av et spesifikt dramabasert undervisningsopplegg. I å inkludere elevenes flerspråklighet legger vi at undervisningen synliggjør og benytter seg av språkene som er å finne i klassen. Vi er klar over at vårt forskningsspørsmål er vidt, da «føre til» kan omfatte så mangt, og presiserer derfor at fokuset vårt ligger innenfor tre hovedområder: (1) *drama som metode*, (2) *identitet og anerkjennelse* og (3) *språklig oppmerksomhet*.

Hovedvekten i oppgaven vil omhandle bruken av flerspråklighet i undervisning, men siden drama er en sentral del av undervisningsopplegget, legger vi også vekt på å drøfte bruk av metoden.

### **1.3 Masteroppgavens struktur**

I kapittel 1 gjør vi rede for studiens aktualitet, bakgrunn, formål og forskningsspørsmål. Avslutningsvis gir vi en begrepsavklaring av relevante begreper vi anser som nødvendig å avgrense.

I kapittel 2 redegjøres det for teori og litteratur som vi anser som relevant for studien. Vi vil gi en oversikt over kapittelets innhold når kapittelet introduseres.

Kapittel 3 og 4 tar for seg de valg vi har gjort når det kommer til studiens forskningsdesign. I kapittel 3 redegjør vi for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og forskningsstrategi, mens vi i kapittel 4 tar for oss studiens datainnsamlingsmetoder, analysemetode og vurdering av studiens kvalitet.

I kapittel 5 presenterer og drøfter vi studiens empiri lagt frem i 3 ulike kategorier, som vi kom frem til gjennom analyseprosessen. Avslutningsvis trekker vi frem funn i lys av vårt forskningsspørsmål.

I kapittel 6 legger vi frem et svar på vårt forskningsspørsmål, i tillegg til å gjøre oss noen tanker om veien videre.

### **1.4 Begrepsavklaring**

I det følgende vil vi avklare noen begreper som vi ser det nødvendig å redegjøre for, før videre bruk i oppgaven.

#### **1.4.1 Flerspråklighet**

Egeberg (2016, s. 11) påpeker at flerspråklighet oppfattes som et vidt begrep, og at det ofte omfatter alle som jamfører seg til og behersker flere språk på mange ulike nivå. Dette kan være de som er oppvokst med og dermed behersker to eller flere språk, de som har høy kompetanse i et språk og lav kompetanse i et annet, eller de som behersker alle språk ganske dårlig (Egeberg, 2016, s. 11). Utdanningsdirektoratet definerer flerspråklig som en person som har vokst opp

med to eller flere språk og identifiserer seg med disse og/eller en som identifiserer seg med og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen er av ulik grad i språkene (UDIR, 2016).

Slik vi ser det, og bruker begrepet i oppgaven, er alle elevene i klassen vi gikk inn i flerspråklige, da de har undervisning i både norsk og engelsk. Likevel er de flerspråklig i ulik grad, noen med norsk som andrespråk hvor alle i ulik grad har integrert andrespråket norsk i sin språkkompetanse, og noen med norsk som førstespråk.

### **1.4.2 Morsmål og førstespråk**

Utdanningsdirektoratet definerer morsmål som det språket som blir snakket i barnets hjem i kommunikasjon med barnet, enten av en eller begge foreldrene. Et barn kan dermed ha to ulike morsmål (UDIR, 2016). Bjerke og Johansen (2017, s. 173) påpeker at morsmål i utgangspunktet er foreldrenes språk, som barnet lærer seg først, bruker mest og identifiserer seg med. Utdanningsdirektoratet definerer førstespråk som et individs muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. En persons førstespråk er oftest synonymt med personens morsmål, men ikke nødvendigvis (UDIR, 2016). Slik vi forstår det vil det si at et individs førstespråk kan være et språk en har lært seg senere enn morsmålet, men som en ender opp med og i større grad identifisere seg med eller beherske bedre enn morsmålet sitt. Vi velger i oppgaven å forholde oss til Utdanningsdirektoratets definisjoner.

### **1.4.3 Andrespråk og fremmedspråk**

Andrespråk brukes av Utdanningsdirektoratet (2016) om det språket som et individ ikke har som førstespråk, men som personen lærer seg eller har lært i et miljø hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også brukes om hvert språk som ikke er et individs førstespråk, det vil si både fremmedspråk og andrespråk (UDIR, 2016). Slik vi forstår Utdanningsdirektoratets definisjon, trenger ikke andrespråket nødvendigvis å være det andre språket en person lærer seg, da man kan ha lært flere ulike språk tidligere. Fremmedspråk definerer Utdanningsdirektoratet (2016) som et språk som ikke er et individs førstespråk, og som vedkommende lærer seg eller har lært i et miljø hvor språket ikke er i allmenn bruk som dagligspråk. For eksempel vil språkene fransk, tysk eller polsk være fremmedspråk dersom man lærer disse i Norge. Slik vi tolker det kan betegnelsen brukes uavhengig av hvilket språklig nivå en oppnår i det aktuelle språket.



Selv om Utdanningsdirektoratet definerer begrepene andrespråk og fremmedspråk som to ulike begreper, er det utfordrende å tegne et klart skille mellom de. Begrepet fremmedspråk bør ikke bli brukt når man skal omtale de elevene som lærer norsk i Norge, som det tidligere har blitt gjort, fordi denne begrepsbruken er utdatert og blir ofte forbundet med fremmedgjøring. Begrepet andrespråk kan også omfatte det mange definerer som fremmedspråk, for eksempel engelskspråket for barn i Norge (UDIR, 2016).



## 2 Studiens teorigrunnlag

I dette kapitlet vil vi presentere relevant teori og eksempler fra tidligere forskning knyttet til vår studie. Studiens teorigrunnlag har hatt to funksjoner; å redegjøre for det teoretiske utgangspunktet studien bygger på og å anvendes som verktøy i analyse og drøfting av empirien. Arbeidet med studiens teorigrunnlag startet med å tilegne oss en oversikt over relevant forskning og litteratur på feltet. Vi gikk systematisk gjennom ulike regelverk som Opplæringslova og læreplaner, samt tidligere doktorgrader og masteroppgaver. Teorigrunnlaget har vi delt opp i 4 delkapitler. Under 2.1 gjør vi rede for synet på og holdninger til flerspråklighet, med et særlig fokus innenfor skole. Under 2.2 går vi inn på bruk av flerspråklighet i undervisning, mens vi i delkapittel 2.3 redegjør for språkets betydning for identitet. Til slutt under 2.4 ser vi på bruk av drama i skolen.

### 2.1 Flerspråklighet i Norge

Innledningsvis forsøkte vi å danne et bilde av det flerspråklige landet Norge er. Oppfatningen av flerspråklighet innenfor språkforskning har endret seg over tid, og det samme finner vi uttrykk for i skolen og skolens styringsdokumenter opp gjennom årene. Tiden det har tatt fra forskningen i favør flerspråklighet ble publisert til holdningsendringer i skolen og samfunnet ble fremtredende, vil derimot kunne ansees som kritikkverdig (Aarsæther, 2017, s. 66). En mulig forklaring på at denne kunnskapen tar tid å formidle i det norske samfunn, kan ligge i at utdanningssystemet i liten grad har vektlagt den flerspråkligheten som er historisk forankret i landet vårt. Et flerspråklig Norge kan spores tilbake nesten 2000 år da urnordisk og samisk begge eksisterte om hverandre. Norge har helt siden da hatt språkkontakt med mange ulike språk, på bakgrunn av innvandring, religion, politiske unioner og handelsforbindelser. Aarsæther (2017, s. 65) trekker frem at den norske samfunnsdebatten de siste 50 årene bærer preg av en problemorientert tilnærming til flerspråklighet på tross av vår historiske språkkontakt. Et av forholdene som kan være forklarende i denne sammenhengen er ideen om det enspråklige mennesket. Tenkning om språk og språklæring har i lang tid hatt fokus på denne ideen, noe som har resultert i at flerspråklige elever ofte møter holdninger som uttrykker at de er unntak fra den språkpedagogiske praksisen i skolen (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 21).

### **2.1.1 Holdninger til flerspråklighet i skolen**

Hauge (2014, s. 27-30) presenterer to ulike tilnærminger til flerspråklighet i skolen: en ressursorientert tilnærming og en problemorientert tilnærming. Som nevnt mener Aarsæther (2017, s. 65) at samfunnsdebatten rundt flerspråklighet over lengre tid har vært preget av en problemorientert tilnærming. Hauge (2014, s. 27-30) påpeker at en skole som har en problemorientert tilnærming til flerspråklighet ser på elevene som bærere av det språklige mangfoldet og ikke seg selv som institusjon. Flerspråkligheten synliggjøres eller brukes ikke; den bare påpekes. Hovedfokuset ligger her på manglene til elevene, og flerspråkligheten blir sett på som noe som kommer til å forandre seg og til slutt bli borte. En ressursorientert tilnærming ser derimot på språklige forskjeller i skolen som normaltilstanden. Dette gjør at skolen ønsker å utvikle og tilpasse praksis for å imøtekomme elevenes behov, samtidig som språkene deres tillegges verdi og status. Det må her nevnes at en skole sjeldent kun er ressursorientert eller problemorientert, da det er vanlig at en finner trekk fra begge tilnærminger i dens praksis (Hauge, 2014, s. 27-30).

Synliggjøring uttrykker og skaper holdninger (Spernes, 2012, s. 198). Ved at flerspråkligheten synliggjøres gjennom hele skolen som organisasjon, vil en kunne skape en holdning om at mangfoldet er en naturlig del av skolen, da det blir sett på som «normalen». Spernes (2012, s. 198) trekker frem viktigheten med at skolen arbeider for likeverd, og at læreren er bevisst på at egne og elevs holdninger er rettet mot at alle i klassen er en likeverdig del av «vi-et», da det som kan omtales som en «vi og de andre»-tenking må motarbeides. Det å være forskjellig er helt naturlig innad i «vi-et». Holdningsskapende arbeid er ifølge Spernes (2012, s. 197-198) viktig både i elevgruppen og i personalet. Et slikt arbeid fordrer flerkulturell kunnskap og kompetanse, systematisk arbeid og en tydelig ledelse. Videre finner vi at Spernes (2012, s. 200) mener at skoler burde ha et mål om å bli det hun omtaler som en hverdagsbruker av mangfoldet som befinner seg der. I dette legger hun at forskjeller ansees som det normale og at det synliggjøres i hverdagen, og ikke bare i forbindelse med spesielle dager eller uker, som høytidsdager, samisk uke eller internasjonal uke. En risikerer da å skape en avstand og fremmedhet, noe som kan være uheldig for holdninger. For elever som identifiserer seg med disse markeringene kan det resultere i at en føler seg annerledes i en negativ forstand. Ved å synliggjøre mangfold i skolens planer kan en skape bevissthet hos lærere, elever og foreldre, og samtidig implementere mangfoldet som en naturlig del av skolehverdagen.

Østberg-utvalget ble i 2008 oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. I 2010 avgav de sin utredning, *Mangfold og mestring*, hvor et av hovedperspektivene de la frem omhandlet holdningen til flerspråklighet som en verdi: «Utvalget er samlet om at det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked.» (NOU 2010:7, s. 12). Innenfor dette perspektivet er de særlig opptatt av verdien som ligger i å utvikle elevenes morsmål, og viser til at «[...] det er grunnlag for økt bruk av gjeldene rett til morsmåls- og tospråklig fagopplæring» (NOU 2010:7, s. 12). De viser her til at morsmålet burde få en styrket posisjon i skolen fordi internasjonal forskning tillegger elevers morsmål stor betydning. Elever som begynner på skolen uten å ha tilstrekkelige norskerferdigheter til å få godt utbytte av ordinær undervisning skal tilbys det som i Opplæringsloven heter særskilt språkopplæring. Vi vil videre ta for oss opplæringstilbudene som er å finne for elever med behov for forsterket opplæring i norsk og for elever med annet morsmål enn norsk.

### **2.1.2 Opplæringstilbud for elever med annet morsmål enn norsk**

I Opplæringslova §2-8: *Særskild språkopplæring for elevar frå språklige minoritetar* står det følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998).

Elevenes rett til særskilt språkopplæring vurderes gjennom kartlegging av norskerferdigheter. Om kartleggingen avdekker et behov for å ta i bruk denne retten vil eleven tilbys at det fattes enkeltvedtak<sup>4</sup>. Som nevnt i paragrafen vil eleven for det første ha rett på særskilt norskopplæring<sup>5</sup>. Denne opplæringen skiller seg fra ordinær opplæring i norsk ved at den er tilrettelagt med et andrespråksperspektiv med sikte på å få elevene til å tilegne seg gode nok norskerferdigheter til å kunne følge ordinær opplæring (NAFO<sup>6</sup>, 2019). Opplæringen kan, slik det forekommer i paragrafen, suppleres med morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. I *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7, s. 175) kommer det frem at praktiseringen av lovverket er svært varierende, og særlig når det kommer til kvaliteten på den særskilte

---

<sup>4</sup> Enkeltvedtaket som fattes vil omhandle hva slags type særskilt språkopplæring eleven skal motta (NAFO, 2019)

<sup>5</sup> Særskilt norskopplæring innebærer tilrettelagt norskopplæring med et andrespråksperspektiv, og kan organiseres som et innføringstilbud eller som en tilpasning i det ordinære norskfaget (NAFO, 2019)

<sup>6</sup> NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

opplæringen elevene mottar. Utvalget påpeker at denne opplæringen har et betydelig forbedringspotensial mange steder, og det trekkes blant annet frem at uklarheter i regelverket, manglende kompetanse og økonomi sees på som sannsynlige årsaker. De finner også at mange elever som antagelig skulle ha mottatt morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring ikke har blitt tilbydd dette. De samme sannsynlige årsakene går igjen her, i tillegg til at tilgjengelighet på kvalifiserte morsmåls lærere sees på som utslagsgivende (NOU 2010:7, s. 175-176).

Aarsæther (2017, s. 36-37) trekker frem at språkkompetansen til flerspråklige elever ofte oppleves som usynliggjort i skolen. Mange elever sitter på skjult kompetanse innenfor et eller flere språk, og denne blir for mange aldri synliggjort eller anerkjent i skolen. I og med at elevene har ulike bruksområder for språkene sine, kan dette også resultere i at de har ulik kompetanse innenfor ulike språk. De kan for eksempel forstå og snakke et språk svært bra, men ikke lese eller skrive det, da de ikke har mottatt noen form for opplæring på dette språket. Videre påpeker Aarsæther (2017, s. 39) at tilbudet om særskilt språkopplæring er gjeldene til elevene ansees å være i stand til å følge ordinær opplæring. Dette forteller oss at elever som har det som regnes som gode nok norskerferdigheter ikke tilbys morsmålsundervisning. Han påpeker i denne sammenhengen at det norske regelverket kan omtales som en overgangsmodell. Morsmålet benyttes i en overgangsfase for å støtte andrespråklæring. Aarsæther (2017, s. 40) mener at den manglende interessen i skolen for elevenes språkkompetanse, utenom den norske, kan begrunnes i synet på morsmålet som overgangsmodell, slik det uttrykkes i regelverket.

## **2.2 Bruk av flerspråklighet i undervisning**

Nergård (2017a, s. 73) påpeker at enhver lærer i grunnskolen har mulighet til å benytte seg av den flerspråkligheten som befinner seg i klasserommet, i egen undervisning. Det som er avgjørende her er i hovedsak holdninger hos læreren, og ikke at det kreves spesialkompetanse på feltet. Hun mener videre at didaktisk arbeid med flerspråklighet fordrer to vilkår: læreren må anse flerspråklighet som en ressurs og ønske å tydeliggjøre språkene som er representert i klassen, og videre benytte disse i sin faglige virksomhet. Hun har i denne sammenhengen et særlig fokus på språkarbeid, og trekker frem at den grammatiske kompetansen til læreren vil utfordres i arbeid med språklige emner i det flerspråklige klasserommet, noe som derfor krever bevissthet om egen kompetanse. En godt utviklet grammatisk kompetanse vil kunne gi en undervisning preget av variasjon og inspirasjon. Arbeid med grammatiske emner er gjennomgående i læreplanmål på alle trinn, og i arbeid med disse læreplanmålene finnes



muligheten for å trekke inn og utnytte flerspråkligheten i klasserommet (Nergård, 2017a, s. 74-75).

### **2.2.1 Språksammenligning og læreplanverk**

En mulighet som finnes når en ønsker å ta i bruk elevenes flerspråklighet er å arbeide kontrastivt med språkene. Det vil si at en legger opp til sammenligning av språk i undervisningen. Lk06 legger opp til et kontrastivt perspektiv i språkarbeid i norskfaget. Vi finner blant annet at elevene etter 4.trinn (UDIR, 2013, s. 7) skal «beskrive eget talemål og sammenligne med andres» og at de etter 7.trinn skal kunne «sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk» og de skal kunne «gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk» (UDIR, 2013, s. 8). Læreplanmål hvor flerspråklighet inngår finner vi ikke før elevene går første året på videregående. Her skal elevene blant annet kunne «gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn» (UDIR, 2013, s. 10). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (UDIR, 2007) har et sterkere og gjennomgående fokus på språksammenligning fra første stund, og vi finner her at det eksplisitt uttrykkes en sammenligning på tvers av språk, der elevene skal benytte seg av kompetanse de har på og om eget morsmål. Kompetansemålene omhandler sammenligning av språklyd, ord og uttrykk på morsmål og norsk, identifisering av likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål, å kunne snakke om hvor, hvordan og når de bruker ulike språk og reflektere over deres flerspråklighet og betydningen den har for egen læring av fag og språk.

Å arbeide kontrastivt med ulike språk trekkes i faglitteraturen frem som krevende, da det blant annet stiller krav til at en har begreper som kan benyttes på tvers av språk når en skal sammenligne grammatiske aspekter. Sammenligninger som gjøres må også vurderes ut ifra om den ansees som meningsfull, da språktrekk kan ha svært ulike betydninger innenfor ulike språk (Nergård, 2017b, s. 114; Næss, 2019, s. 63). Videre finner vi at Næss (2019, s. 236) mener at utforskning av språklige fenomener hvor en benytter seg av flerspråkligheten i klassen kan føre til følgende: flerspråklige elevers språkkompetanse oppleves som ressurs i en norskspråklig skolehverdag, elevene kan få styrket forståelse av hva grammatiske kategorier er til ved at det utforskes fra flere vinkler, og målene i læreplanen som omhandler at elevene skal ha kompetanse knyttet til språklig sammenligning tilnærmes. Når de ulike språkene i klasserommet studeres gjennom grammatikk, vil sammenligningen kunne sies å få en metaspråklig tilnærming (Nergård, 2017b, s. 117). Danbolt og Palm (2015, s. 185) viser også

til muligheten som ligger i å utforske språkene som er å finne i klasserommet, gjennom å rette oppmerksomheten mot språksammenligning. De trekker i denne forbindelse frem tre tilnærminger: sammenligning av språkfamilier, finne språklige universalier og å se på ulike språktypologier. De viser til at dette kan vekke elevers språklige nysgjerrighet og stimulere elevenes metaspråklige bevissthet (Danbolt & Palm, 2015, s. 185).

## **2.2.2 Metaspråklig bevissthet**

I litteraturen benyttes termene språklig bevissthet og metaspråklig bevissthet om hverandre. Vi velger å benytte oss av den sistnevnte, da det er denne termen vi har benyttet oss av underveis i studieløpet vårt. Begrepet metaspråklig bevissthet har særlig blitt trukket inn i norskfaget ved lærerutdanningen innenfor temaer som omhandler lese- og skriveopplæring.

Øzerk (2016, s. 180) forklarer metaspråklig bevissthet helt forenklet ved å si at det innebærer: «Å kunne bruke språket på en slik måte at man signaliserer at man tenker på og er bevisst på sin egen språkbruk». Videre kan vi si at det omhandler en oppmerksomhet mot språkets forside, i forbindelse med fonologiske, morfologiske og syntaktiske strukturer. Det er denne oppmerksomheten Bialystok (2001, s. 126) trekker frem som avgjørende for den metaspråklige bevisstheten. I dette legger hun at det krever en aktiv holdning rettet mot det språklige, hvor oppmerksomheten må rettes mot de språklige faktorene som anses som relevante i den sammenhengen de inngår i. Det vil si at en har et utvendig perspektiv på språk, og det ansees som en viktig forutsetning for elevenes lese og skriveutvikling (Lesesenteret, 2014). Bialystok (2001, s. 150-151) diskuterer om flerspråklige utvikler metaspråklig bevissthet annerledes eller bedre, sammenlignet med enspråklige, da flere studier mener å påvise dette. Hun konkluderer her med at en slik overordnet konklusjon er umulig å trekke. Det er alt for mange individuelle faktorer som spiller inn her, og hun trekker blant annet frem barnets kognitive stadium og de relative ferdighetene innenfor de ulike språkene barnet behersker som utslagsgivende. Det hun derimot trekker frem som en mulig fordel for flerspråklige er at de trenger å fokusere på språkets forside for å kunne differensiere deres flere språkkoder. Dette kan igjen gjøre at flerspråklige barn finner det lettere å behandle språk som et formelt system og utforske dets egenskaper (Bialystok, 2001, s. 151).

I vår studie har vi hentet inspirasjon fra et forskningsprosjekt hvor flerspråklighet blir benyttet i undervisning, med et sterkt fokus på mulighetene dette gir for utvikling av elevers metaspråklige bevissthet. Tonne, Nordby, Seljevold, Simonsen og Ufs (2011) har i sin artikkel presentert en analyse av et diktprosjekt gjennomført i en 6.klasse, hvor de særlig fokuserer på

mulighetene prosjektet ga for metaspråklige samtaler og dermed utvikling av metaspråklig bevissthet hos elevene. De støtter seg her til Bialystok og hennes forskning innenfor området tospråklighet og metaspråklig bevissthet. I analysen er de særlig opptatt av elevenes oppmerksomhet rettet mot språklige fenomener, og de er ute etter å vurdere elevenes språklige ytringer. Funnene deres omhandler for det første muligheten elevene fikk til å utvikle sin flerspråklige identitet, både gjennom å få vist frem sin språklige tilhørighet og å få positive tilbakemeldinger knyttet til språkkompetanse, men også gjennom økt metaspråklig bevissthet. De viser også til at elever med norsk som hjemmespråk fikk mulighet til å utvikle den flerspråklige identiteten gjennom møte med ulike språk i både tale og skrift, samt de metaspråklige samtalene. For det andre viser de til interessen i samtale om språk som oppstod i hele elevgruppen, og hvordan det å trekke inn hjemmespråk i undervisningen kan stimulere til en økt metaspråklig bevissthet gjennom å skape rom for språklig oppmerksomhet. De avslutter med å si at flere av læreplanmålene som omhandler språk kan oppnås gjennom å bruke språkkompetansen som finnes i klasserommet (Tonne m.fl., 2011, s. 41-43).

### **2.3 Språkets betydning for identitet**

Aasen (2012, s. 83) definerer begrepet identitet som individets ubevisste og bevisste tilknytning og/eller avviking av seg selv, sine følelser og handlinger, sine eiendeler, sine omgivelser og sitt miljø. Spernes (2012, s. 69) påpeker at begrepet spenner mellom to ytterpunkter blant ulike teoretikere. Det ene ytterpunktet definerer identitet som noe grunnleggende og dypt som er vanskelig å forandre, og ser på det som en kjerne i selvet. Det andre ytterpunktet omtaler identitet som noe skiftende, ustabil og noe som er lett å forandre på (Spernes, 2012, s. 69). Hun bruker begrepene identitetsdannelse og identitetskonstruksjon for å vise at hun selv mener identitet blir til gjennom ulike prosesser, både i individet men også mellom individ og omgivelser (Spernes, 2012, s. 71). Videre tar Spernes (2012, s. 69-83) for seg det Eriksen (2002) kaller for ulike dimensjoner som han mener identiteten er satt sammen av. Disse dimensjonene er hjemsted, familie, sosial klasse, slekt, nasjonalitet, etnisitet, kjønn, politikk, religion, alder, utdanning eller yrke, språk og individuelle særtrekk. Hun presenterer de ulike dimensjonene og hvordan hun mener de henger sammen med identitet, og vi vil videre gå inn på noen av disse.

Etnisitet, nasjonalitet og språk er blant de nevnte dimensjonene, og er alle med på å forme oss som individer og dermed også vår identitet. Begrepet etnisitet beskriver den tilknytningen en person har til kultur og språk (Spernes, 2012, s. 74). En person hører til den etniske gruppen

som en selv opplever kulturell, språklig og historisk tilknytning til, og utfra det bestemmer man sin egen etnisitet. En lærer kan med andre ord ikke avgjøre hvilken etnisitet og tilknytning til språk og kultur en elev har. Når en person eller gruppe individer opplever å miste muligheten til å bruke sitt eget språk, kan det ha stor betydning for deres identitet (Spernes, 2012, s. 80-81). I tillegg handler det ikke bare om hvilket språk som blir brukt i ulike situasjoner, men en stor faktor innad koblingen mellom språk og identitet er hvordan en person behersker det språket som h\*n mer eller mindre blir tvunget til å bruke.

### **2.3.1 Kapital og Habitus - Bourdieu**

Den franske sosiologen og filosofen Pierre Bourdieu har gjennom sine studier utviklet et omfattende begrepsapparat. Vi vil videre komme inn på begrepene kapital og habitus, da vi mener de kan brukes til å si noe om hvordan en skole ser på og integrerer flerspråklighet.

#### **Kapitalbegrepet**

Bourdieu (1999, s. 249-251) opererer med begrepet symbolsk kapital som det overordnede kapitalbegrepet. Han anvender begrepet for å beskrive en slags form for makt eller kraft. Symbolsk kapital er det som blir anerkjent av sosiale grupper, og eksisterer gjennom at andre mennesker gir anerkjennelse, anseelse, tillit og tro. Det vil si at symbolsk kapital finnes i relasjoner mellom de ressurser et individ sitter inne med, og den makten en har til å anerkjenne hvilke ressurser og egenskaper som er verdifulle hos andre individer. Utover symbolsk kapital opererer han med tre grunnleggende kapitalformer: økonomisk-, sosial- og kulturell kapital (Bourdieu, 1986, s. 16). Økonomisk kapital handler om penger og eiendomsrettigheter, og kan forstås som at penger er veien til makt Sosial kapital er de faktiske eller potensielle ressursene knyttet til besittelse av et varig nettverk med relasjoner bestående av gjensidig bekjennelse og anerkjennelse (Bourdieu, 1986, s. 21). Videre vil vi gå nærmere inn på begrepet kulturell kapital, som vi anser som mest relevant for vår studie.

Aakvåg (2008, s. 152) forklarer kulturell kapital som en form for kapital som består i å ha tilegnet seg og klare å mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet. Ut fra det kan en forstå det slik at den kulturelle kapitalen er kroppsliggjort og er på den måten integrert i hvert individs habitus. Bourdieu (1986, s. 17) legger frem tre former for kulturell kapital. Den objektiverende kulturelle kapitalen som er skjemaet av kulturgjenstander slik som bøker, bilder, instrumenter osv., og er det som brukes for å signalisere status. Den institusjonaliserende kulturelle kapitalen omhandler og består av for eksempel utdannelses titler og eksamener. Den belagte tilstanden, eller den legemliggjorte kulturelle kapitalen, er systemet av ulike preferanser

en person disponerer av sinn og kropp, og er med på å bestemme individets kulturelle preferanser og handlingsmønster, samt hvordan individet oppfatter verden. En person som besitter kulturell kapital, har en slags makt overfor de personer som ikke besitter den samme mengden kulturell kapital. Slik vi forstår Bourdieu (1986, s. 17-21) så er den kulturelle kapitalen de ulike ressursene som i et samfunn, og særlig blant de dominerende gruppene i samfunnet, ansees for å være verdifulle, og dermed gir innehaveren av disse ressursene en status og er sentrale i å definere personens posisjon i det sosiale hierarkiet. Eksempler på slike ressurser kan være utdanning eller språk, og den språklige kapitalen vil da bestemmes ut fra den verdien som et språk har i samfunnet.

### **Habitus**

Spernes (2012, s. 82) tar for seg Bourdieus fremstilling av begrepet habitus, og forklarer at det blant annet omhandler den kroppsliggjorte pregningen av en persons identitet. Et barn sosialiseres inn i samfunnet og kulturen det vokser opp i. Habitus dannes gjennom oppveksten basert på erfaringer en gjør, og det kan sies å være det som er særegent ved en person. Vi mennesker er sjelden bevisst på vår egen habitus, og det kan dermed være vanskelig, ikke umulig, å forandre. Vi som individer får respons fra våre omgivelser på væremåten vår, og det kan føre til at habitusen forandres (Spernes, 2012, s. 82-83). Habitus handler altså ikke bare om et enkeltmenneskets kroppsliggjorte særpreg, men også om møter individet gjør med andre mennesker. Når man gjør en handling eller uttrykker seg, får man respons fra medmennesker. Responsen en får er med på å forme individets atferd senere i livet. Et individs habitus får altså stor betydning for dets mulighet for å kunne kommunisere med andre mennesker (Spernes, 2012, s. 148). Stor avstand mellom to individers habitus vil kunne føre til at de forstår det som er sagt såpass forskjellig at kommunikasjonen mellom de blir vanskelig, eller umulig. Begrepet kan også forstås som de motsetninger en finner mellom sosiale strukturer i et samfunn og hvert enkeltindivid.

### **2.3.2 Anerkjennelse**

Undersøkelser gjort de siste årene viser til at minoritetsspråklige elever lykkes best på de skolene der de opplever anerkjennelse både kulturelt og språklig (Lund, 2017a, s. 20). For å oppnå dette krever det at elevene får samhandle med hverandre slik at de opplever mestring. Samhandlingssituasjoner som oppleves positivt sammen med medelever gir den individuelle eleven muligheter til å bruke og dermed utvikle sin språkkompetanse (Lund, 2017a, s. 20). Lund (2017b, s. 29) påpeker at opplevelse av anerkjennelse i utgangspunktet handler om at det enkelte individet må føle seg sett og respektert. Videre belyser hun viktigheten av at det legges

til rette for at alle elevene skal utvikle en kritisk refleksjonsevne og aksept for de ulikheter en finner i egne og andres synspunkter og holdninger.

Videre tar Lund (2017c, s. 54-55) for seg sosialfilosofen Honneths (2006) teori om anerkjennelse. Hun påpeker Honneths understreking om at anerkjennelse er helt grunnleggende for alle mennesker i sameksistens, og at opplevelse av anerkjennelse gir mennesket selvaktelse og er avgjørende for hvordan vi verdsetter oss selv. Gjennom samspill med medmennesker lærer vi hvordan vi skal verdsette og godta våre ulike sider, og samtidig mislike de sidene vi opplever ikke blir anerkjent. Honneth påpeker at anerkjennelse oppleves både på samfunnsnivå og individnivå (Lund, 2017c, s. 54-55). Anerkjennelse på individnivå skjer i det han kaller for «den private sfæren» og kjennetegnes ved de nære relasjonene, blant annet som foreldre-barn-relasjoner og vennerelasjoner. Disse typer relasjoner danner et grunnlag for opplevelse av trygghet til å kunne uttrykke sine egne ønsker og behov, og er med på å styrke menneskers bevissthet rundt disse. Anerkjennelse som skjer i «den solidariske sfæren» kjennetegnes ved et samfunn der individet blir sett og verdsatt ut fra den man er, og det man kan tilføre til et fellesskap. Honneth trekker frem at det er ekstra viktig at en opplever anerkjennelse på områder der man skiller seg fra majoriteten, enten som gruppe eller enkeltindivid, og der hvor anerkjennelse krever at hver enkeltes potensial og bakgrunn blir aktivt trukket inn i sammenhengen (Lund, 2017c, s. 55).

Videre vil vi gå inn på et forskningsprosjekt som omhandler anerkjennelse av flerspråklighet. Nergård (2017a, s. 86-100) var i 2010 med på å gjennomføre et prosjekt i en flerspråklig klasse som gikk ut på at elevene skulle arbeide med grammatikk og dataspill, og etter hvert skrive en tekst om sitt morsmål. Elevene i klassen behersket morsmålet sitt i ulik grad. Mange av elevene var norske og hadde norsk som morsmål, men hadde samtidig en annen identitet. De hadde det Nergård (2017a, s. 99) definerer som en transnasjonal identitet, som hun videre påpeker at skolen sjelden etterspør. Prosjektet hadde ikke et spesifikt fokus på minoritetsspråklige elever, men det spesifiseres:

[...] Arbeid med flerspråklighet må etter vår mening angå alle elevene i klassen, ikke bare dem som har et annet morsmål enn norsk. På den måten kan det bygges opp et klassefellesskap med erkjennelsen av at det er verdifullt å gå i en klasse der det finnes kompetanse i flere språk (Nergård, 2017a, s. 88).



De trekker også frem at språk er identitet, da det forteller hvem man er, og at språket alltid er en ressurs (Nergård, 2017a, s. 88). Etter hvert skulle elevene presentere tekstene de hadde skrevet om sitt morsmål. Resultatene av dette ble at elevene stilte spørsmål, og slukte det med elevene lærte de. Det kom også frem at når det ble lagt til rette for at den transnasjonale identiteten fikk spillerom i ulike faglige aktiviteter, kunne elevene oppleve en slags anerkjennelse som kan virke forløsende. Til slutt trekkes det frem at når elevenes språk og bakgrunn blir tematisert i et faglig skolearbeid, kan dette ha effekter som virker gunstige på elevenes motivasjon for læring, da det oppleves som anerkjennelse (Nergård, 2017a, s. 99).

## **2.4 Drama i skolen**

Rapporten *Drama/teater i norsk grunnskole – muligheter og spillerom* (Drama- og teaterpedagogene, 2016) legger frem en mulig læreplan for drama/teaterfaget, for å synliggjøre hvilken kompetanse faget vil kunne bidra med til fremtidens elever. Gjørum tok initiativ og ledet arbeidet, da hun mener seksåringene i dagens skole har for mye stillesitting og for lite lek (Nilsen, 2016). Videre påpeker Nilsen (2016) at løsningen kan være mer praktisk undervisning i skolehverdagen, og at det kan være med på å gi en fysisk, handlingsbasert og meningsfull undervisning. Hun trekker mot slutten frem hvordan forskning viser at undervisning i blant annet drama som læringsform har god effekt på skoleprestasjoner i alle fag (Nilsen, 2016), og vi vil på bakgrunn av dette gå videre inn på tidligere forskning på området.

### **2.4.1 Tidligere forskning**

I arbeidet med litteraturgjennomgangen oppdaget vi at professor emerita og dramapedagog Aud Berggraf Sæbø er ledende innen norsk forskning på drama som lærings- og undervisningsform. Hun er forfatter og medforfatter av flere artikler som omhandler tematikken vi ønsket å utforske. Vi vurderer Sæbøs forskning og litteratur som relevant og aktuell for tematikken i vår studie. Sæbø har fra 2000-tallet vært leder for fire delprosjekter, alle innenfor utdanningsforskningsprogrammer i Norges forskningsråd (Sæbø, 2016, s. 13). Et av prosjektene, *Evaluering av drama i L97* (Sæbø, 2003), var en del av programmet *Evaluering av Reform 97* (NFR<sup>7</sup>, 1999). Prosjektet bestod av en kvantitativ landsdekkende spørreundersøkelse om drama blant lærere i grunnskolen, en undersøkelse blant lærere som bruker drama i sin undervisning og en spørreundersøkelse blant elevene til de nevnte lærerne (Sæbø, 2009, s. 12). Resultatet av undersøkelsen viste et manglende samsvar mellom drama i den formelle planen og drama i den gjennomførte planen. Det synliggjøres også at omtrent

---

<sup>7</sup> NFR: Norges forskningsråd

halvparten av lærerne i undersøkelsen brukte drama sjelden eller aldri. Likevel ga de uttrykk for at de tror drama oppleves spennende og positivt for elevene, samt at drama har stor betydning for læringsmiljøet i klassen (Sæbø, 2009, s. 12).

Forskningsprosjektet *Elevaktiv læring og drama* (Sæbø, 2005) var en del av programmet *KUPP*<sup>8</sup> (NFR, 2000). Prosjektet var todelt; en nettbasert spørreundersøkelse som ble gjennomført av allmennlærerutdanningen og en forskningsdel i klasserommet i grunnskolen (Sæbø, 2009, s. 13). Det ble i tillegg gjennomført en spørreundersøkelse blant elevgruppen og intervju med utvalgte elever. Resultatet viser at elevene som deltok opplevde positive sider ved å inkludere drama i undervisningen (Sæbø, 2005). I tillegg trekker Sæbø frem at det oppstod problemer for elevene som hadde utfordringer med å samarbeide, når drama ble inkludert i læringsarbeidet. Samtidig viser resultatene at enkelte av elevene får nye muligheter til å kunne lykkes i skolehverdagen, og mange er kreative, engasjerte og aktive når drama tas i bruk (Sæbø, 2005).

Doktoravhandlingen til Sæbø, *Drama og elevaktiv læring* (2009), bygger på flere av hennes tidligere prosjekter og resultater, blant annet fra prosjektet *Elevaktiv læring og drama* (Sæbø, 2005). Forskningen hadde som mål å konstruere ny kunnskap om drama som lærings- og undervisningsform i forhold til ulike didaktiske utfordringer en lærer møter på i det daglige praktiske arbeidet, og ny kunnskap om hvordan lærings- og undervisningsprosessen samt læringsmiljøet blir påvirket når lærere med ulik grad av dramakompetanse integrerer drama som lærings- og undervisningsform (Sæbø, 2009, s. 17). Den aller tydeligste tendensen som kommer frem i hennes forskning er at elevenes aktive deltakelse i læringsprosesser øker når læreren integrerer drama i sin undervisning (Sæbø, 2009, s. 172). Hun påpeker at det ofte forekommer et spontant «girskifte» i engasjementet til elevene, men at dette i fortsettelsen er avhengig av kvaliteten i læringsprosessene (Sæbø, 2009, s. 172).

Det foreligger også en del internasjonal forskning på området, og vi vil i det følgende gjøre rede for det som omtales som et av de mest kjente forskningsprosjektene og som er av særlig interesse for oss.

---

<sup>8</sup> KUPP: Kunnskapsutvikling i Profesjonsutdanning og Profesjonsutøving

Det internasjonale EU-finansierte forskningsprosjektet DICE<sup>9</sup> (2011) omtales av Drama- og teaterpedagogene (2016) som den mest omfattende og kjente forskningen på feltet drama, dramapedagogikk og anvendt teater. Formålet i prosjektet var å undersøke effekten av drama og teater i undervisningen, med fokus på fem av de åtte Lisboaøkkelkompetanser; morsmålskompetanse, lære-å-lære, entreprenørskap og innovasjonskompetanse, sosial- og demokratisk kompetanse, samt kultur- og uttrykkskompetanse. Prosjektet ble gjennomført i 12 EU-land, hvor Norge var ett av dem. Elevene som deltok var fra 13-16 år, hvor halvparten deltok på dramaintervensjoner, mens den andre halvparten fungerte som kontrollgruppe. Resultatene synliggjør at elever som har møtt og deltatt i drama i sin ordinære undervisning viser mer empati, er mer tolerant overfor minoriteter enn elevene i kontrollgruppen, og føler seg mer trygg på seg selv og andre. Rapporten trekker frem at drama i ordinær undervisning har en fellesskapsbyggende virkning (DICE Consortium, 2011).

#### **2.4.2 Dramapedagogikk**

Dramapedagogikk ble dannet på begynnelsen av 1900-tallet av progressive pedagoger og teaterfornyere, med et mål om å utvikle ny pedagogikk for «barnets århundre» (Sæbø, 2016, s. 23). Fra midten av 1900-tallet har norske læreplaner for grunnskolen lagt vekt på elevaktive og skapende læringsmetoder, blant annet drama som læringsform. Dramafaget er estetisk, med et rikt utvalg av ulike dramafaglige læringsformer som en kan integrere i alle fag for å engasjere og motivere elevene (Sæbø, 2016, s. 16). Drama er et fag hvor en tar i bruk teaterets virkemidler og uttrykksformer, og videreutvikler de til en dramapedagogikk hvor en integrerer fiksjon og roller i bearbeiding og utforskning av et lærestoff (Sæbø, 2016, s. 23). For at vi skal kunne kalle noe for drama, så må det være en fiksjon til stede. Det er fiksjonen, der hvor erfaringer fra virkeligheten eller fantasier fra våre forestillingsverdener blir utforsket og framstilt, som er det sentrale i dramaarbeid. Fiksjon går ut på at vi later som noe, at noe er «som om», dette kan for eksempel være roller, situasjoner eller objekter, eller en kombinasjon av disse (Sæbø, 2016, s. 24). Heggstad (2012) bekrefter Sæbøs (2016) påstand om at det i pedagogisk drama er viktig å holde fast på at drama først og fremst dreier seg om fiksjon og spill. Videre trekker hun frem at drama er et kunstoffag som tilrettelegger for medskapende opplevelser og læring (Heggstad, 2012, s. 15). Gjennom kropp og stemme, forestillingsevne og fantasi legger drama til rette for at vi kan identifisere oss med fremstilte situasjoner og figurer, samt at vi uttrykker oss og lærer på nye måter. Faget veksler mellom spontanitet og struktur, og det legger opp til at deltakerne

---

<sup>9</sup> DICE: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger sett ut fra eget perspektiv (Heggstad, 2012, s. 16).

### **2.4.3 Dramaforløp**

Det foreligger et stort utvalg av dramafaglige læringsformer, og vi ser det som relevant å redegjøre for læringsformen dramaforløp, som vi har valgt å bruke i vår undervisning. Dramaforløp er et helhetlig undervisningsforløp hvor en integrerer ulike utforskende dramafaglige læringsformer (Sæbø, 2016, s. 24). Arbeidsmetoden tas ofte i bruk for å skape motivasjon blant elevene til å gi en faglig innsats, og dermed også for å forbedre deres sosiale, faglige, personlige og emosjonelle læringsprosess (Sæbø, 2016, s. 24). Begrepet dramaforløp innebærer arbeid med et gitt materiale, som er bygd rundt et tema eller emne (Heggstad, 2012, s. 66). I motsetning til enkle dramatimer, som er bygd opp av mer løsrevne dramaøvelser og aktiviteter, er det en tematisk sammenheng i et dramaforløp. Et dramaforløp blir arbeidet med i flere faser, og består av faser som er dels spillesekvenser, dels forhandlinger og dels refleksjoner utenfor spillet. Det kan gjennomføres i løpet av én økt, flere dager eller inngå i mer omfattende prosjekter. En av hovedgrunnene til å arbeide med dramaforløp, er mulighetene det gir for fordypning og innsikt på flere ulike plan (Heggstad, 2012, s. 66-67).

#### **Lærer-i-rolle**

En av mange dramametoder er lærer-i-rolle. Heggstad (2012, s. 79) beskriver metoden som en utfordring for læreren, da den stiller ekstra krav til at den forstås riktig for at den skal fungere godt. Hun påpeker at metoden ikke må bli dramalærerens selvopptatte egeneksponering overfor elevgruppen. Metoden handler om at læreren går inn i rolle, for eksempel ved å delta i spillesituasjoner sammen med elevene. Heggstad (2012, s. 88) trekker frem at en ikke må ha et skuespillertalent for å ta metoden i bruk, men en må derimot våge å ta på seg og bruke «en annens sko». En avgjørende faktor er likevel engasjementet en viser og evnen til å bygge videre på elevenes innspill (Heggstad, 2012, s. 88).

### **2.4.4 Lærerens rolle i arbeid med drama**

Det er etter vår mening en bærende og sentral faktor som må være til stede for at bruk av dramabaserte metoder i undervisningen skal lykkes, nemlig læreren. Bolton (2008, s. 80-81) påpeker at det er lærerens ansvar å hjelpe eleven til å finne meningen i arbeidet med drama. Han hevder videre at sjansen for at elevene skal lære noe gjennom bruk av drama som metode blir større når læreren etablerer en tydelig struktur. Ifølge Bolton (2008, s. 81) er dramalærerens

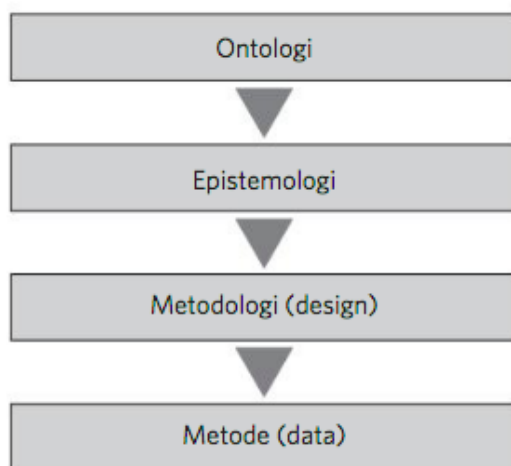
fremste funksjon å forsterke meningen i elevenes opplevelse med hjelp av elementer som fokus, spenning, symbolikk og kontrast. Han understreker viktigheten av engasjement, hvor både lærer og elevene må være engasjerte for å komme i gang (Bolton, 2008, s. 81).

Ifølge Heggstad (2012, s. 204) er hovedutfordringen for pedagogen å *se* barna. En annen sentral utfordring er *tilpasning* av metoder, teknikker og former til elevgruppen. Valg av metoder er viktig i en læringsprosess, og i dramafaget er metodevalg og uttrykksformer nøye bundet sammen. Dramalæreren i grunnskolen vil kunne møte på den såkalte progresjonsproblematikken, da barna i en klasse ofte befinner seg på veldig ulike nivåer i forhold til modenhet. Heggstad (2012, s. 204) utpeker arbeid med dramaforløp som en god metode å inkludere drama i skolen på, og viser til at noen dramaforløp kan være strukturerte og samtidig gi deltakerne rom for fabulering og egne valg. Dette påpeker hun som dramalærerens største utfordring.



### 3 Forskningsstrategi

Studien vår er gjennomført som et kvalitativt enkeltcase-studie<sup>10</sup>, med et design inspirert av aksjonsforskning<sup>11</sup>. Vi har planlagt og gjennomført et dramaforløp i en klasse hvor mange språk er representert. Vi samlet inn data gjennom deltakende observasjon, gruppeintervjuer med elever og samtale med klassens lærer. Formålet med studien er å få innsikt og erfaring ved bruk av elevenes språk som ressurs inn i undervisning gjennom drama som metode. Hensikten med dette og neste kapittel er å redegjøre for og drøfte det som til sammen utgjør studiens forskningsdesign. Alle vurderinger og valg er gjort i lys av studiens formål. I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av studien ved å redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsstrategi. Det neste kapitlet tar for seg datainnsamlingsmetoder, hvor vi redegjør for hvordan vi samlet inn data og drøfter studiens kvalitet. Figuren nedenfor fremstiller oppbyggingen i forskningen vår og kapitlet på en oversiktlig måte, og vi bruker den videre for å illustrere våre valg i delkapittel 3.1.



Figur 1: Forskningens logiske oppbygging (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25)

Postholm og Jacobsen (2018, s. 25) illustrerer i Figur 1 det de mener er grunnleggende logikk i all forskning. Alle valg en gjør som forsker, vil påvirke resultatet en sitter igjen med. Slik vi forstår Postholm og Jacobsen vil vårt syn på virkeligheten avgjøre hva vi leter etter, og teoriene vi velger bestemmer hvilken del av virkeligheten vi fokuserer på. Figur 1 viser de ulike fasene hvor de mest grunnleggende valg blir tatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Vi har valgt et kvalitativt design som utgangspunkt for vår studie, og vinkler dermed drøftingen av

<sup>10</sup> Se kapittel 3.2.1 *Enkeltcase-studier* for redegjørelse

<sup>11</sup> Se kapittel 3.3 *Inspirasjon fra aksjonsforskning* for redegjørelse

vitenskapsteoretisk ståsted mot det. Et kvalitativt design innebærer data som ikke kan måles kvantitativt, og kjennetegnes ved at designet er preget av fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 15-16). Kvalitative studier som blir basert på arbeid ute i felten, vil være preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2018, s. 16).

### **3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Første fase i Figur 1 er en klargjøring av forskningens ontologi, altså en diskusjon av den virkeligheten forskningen ønsker å beskrive, forstå og forklare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Ontologi betyr «slik ting faktisk er», og kan forstås som læren om hvordan virkeligheten faktisk er (Jacobsen, 2005, s. 24). Studie av mennesker – hva de sier, gjør og tenker – kan i liten grad fange opp universelle lover slik en gjør i naturvitenskapen. Dette handler om at mennesker lærer, reagerer på ny kunnskap de tilegner seg og endrer så atferd. Kunnskapen blir dermed mer unik. Vårt ontologiske utgangspunkt vil dermed få betydning for hva vi ser og leter etter når vi skal gjennomføre forskningsprosjektet (Jacobsen, 2005, s. 25).

Andre fase i Figur 1 omhandler forskningens epistemologi, som betyr «læren om kunnskap» (Jacobsen, 2005, s. 26). I kvalitativ forskning handler epistemologi om relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere, og den virkelighet som konstrueres mellom dem (Postholm, 2010, s. 34-35). Studien vår bygger på en ontologisk oppfatning av at det finnes mange ulike forståelser av virkeligheten. Vi har blant annet samlet inn data gjennom gruppeintervjuer med elever, og vi har en epistemologisk oppfatning om at informantenes overbevisninger og sannheter om virkeligheten er basert på individuelle forestillinger og menneskeskapte, etablerte konvensjoner.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 45) presenterer ulike epistemologier, blant annet konstruktivisme. En konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at det er umulig å tegne et skille mellom objektet som studeres og forskeren som studerer. Videre bryter sosialkonstruktivismen ned skillet mellom sinn og verden, og handler om at den sosiale virkeligheten ikke er noe som er konstant over tid, men som stadig er i endring. Mennesker som handler og samhandler med hverandre vil skape en dynamikk som gjør det mulig for endring over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). En konstruktivistisk epistemologi er tett knyttet til et prosessperspektiv på virkeligheten. Det handler om at virkeligheten stadig er i bevegelse, og den sosiale virkeligheten er noe som konstrueres og rekonstrueres over tid. Tilnærmingen tar utgangspunkt i at det ikke er mulig å direkte studere virkeligheten, men menneskers



forståelse og fortolkning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). På bakgrunn av vår kvalitative metodologi og våre overbevisninger er det tydelig at studien vår plasseres innenfor sosialkonstruktivismen.

Vårt vitenskapsteoretiske ståsted peker i retning av et forskningsdesign som retter seg mot å forstå enkeltmenneskers og gruppers fortolkning og forståelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Det innebærer at nærhet mellom oss som forskere og våre informanter er viktig, slik at vi får mulighet til innsikt i hvordan de ser verden. I tillegg er det viktig med et design som vektlegger den spesifikke konteksten, og avdekker lokale prosesser som kan skape ulike utfall. Med utgangspunkt i dette vil design som avgrenser seg til et mindre antall deltakere/informanter være reelt, slik at vi kan få en dynamisk og rik forståelse av deltakernes konstruksjon av virkelighet innenfor en spesiell kontekst. I praksis vil dette bety en vektlegging av blant annet casestudier, som vi har valgt å gjennomføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61-62). Ved å benytte oss av casestudie vil vi kunne studere et spesielt tilfelle i sin naturlige kontekst, med formål om å skape bedre forståelse og kunnskap om tematikken.

### **3.1.1 Hermeneutisk tilnærming**

Grønmo (2004, s. 391) skiller mellom forklarende og forstående studier. En forklarende studie har som mål å avklare årsaker til og virkninger av samfunnsmessige fenomener, mens en forstående studie har som hensikt å utvikle en helhetlig forståelse av de forholdene en forsker på. Vår studie er tilnærmet lik det Grønmo (2004, s. 391) beskriver som en forstående studie. Videre tar Grønmo (2004, s. 392) for seg to hovedtyper tilnærminger av forstående studier; *fenomenologisk studie* og *hermeneutisk studie*. Vår studie bygger på en hermeneutisk tilnærming, og vi vil i det følgende redegjøre for denne tilnærmingen. Både fenomenologien og hermeneutikken legger blant annet vekt på aktørens forståelse av egne handlinger, og vi ser det som relevant å se på de ulike tilnærmingene sammen når vi skal beskrive hva en hermeneutisk studie er.

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller fortolkningslære, og tar, i likhet med fenomenologien, utgangspunkt i å forstå meningen med ulike handlinger (Grønmo, 2004, s. 393). Likevel foretas en hermeneutisk fortolkning i lys av en større sammenheng og på et bredere grunnlag enn den fenomenologiske fortolkningen, og hermeneutikken legger ikke like stor vekt på aktørens egne forståelser. Den hermeneutiske tilnærmingen legger større vekt på forskernes for-forståelse enn den fenomenologiske tilnærmingen (Grønmo, 2004, s. 393). For-

forståelse kan omfatte egne erfaringer fra blant annet tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Videre utnytter forskeren sine for-forståelser som et viktig grunnlag for å forstå aktørene og deres handlinger, og for sin fortolkning av handlingenes meninger (Grønmo, 2004, s. 393). Vår fortolkning i løpet av prosjektet baserer seg både på våre for-forståelser og forståelsen vi etablerer underveis i studiet. Før vi gjennomførte prosjektet hadde vi med oss ulike erfaringer og teoretiske referanserammer som grunnlag for å forstå aktørene våre, handlingene deres og vår fortolkning av deres handlinger.

Grønmo (2004, s. 392) understreker at det ikke er noe skarpt skille mellom de to tilnærmingene, men hovedsakelig legger fenomenologien hovedvekt på fortolkning av meninger, mens hermeneutikken legger hovedvekt på helhetsforståelse. Med en hermeneutisk tilnærming legger forskerne større vekt på egen fortolkning av aktørene og deres synspunkter (Grønmo, 2004, s. 393). Fortolkningen vår foregår på flere nivåer. På ett nivå vektlegger vi aktørenes egne fortolkninger, mens vi på et annet nivå vektlegger vår egen fortolkning av aktørenes fortolkninger. Dette gjør vi både med utgangspunkt i for-forståelsen og helhetsforståelsen vår (Grønmo, 2004, s. 394). Hermeneutiske analyser gjennomføres med andre ord som en pendling mellom forståelse og for-forståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. En slik pendling mellom ulike forståelsesmåter og fortolkningsgrunnlag utgjør det Grønmo (2004, s. 394) omtaler som *den hermeneutiske sirkel*. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 4.4 *Analysemetode*.

## 3.2 Casestudie

Overordnet kan vi si at: «Casestudier er intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter» (Andersen, 2013, s. 14). I vårt tilfelle har vi en kvalitativ studie hvor elevene som deltok i undervisningsøktene og intervjuene var våre undersøkelsesenheter. En undersøkelsesenhet kan betegnes som en absolutt enhet, hvor en ofte vil fokusere på enkeltindivider, eller en kollektiv enhet der flere absolutte enheter utgjør en gruppe mennesker (Jacobsen, 2015, s. 97). Klassen vi gikk inn i kan her omtales som en kollektiv enhet, bestående av flere absolutte enheter (hver enkelt elev). Casestudier kjennetegnes ved at forskeren studerer det som skjer i den konteksten der noe finner sted, altså studieobjektet er avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2015, s. 99). Dette finner vi igjen i vår studie, da gjennomføringen kan avgrenses til et spesifikt sted – klasserommet – og en fastsatt tid – det tidsrommet undervisningsøktene og intervjuene pågikk, og ved at vi som forskere er interessert i den gitte casen vi har valgt å undersøke.

### 3.2.1 Enkeltcase-studier

Videre er det vanlig å skille mellom enkeltcase-studier og sammenlignende casestudier. Vi velger her å kun gi en kort beskrivelse av enkeltcase-studier, da vår studie kan plasseres her. Slike studier innebærer at forskeren går i dybden i en situasjon, klart avgrenset i tid og rom, for å få god innsikt og dermed muligheten til en «virkelighetsnær» beskrivelse av stedet eller hendelsen (Jacobsen, 2015, s. 99). Vi anser vår studie som en enkeltcase-studie da vi kun har forsket i *en* klasse. Vi forsket i dybden gjennom deltakende observasjon og gruppeintervjuer, for på denne måten å få detaljerte beskrivelser, slik at vi kunne prøve å forstå samspillet som oppstod mellom elevene, oss studenter og undervisningen. Jacobsen (2015, s. 105) påpeker at enkeltcase-studier i første rekke har som intensjon å forstå casen i seg selv og/eller å avdekke kausale mekanismer. I vår studie vil vi si at vi var ute etter å avdekke mulige kausale mekanismer som oppstår når flerspråkligheten som er å finne i klasserommet trekkes inn i dramabasert undervisning.

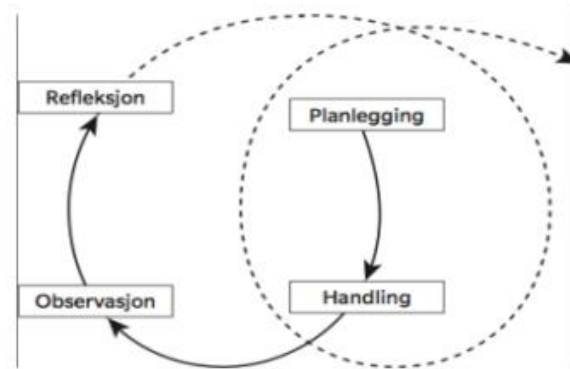
### 3.2.2 Teoretisk fortolkende studier

Andersen (2013, s. 61) definerer tre hovedtyper av enkeltcase-design; ateoretisk; teoretisk fortolkende og begreps- og teoriutvikling. Vi vil gå inn på det designet Andersen omtaler som teoretisk fortolkende, da vi mener at vår studie følger dette designet. Studier som plasseres her kjennetegnes av at motivasjonen som ligger bak knyttes til interessen for den gitte casen, samtidig som casen sees på som en representant for en eller flere fenomener som det i noe grad finnes eksisterende kunnskap om (Andersen, 2013, s. 70-71). Vi er i vår studie interessert i å utforske hva undervisning hvor en benytter flerspråkligheten som er å finne i en klasse kan føre til, gjennom bruk av drama som metode. Vi anvender teori i studien for å kunne avgrense, tolke og forklare datamaterialet vi sitter igjen med etter gjennomføringen, og ved å benytte oss av eksisterende begreper og teorier vil vi, ifølge Andersen (2013, s. 71), kunne skape et grunnlag for empirisk relevans. Vi har besluttet hvilken teori vi anser som relevant underveis i studien, da vi etter hvert har kommet frem til hva som egnet seg best for vår case. Dette ansees som typisk for teoretisk fortolkende studier. Et annet aspekt ved denne formen for studier er mangfoldet av tolkningsmuligheter som er å finne i materialet. Den styrende interessen, vektleggingen og «blikket» vi går inn i analysen med vil prege tolkningen, noe som ifølge Andersen (2013, s. 72-73) krever bevissthet hos oss som forsker og et behov for krav knyttet til hva som er gode tolkninger. Det blir derfor viktig at vi i analysen og drøftingen er bevisste og kritiske til egne tolkninger, for på denne måten å styrke validiteten og reliabiliteten til studien.

### 3.3 Inspirasjon fra aksjonsforskning

Vi vil her gå kort inn på aksjonsforskning, da vår studie er inspirert av denne formen for undersøkelsesopplegg. Aksjonsforskning vil ofte avgrenses til en case, slik som i vårt tilfelle. Helt overordnet kan vi, ut i fra det vi finner i Tiller (2006, s. 44-46), si at aksjonsforskning har som mål å hjelpe mennesker til å utforske og forandre egen situasjon. Forskningen foregår i et samspill med aktørene i den praksisen det forskes i, og det sees her på som et grunnpremiss at forskningen skal resultere i noe som kommer praktikerne til gode. Forskerne går dermed inn som deltakende parter, sammen med praktikerne, fortsetter Tiller. Slik er det imidlertid ikke i vår studie, noe som heller mot at vi ikke driver aksjonsforskning. Et annet aspekt som Tiller (2006, s. 44-46) trekker frem ved aksjonsforskningen er at den har som siktemål å få til endringer gjennom at den griper forandrende inn i feltet som studeres. Vår studie innebærer at vi griper inn i feltet ved at vi gjennomfører et dramaforløp med klassen, som kan sees på som en form for aksjon. Vi er ikke direkte ute etter å endre, men heller å se på hva et dramabasert undervisningsopplegg som inkluderer elevenes flerspråklighet kan føre til.

Tiller (2006, s. 45) sier at målene om å få til en endring til det bedre, tydelig uttrykker holdninger og verdier hos forskere og deltakere. Våre holdninger til flerspråklighet som ressurs kommer tydelig frem både før og underveis i gjennomføringen. Dette heller mot at vi bedriver aksjonsforskning. I aksjonsforskning viser partene også at de gjennom aksjonsforskningsopplegget har tatt stilling, noe som i annen type forskning ikke fremstår like tydelig (Tiller, 2006, s. 45). Vårt forskningsopplegg bærer også preg av at vi har tatt stilling gjennom vår aksjon. Opplegget vårt viser at vi har tatt stilling gjennom at vi ønsker å få frem hvordan flerspråkligheten i klasserommet kan være en ressurs. Dette heller også mot at vi bedriver aksjonsforskning. Som vi ser oppfyller vi ikke alle Tillers kjennetegn på aksjonsforskning, men noen.



Figur 2: Lewin's grunnleggende modell for aksjonsforskning (Postholm & Moen, 2009, s. 33)

Gangen i aksjonsforskning ble utviklet allerede i 1946 av Kurt Lewin, og kan illustreres som i modellen vi ser ovenfor. Vår studie vil som nevnt ikke kunne kalles et rent aksjonsforskningsprosjekt, men som vi påpeker overfor så er det til dels inspirert av dette undersøkelsesdesignet. Lewin's modell viser den sykliske gangen i aksjonsforskning, hvor forskere og deltakere sammen utøver stegene. I vår studie har deltakerne ikke vært aktive parter i forskningen, men vi har hentet inspirasjon fra modellen når vi har gjennomført undersøkelsen vår. Vi har valgt å dele opplegget vårt inn slik at vi har en aksjonsforberedende fase (planlegging), en aksjonsfase (handling og observasjon) og evaluering av aksjonen (refleksjon). Den aksjonsforberedende fasen og aksjonsfasen vil redegjøres for i kapittel 4 *Metode*, og evaluering av aksjonen vil gjøres i kapittel 5 *Presentasjon og drøfting av funn*.



## 4 Metode

En metode er en måte å gå fram på for å samle inn empiri eller data om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21). Som nevnt i kapittel 3, *Forskningsstrategi*, har vi et kvalitativt enkeltcase-studie med et design inspirert av aksjonsforskning. I dette kapitlet redegjør vi for studiens to første faser: *den aksjonsforberedende fasen* og *aksjonsfasen*. Innledningsvis beskriver vi kort hvordan vi har gjennomført triangulering av metoder.

### 4.1 Metodetriangulering

Vi anså det som nødvendig å bruke ulike datainnsamlingsmetoder for å oppnå en tilstrekkelig forståelse av tematikken i studien. Vi foretok det Grønmo (2004, s. 67) kaller et strategisk metodeutvalg, hvor vi tok konkrete vurderinger av hvilke forhold vi ønsket å studere for deretter å velge ut de mest fruktbare metodene for vår studie. Metodetriangulering går ut på å bruke en kombinasjon av ulike data og metoder, og det kan være nyttig på flere måter. For det første kan metodetriangulering gi muligheter for teorimangfold, da det gir mulighet til å forstå de fenomenene som studeres i lys av flere ulike teoretiske perspektiver. For det andre kan det bidra til en styrket tillit til metodene og resultatene i en spesifikk studie, dersom ulike data og analyser gir like resultater. For det tredje kan det bidra til å danne grunnlag for faglig fornyelse, nye tolkninger og utvikling av nye tilnærminger, dersom det skulle oppstå avvik mellom analyseresultater fra ulike metoder (Grønmo, 2004, s. 67-68). På bakgrunn av dette har vi valgt å benytte oss av deltakende observasjon, gruppeintervjuer og samtale med læreren i etterkant av gjennomføringen.

### 4.2 Den aksjonsforberedende fasen

I den første fasen av prosjektet sto vi overfor mange avgjørelser og valg. Vi bestemte oss tidlig for å ha fokus på flerspråklighet som ressurs, før vi etterhvert fant ut at vi ville benytte oss av drama som metode i undervisningen. Vi tok da kontakt med vår tidligere dramalærer ved Universitetet i Tromsø, Miriam Wiik. Vi gjennomførte en uformell samtale med henne sammen med vår hovedveileder, noe som førte til at Miriam ble biveileder på prosjektet vårt. Etter samtalen med veilederne våre og samtaler mellom oss studenter bestemte vi oss for at vi selv ønsket å gjennomføre et dramaforløp.

Videre ble det avgjørende med kunnskapsinnhenting både om flerspråklighet og om drama som metode. Deretter startet planlegging av dramaforløpet vi ønsket å gjennomføre, samt kontakt med informanter.

#### **4.2.1 Tilgang til feltet**

Etter at utvalget var bestemt måtte vi henvende oss til og få tilgang på informanter. Når det kommer til *hvor* undersøkelsen skulle utføres, var vi avhengige av å få tilgang på miljøet og personene som ville være relevante for vårt forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 59). For oss innebar dette en klasse på småtrinnet med flere språk representert i elevgruppen. Før datainnsamlingen kan settes i gang, er det vanlig å kontakte såkalte *døråpnere* som kan kontrollere tilgangen forskerne får til målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53; Thagaard, 2018, s. 60). I vårt tilfelle var døråpnerne rektorer ved de ulike skolene vi kontaktet. Etter at prosjektet var godkjent hos NSD<sup>12</sup> skrev vi en e-post som vi sendte til flere rektorer på skoler vi anså som relevante. Én av rektorene satt oss i kontakt med en lærer som ønsket å delta i prosjektet, og ved hjelp av henne fikk vi sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema<sup>13</sup> til elever og foresatte. Etter at vi hadde sikret tilgang i denne klassen opprettholdt vi relasjonen til læreren per e-post. Vi oppdaterte hverandre på relevant informasjon, og avtalte tid og sted for gjennomføring av prosjektet.

#### **4.2.2 Utvalg av informanter**

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved et begrenset antall enheter eller personer (Thagaard, 2018, s. 54). Når man har et relativt lite utvalg, er det særlig viktig med en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for forskningsspørsmålet, slik at dataanalysen kan gi en relevant forståelse av det som studeres. Da tema og innsamlingsmetode for studien vår ble bestemt, fant vi ut at vi ønsket å gjennomføre en casestudie, hvor man bare har *en* analyseenhet, som går ut på at vi bare ønsket å forske på *en* skole, i *en* klasse (Grønmo, 2004, s. 105). Vi ønsket å få tilgang i en klasse på småtrinnet, da vi så på dem som en passende elevgruppe med tanke på drama som metode. I tillegg ønsket vi å erfare yngre elevers språkkompetanse og deres møte med flerspråklighet i undervisning. På bakgrunn av dette var vi på utkikk etter en 1. eller 2.klasse hvor flere språk var representert i elevgruppen. Læreren i klassen vi fikk tilgang på kunne fortelle at klassen bestod av 15 elever hvor til sammen ni ulike språk var representert i elevgruppen. Skole, lærer og klasse ble valgt ut ved å benytte oss av det Thagaard (2018, s. 54-

---

<sup>12</sup> Se vedlegg nr. 1: Godkjennelse fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

<sup>13</sup> Se vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



56) definerer som strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Utvalget er strategisk da de representerer kvalifikasjoner som er relevant for vårt forskningsspørsmål, og fremgangsmåten vi brukte for å velge ut er basert på at de var tilgjengelig for oss forskere (Thagaard, 2018, s. 56).

I løpet av prosjektet gjennomførte vi gruppeintervju med fire elever etter hver av de tre undervisningsøktene. Valget av elevene baserte vi på observasjoner i de ulike undervisningsøktene, ved bruk av kriteriebasert strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Vi anså alle elevene som aktuelle og likeverdige deltakere til intervju, da vi både ønsket å intervju elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. Da vi hadde alle elevenes og alle foresattes samtykke til intervju, kunne vi velge ut deltakere på bakgrunn av muntlig aktivitet og annen observasjon i undervisningsøktene.

På bakgrunn av studiens fokus har vi i oppgaven valgt å synliggjøre språkbakgrunnen til elevene i klassen, da vi ser det som relevant for vår analyse og diskusjon av funn. Navn og alder vil anonymiseres.

### **4.2.3 Intervju som metode**

Før vi gikk i gang med datainnsamlingen i skolen utformet vi en intervjuguide<sup>14</sup>. Den bestod av tre gruppeintervjuer, ett til hver undervisningsøkt. Intervjuguiden ble utformet som et manuskript, med et semistrukturert design, slik dette beskrives av Kvale og Brinkmann (2015, s. 162). Det innebærer en oversikt over de emner en ønsker å dekke, samt forslag til spørsmål. Videre gir det muligheter til å følge opp det uforutsette og stille oppfølgingsspørsmål som ikke er formulert på forhånd (Krumsvik, 2014, s. 125). Vi tilpasset guiden basert på observasjoner og refleksjoner som fremgikk av undervisningsøktene og de tidligere intervjuene. Ifølge Kvernmo (2005, s. 73) vil faktorer som tema, elevenes alder og ønske om tilleggsinformasjon knyttet til gruppedynamikk eller adferd innad i en gruppe, spille inn når en skal ta valg om hvordan en skal organisere intervjuene. Ved å være to studenter tilstede i intervjusituasjonen får man mulighet til å veksle mellom rollen som intervjuer og observatør, om dette fremstår hensiktsmessig. Dette så vi som en fordel med at vi begge var tilstede under alle intervjuene.

---

<sup>14</sup> Se vedlegg nr. 3: Intervjuguide

Gjennomføring av gruppeintervju kan både by på utfordringer og muligheter, blant annet gjennom at noen elever kan dominere og ta plass fra andre eller ønske å vise seg frem for medelever (Kvernmo, 2005, s. 73). Vi valgte å gjennomføre gruppeintervjuer med fire elever, noe som gir elevene mulighet til å respondere på hverandres synspunkter og utsagn. Dette kan bidra til at vi får innsikt i holdninger og meninger som er utbredt i klassen, samt kjennskap til variasjoner i de ulike holdninger (Thagaard, 2018, s. 92). Vi utformet intervjuguider vi selv, med utgangspunkt i teorien, mente ville gi oss data vi var ute etter. I intervjusituasjoner med barn er det viktig å bruke alderstilpassede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det innebærer at en stiller korte spørsmål, samt ikke stiller flere spørsmål i ett spørsmål. I gjennomføringen av det første gruppeintervjuet fikk elevene sitte på gulvet sammen med oss, uten å gjøre noe annet samtidig. Dette medførte en del uroligheter og forstyrrelser. Denne erfaringen gjorde at vi bestemte oss for at elevene skulle få tegne underveis på de to gjenværende intervjuene, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) trekker frem som lurt i intervjusituasjoner med barn.

#### **4.2.4 Lydopptak**

I intervjusituasjonene ønsket vi å møte informantene våre med en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det innebærer at vi ville vise åpenhet for eventuelt nye og uventede fenomener. Underveis i en intervjusituasjon kan det være utfordrende å beholde den bevisste naiviteten en har som mål å ha. På bakgrunn av det valgte vi å benytte oss av en lydopptaker underveis i intervjuene, for å kunne gi informantene våre og det de sa vår fulle oppmerksomhet. Undervisningsøktene våre ble og en stor del av vårt datamateriale, hvor vi selv var deltakende observatører. Vi valgte derfor å benytte oss av lydopptaker i gjennomføring av undervisningsøktene også. Ved bruk av lydopptaker får en mest mulig fyldig informasjon om dialogen som foregår mellom forsker og informant (Thagaard, 2018, s. 111). Fordelen er at alt som blir sagt, blir bevart. Thagaard (2018, s. 85) påpeker hvordan en lydopptaker kan virke forstyrrende for elevgruppen, men at det ofte vil fungere greit om elevene er engasjert i det de holder på med. For vår del følte vi at elevgruppen var såpass engasjert i opplegget at bruk av lydopptaker ikke preget situasjonen. Vi fikk mulighet til å konsentrere oss om å stille spørsmål, og følge opp informantenes svar og reaksjoner, både underveis i øktene og i intervjusituasjonene (Thagaard, 2018, s. 112). Ved å transkribere lydopptakene fikk vi mulighet til å gå gjennom og oppleve intervjuene og undervisningsøktene flere ganger, slik at vi kunne se ulike funn i analyseprosessen enda tydeligere.

#### **4.2.5 Utforming av opplegget**

Da vi skulle utforme opplegget i den aksjonsforberedende fasen, sto vi fritt til å velge innhold og mål selv. Vi samarbeidet med læreren i klassen vi skulle forske i, og fant ut at 3 undervisningsøkter på omtrent 60 minutter hver passet bra. Videre stilte vi oss åpen for å inkludere de temaer klassen arbeidet med inn i opplegget, men læreren ga oss frie tøyler til å bruke tiden på det vi selv ønsket. Vi ønsket å designe vårt eget opplegg, ved hjelp av teori, egen kreativitet og samtaler med vår biveileder. I informasjonsskrivet<sup>15</sup> vi sendte ut til elevenes foresatte var vi tydelige på at undervisningsøktene vi skulle gjennomføre ville være i tråd med kompetansemål i læreplanen.

Vi skulle bruke drama som metode med et fokus på flerspråklighet som ressurs, og vi ønsket at arbeid med språk skulle stå sentralt i opplegget. Etter en norskfaglig undervisningsøkt vi deltok i ved lærerskolen i høst, fikk vi øynene opp for bildeboken *Reisen* (Salinas & Engman, 2012). I samtale med biveilederen vår fant vi ut at vi ønsket å ta utgangspunkt i bildeboken når vi skulle utforme dramaforløpet<sup>16</sup>. Boken ble brukt som inspirasjon til den første økten vi gjennomførte, og hovedkarakteren i boken ble en gjennomgående karakter og rød tråd gjennom hele forløpet. I samtale med biveileder og gjennomgang av relevant teori fant vi mange ulike forslag til mulige dramaaktiviteter, noen endret vi på for å få et større fokus på det vi ønsket, og noen aktiviteter utformet vi ved hjelp av egen kreativitet.

#### **4.2.6 Møte med elevene i forkant av gjennomføring**

Før vi gikk i gang med aksjonsfasen, arrangerte vi et møte mellom oss og elevgruppen, da ingen av oss hadde kjennskap til klassen fra før. Vi besøkte de noen dager før vi skulle gjennomføre første økt. Først presenterte vi oss, før vi snakket litt om hva de kunne forvente i løpet av den neste uken. Vi fortalte også at vi etter hvert ble å gjennomføre noen gruppeintervjuer, slik at de kunne være forberedt på det. Vi la ingen føringer for hva som kom til å skje, men prøvde å snakke entusiastisk om opplegget. I tillegg var vi tydelige på at vi satte stor pris på at vi fikk gjennomføre opplegget i deres klasse, grunnen til at vi var der og at deres deltakelse ville være til stor hjelp for oss. Vi avsluttet med å leke to leker, en navnelek slik at vi kunne begynne å lære elevenes navn og en lek bare for lekens skyld og for å bygge opp en begynnende relasjon til elevene.

---

<sup>15</sup> Se vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

<sup>16</sup> Se vedlegg nr. 4: Dramaforløpet

## 4.3 Aksjonsfasen

Det er i denne fasen aksjonen igangsettes, i vårt tilfelle dramaforløpet *Reisen*<sup>17</sup>. Vi vil i dette delkapittelet redegjøre for de tre undervisningsøktene som til sammen utgjorde vår aksjon, samt redegjøre for deltakende observasjon da dette var en av datainnsamlingsmetodene vi benyttet oss av. Refleksjoner vi gjorde underveis og i etterkant av hver økt resulterte i endringer og tilpasninger av de kommende øktene og intervjuene. Dette gjorde at økt 2 og 3 til en viss grad ble bearbeidet i lys av den deltakende observasjonen underveis i undervisningsøktene. Det samme finner vi i intervjuguiden til gruppeintervjuene. Spørsmål ble endret og lagt til i guiden basert på observasjoner og refleksjoner som fremgikk av undervisningsøktene og de tidligere intervjuene.

### 4.3.1 Deltakende observasjon

Vi så på det som naturlig at deltakende observasjon ble en av våre metoder for datainnsamling. Dette fordi vi tredde inn i lærerrollen i gjennomføringen av dramaforløpet, og vi så på den aktive rollen som en mulighet til å samle inn nyttig data. Vi gir her en kort innføring i deltakende observasjon, samt knytter metoden opp mot egen datainnsamling.

Deltakende observasjon og feltarbeid er begge begreper som refererer til at forskere befinner seg i et miljø hvor de oppnår kontakt med deltakerne, og som ifølge Thagaard (2018, s. 63) ofte brukes om hverandre innenfor litteraturen. Feltarbeid viser til at forskeren trer ut i felten som skal studeres. Deltakende observasjon viser til en fremgangsmåte som benyttes under feltarbeidet. Målet med å samhandle og ta del i deltakernes aktiviteter er å oppnå innsikt i deres sosiale situasjoner. Kontakten som oppnås gjennom samhandling vil kunne gi forskere muligheten til å utvikle forståelsen en oppnår av observasjonene (Thagaard, 2018, s. 63). Som nevnt i avsnittet over ble denne formen for datainnsamling naturlig da vi selv gjennomførte undervisningen med klassen. Under gjennomføringen fikk vi muligheten til å samhandle med elevene og dermed gå videre på observasjoner vi gjorde underveis. Vi fikk tatt tak i situasjonene der og da ved å stille oppfølgende og oppklarende spørsmål, og vi fikk muligheten til å gå videre på det vi oppfattet som interessant og relevant. Deltakende observasjon kan foregå åpent eller skjult, noe som vil si at den som undersøkes enten er kjent med observasjonen eller ikke. I vårt tilfelle kan observasjonen kalles åpen observasjon, da vi informerte elevene om hvorfor vi var der og at det vi gjorde i undervisningen skulle brukes i masteroppgaven vår. Samtykkeskjema

---

<sup>17</sup> Se vedlegg nr. 4: Dramaforløpet

var også delt ut, noe som gjorde at foreldre og foresatte var klar over observasjonen. Jacobsen (2015, s. 166) omtaler en utfordring knyttet til åpen observasjon som observatøreffekt. Adferden til undersøkelsesobjektene kan påvirkes av bevisstheten av å bli observert. Denne effekten er vi i liten grad bekymret for, da vi mener at alderen på elevene vi undersøkte gjorde at de i liten grad ble preget av at de ble observert, i tillegg til at vi som observerte trådte inn i en lærerrolle som skapte en naturlig undervisningssituasjon.

I tillegg til den deltakende observasjonen benyttet vi oss som nevnt av gruppeintervjuer med elevene. I og med at elevene går på småtrinnet ser vi at den deltakende observasjonen viste seg svært nyttig, da elevenes alder fremsto utfordrende i intervjusituasjonen. Akkurat dette viser Jacobsen (2015, s. 166) til når han sier at metoden sees på som god i situasjoner hvor en ønsker å få opplysninger om mennesker som har begrenset evne til gode språklige formuleringer. Vi benyttet oss som nevnt også av lydopptaker når vi gjennomførte undervisningen, slik at verdifulle utsagn ikke skulle gå tapt. Dette vurderte vi som nødvendig etter første undervisningsøkt, da vi oppdaget utfordringen knyttet til å gå fra deltakelse i feltet til utforming av feltnotater. Dette gjorde at vi etter de resterende øktene satt igjen med verdifull data fra både den deltakende observasjonen og transkriberingen av lydopptakene. Den første økten ble det utformet feltnotater, da vi ikke benyttet oss av lydopptaker.

### **4.3.2 Gjennomføring av dramaforløpet**

Vi vil her gi en kort beskrivelse av dramaforløpet vi har valgt å kalle *Reisen*<sup>18</sup>, gjennomført over tre undervisningsøkter, i løpet av en skoleuke i en klasse på småtrinnet. Under gjennomføringen varierte det fra 14-15 elever, klassens lærer, en assistent og oss studenter. Vi stod for gjennomføringen av undervisningen, men vi fikk assistanse fra klassens lærer og assistenter hvis det oppstod i overkant mye uro eller situasjoner med enkeltelever. Dette så vi på som nødvendig da vi hadde en begrenset relasjon til elevene. Læreren fikk utdelt et observasjonsskjema vi hadde utformet i forkant. Underveis i gjennomføringen så vi at det ble utfordrende for læreren å fokusere på observasjonsskjemaet, og vi gikk derfor bort i fra at hun skulle fylle dette ut. Det endte med at vi gjennomførte en samtale med læreren i etterkant av siste undervisningsøkt, slik at vi kunne få innblikk i hennes observasjoner og refleksjoner rundt dramaforløpet. Denne samtalen ble også en del av datamaterialet som vi tok med oss inn i analysen. I det følgende vil vi redegjøre for innholdet i de tre undervisningsøktene.

---

<sup>18</sup> Se vedlegg nr. 4: Dramaforløpet

## Økt 1

Økten startet med en kort introduksjon av oss selv og det som kom til å skje i løpet av uken vi skulle være der. I tillegg til dette hadde vi en samtale med elevene om begrepet drama, hvor vi fikk frem forkunnskaper hos elevene, samt snakket om hvordan man trer inn i fiksjon når man deltar i drama. Deretter ble elevene med læreren ut på gangen, slik at vi fikk gjort klart klasserommet. Elevene kom så inn i klasserommet og satt seg på plassene sine i lyttekroken. Vi hadde nå omgjort klasserommet til et fiktivt rom gjennom dempet belysning, et bilde av en skog på SMART boarden, skogslyder over høyttalerne og en sekk, en bamse og en termos som lå på gulvet fremme med tavlen, for på denne måten å hjelpe elevene inn i fiksjonen.

Det første vi gjorde var å spille av et lydklipp hvor setningen «Det kan hende du må reise», hentet fra bildeboken *Reisen* (Salinas & Engman, 2012), ble lest opp på ni ulike språk som alle er å finne i klassen. Deretter tok vi en runde hvor vi spurte elevene om de kjente igjen noe som ble sagt eller noen av språkene setningen ble lest på. Videre gjorde vi en øvelse hvor elevene én og én skulle si noe de assosierte med gjenstandene fremme med tavlen. Deretter gikk vi i gang med dramatisering av den første delen av innholdet i boken. Den ene av oss var forteller og den andre kom inn i klasserommet i rollen som anda, hovedpersonen i boken. Anda hadde på seg nebb og lue slik at det var tydelig at studenten var gått inn i en rolle. Vi benyttet oss av lydeffekter og forsiden av bildeboken var avbildet på SMART Boarden. Handlingen gikk ut på at anda måtte reise fra hjemmet sitt til en fremmed plass. Når denne sekvensen var over gikk fortelleren over til å være klasseleder. Elevene ble delt inn i dyregrupper som alle etter tur ble involvert i dramatiseringen sammen med anda. Dramatiseringen omhandlet møte med anda og de ulike dyrene, hvor språket gjorde at anda ikke forstod dem. Etter endt sekvens førte klasselederen en samtale med elevene knyttet til handlingen i dramatiseringen. Samtalen omhandlet opplevelsen av å ikke forstå eller ikke bli forstått, og beveget seg derifra til en samtale om språk og språkets funksjon. Vi gikk deretter over til dramaaktiviteten kalt møte med karakter. Elevene fikk møte anda og stille den alle slags spørsmål. Den ene av oss var fortsatt i rolle som anda og den andre var klasseleder som styrte møtet, i tillegg til å komme med egne spørsmål. Den siste sekvensen var en dramatisering der vi begge var i rolle. Anda møtte en annen and. De forstod hverandre og ble venner. Anda danset lykkelig ut av klasserommet og den andre gikk ut av rollen som and og leste noen setninger fra bildeboken. Her kom det frem at anda lærer seg språkene som de andre dyrene snakker og at de også blir venner. Vi avsluttet økten med en oppsummerende samtale, hvor elevene fortalte om tanker og opplevelser og vi stilte spørsmål til de ulike aktivitetene og temaene som ble tatt opp underveis.

## **Økt 2**

Denne økten gjennomførte vi dagen etter den første økten. Vi startet økten med en kort oppsummering av gårdagens økt. Den ene studenten fungerte som klasseleder og den andre gikk ut på gangen for å gå inn i rollen som anda. Anda kom så inn og fortalte elevene at den hadde med seg musikk som den hadde samlet med seg på reisen gjennom alle de ulike landene den har vært i, og som den nå hadde lyst å vise frem til klassen. Sangene her er på noen av de ulike språkene som er representert i klassen. Vi gikk deretter i gang med musikkaktiviteten hvor anda gav elevene ulike lytteoppdrag før hver sang. Denne sekvensen ble avsluttet med at anda delte ut flybilletter til elevene og sendte dem av sted på en reise.

Aktiviteten vi valgte å kalle flytur omhandlet en omgjøring av klasserommet der elevene satt i et fly, og det ble spilt av et klipp fra en cockpit hvor et fly tar av på SMART Boarden. Den ene studentene var flyvertinne og det ble gitt sikkerhetsinstruksjoner over høyttalerne. Elevene reiste til tre ulike destinasjoner som alle er byer i land der elever i klassen har tilhørighet. For hver plass vi kom til var det et bilde av en severdighet i byen som ble vist på SMART Boarden, og dramatiseringen omhandlet at klassen var ved/i de ulike severdighetene. Elevene møtte den andre studenten som gikk inn i rolle som en innbygger. Studenten fortalte dem om seg selv, om stedet og lærte dem et ord på det språket som finnes der. Det ble stilt spørsmål til elevene og de elevene som har tilknytning til landet ble særlig involvert her. Ved slutten av hvert besøk fikk klassen utlevert en stor eske, fylt med ord fra alle språkene som er representert i klassen. Disse skulle utforskes i neste økt. Vi avsluttet økten med at elevene fløy hjem igjen, for så å oppsummere dagens økt.

## **Økt 3**

Den tredje og siste økten gjennomførte vi tre dager etter økt 2. Vi startet med å ta opp tråden fra forrige økt. Deretter satt vi i gang med et gruppearbeid. Elevene ble delt inn i tre grupper, og hver gruppe fikk en eske med ord utdelt. Her jobbet vi utforskende og kontrastivt med ordene i esken. Alle eskene inneholdt de samme ordene. Det er tre ord som er skrevet på ni språk, som alle er å finne i klassen, med unntak av engelsk. Gruppearbeidet ble avsluttet med at elevene fikk velge ut et ord hver, for så å skrive det opp på en felles plakater. Vi satt igjen med tre plakater som ble hengt opp på veggen i klasserommet. Hele dramaforløpet ble avsluttet med at anda kom inn i klasserommet en siste gang. Den spurte om reisen deres, hva de hadde lært og om de kunne fortelle om ordene de fant i boksene. Den takket for at klassen har tatt så godt imot den.

## 4.4 Analysemetode

Analyse- og tolkningsprosessen foregår kontinuerlig gjennom hele forskningsprosjektet, men det er først i denne delen av studien den blir organisert og systematisert (Thagaard, 2018, s. 151). Hermeneutikk handler blant annet om tolkning, hvor det som tolkes kan være ulike tekster, ytringer, handlinger og erfaringer (Nilssen, 2012, s. 71-72). Vi har gjennom deltakende observasjon, lydopptak av undervisningsøktene, samtale med læreren og gruppeintervju med elever fått innsikt i elevenes, lærerens og våre egne tanker, utsagn og erfaringer rundt opplegget. Disse har vi analysert og tolket med et mål om å besvare forskningsspørsmålet vårt. I tolkningsprosessen har vi aktivt benyttet oss av den hermeneutiske sirkel<sup>19</sup>, som indikerer at tolkningen av datamaterialet består av bevegelser mellom deler og helhet (Nilssen, 2012, s. 73). Hvordan delene blir tolket og forstått er avhengig av hvordan helheten blir tolket og forstått, og motsatt. Gjennom analyse- og tolkningsprosessen har vi skiftet mellom å ha en deduktiv og induktiv tilnærming, ut fra hva vi har sett på.

### 4.4.1 Transkripsjon

Å transkribere handler om å transformere fra en form til en annen, noe som er vanlig for å gjøre datamaterialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Vi brukte lydopptaker både i undervisningsøktene og i gjennomføring av gruppeintervjuene, og transkriberte disse i ettertid. I transkripsjon valgte vi å skrive det som ble sagt ordrett, med både forstyrrelser, utsagn og reaksjoner som ikke hadde noe med det spesifikke temaet å gjøre. Hadde vi valgt å omformulere utsagnene i kortere form kunne vi stått i fare for at de ulike tolkningsalternativene gikk tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210).

Som forsker er det viktig å være oppmerksom på at et intervju er et sosialt samspill hvor faktorer som kroppsspråk, utfoldelsestempo og stemmeleie fremtrer i intervjusituasjonen, men ikke i transkripsjonen på papir (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Man risikerer derfor å miste konteksten eller noe av meningen i utsagnene en transkriberer. Ved at vi valgte å transkribere ordrett står vi i fare for at et velformulert muntlig utsagn fremstår som usammenhengende og preget av mye gjentakelser. Dette skaper kunstige konstruksjoner, hvor bruk av lydopptak medfører tap av blant annet kroppsspråk, og transkripsjon medfører tap av stemmeleie, åndedrett og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). På bakgrunn av dette valgte vi å transkribere intervjuene og undervisningsøktene raskt etter at de var gjennomført. I tillegg

---

<sup>19</sup> Se kapittel 3.1.1 *Hermeneutisk tilnærming* for begrepsavklaring



observerte vi underveis i øktene hvor vi i etterkant skrev logg og hadde refleksjonssamtaler etter endt undervisning og intervju. Dette ga oss mulighet til å skrive ned og snakke om umiddelbare tanker og tolkninger rundt det som ble sagt og observert. I transkripsjon av lydopptakene kunne vi dermed gå tilbake til egne refleksjoner for å se hva vi tenkte i de ulike situasjonene. Dette er et eksempel som viser hvordan den hermeneutiske sirkelen har blitt brukt og gjort seg gjeldende i analyse- og tolkningsprosessen.

#### **4.4.2 Analyse av undervisningsøktene og intervju? (Analyse av lydopptak og observasjoner)**

Vi har gjennomført det Thagaard (2018, s. 171) klassifiserer som temaanalyse, som går ut på at en retter oppmerksomheten mot de temaer som blir representert i prosjektet, for vår del i undervisningsøktene og intervjuene. Videre innebærer det at man sammenligner på tvers av data fra alle deltakere, som gir muligheter for en dypere forståelse av ulike enkelttemaer (Thagaard, 2018, s. 171). Vi hadde denne tilnærmingen både i analysen av undervisningsøktene og intervjuene, og kunne dermed sammenligne data på tvers av deltakere og kontekst, som gav oss mulighet til å gå i dybden på de ulike temaene. En kritikk mot temaanalyser vektlegger utfordringen ved å løsrive utsagn fra sin opprinnelige kontekst, som kan føre til at deltakernes forståelse får en mindre fremtredende plass (Thagaard, 2018, s. 171-179). For å unngå å løsrive delene for mye fra helheten tok vi i bruk den hermeneutiske sirkel, som ga oss mulighet til å hele tiden se de i lys av hverandre (Nilssen, 2012, s. 73). Ved bruk av den hermeneutiske sirkel pendler man mellom forståelse og for-forståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse<sup>20</sup> (Grønmo, 2004, s. 394). Dette innebærer at vi i analyseprosessen pendlet mellom ulike deler i datamaterialet, og hele tiden så de i sammenheng med helhetsforståelsen vår.

For å kunne sammenligne innenfor ulike temaer, må dataene kodes og klassifiseres på en enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 171). Vi tok utgangspunkt i analyseprosessen Nilssen (2012, s. 78-79) presenterer når vi skulle kode og klassifisere våre data, noe som ble gjort i analyseprogramvaren NVivo. Nilssen tar for seg: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Vi samlet all data i NVivo, både egne observasjoner, transkripsjon av undervisningsøktene, transkripsjon av samtale med lærer og transkripsjon av gruppeintervjuene. Deretter startet vi med *åpen koding*, som går ut på at forskeren møter datamaterialet sitt med et åpent sinn og navngir fenomener og ytringer (Nilssen, 2012, s. 78-

---

<sup>20</sup> Se kapittel 3.1.1 *Hermeneutisk tilnærming*

79). I denne fasen gjorde vi en intens og nøye gjennomgang av alt datamaterialet, og vi markerte alt vi så på som relevant i ulike koder. Disse kodene grupperte vi deretter i overordnede kategorier og temaer gjennom *aksial koding* (Nilssen, 2012, s. 79). Her handler det om å finne sammenhenger mellom alle de ulike kodene en sitter med, slik at forklaringene blir mer fullstendige og presise (Nilssen, 2012, s. 79). Vi fant noen av disse kategoriene allerede under *åpen koding*, og de resterende fant vi i *aksial kodingen*, som ble samlet til underkategorier. I den *åpne* og den *aksiale* kodingen hadde vi en induktiv tilnærming, da vi tok utgangspunkt i empirien for å finne de ulike kodene og kategoriene (Thagaard, 2018, s. 154). Til slutt gjennomførte vi den *selektive kodingen*, hvor vi fant kjerne kategorier som fanget opp essensen i datamaterialet vårt (Nilssen, 2012, s. 78-79). Kjerne kategoriene vi endte opp med er (1) *Drama som metode*, (2) *Identitet og anerkjennelse* og (3) *Språklig oppmerksomhet*. I denne prosessen hadde vi en deduktiv tilnærming, da vi tok utgangspunkt i relevant teori for å finne frem til og navngi kjerne kategoriene (Thagaard, 2018, s. 154). Som det går fram av tabellen er det ikke noe én til én forhold mellom den åpne kodingen og den aksiale kodingen, da de åpne kodene kan inngå i flere av underkategoriene innenfor den aksiale kodingen.

<b>Åpen koding</b>	<b>Aksial koding: Underkategorier</b>	<b>Selektiv koding: Kjerne kategorier</b>
<p>Elevaktivitet</p> <p>Engasjement drama</p> <p>Erfaring med drama</p> <p>Musikkaktivitet</p> <p>Aldersrelaterte utfordringer</p> <p>Refleksjoner rundt gjennomføring</p> <p>Manglende relasjoner</p>	<p>Elevenes møte med drama</p> <p>Lærerperspektivet</p>	(1) Drama som metode
<p>Språkbakgrunn</p> <p>Stolthet over eget språk</p> <p>Elevenes ønske om språkkompetanse</p> <p>Utfordringer med elevdeltakelse</p> <p>Manglende relasjoner</p> <p>Lærerens anerkjennelse av elevenes språkkompetanse</p> <p>Elevene som hverandres ressurs</p> <p>Elevene viser og lærer språk til klassen</p>	<p>Identitet</p> <p>Anerkjennelse</p>	(2) Identitet og anerkjennelse
<p>Språkkompetanse hos elevene</p> <p>Elevene viser og lærer språk til klassen</p> <p>Kunnskap om hva språk er</p> <p>Lærerens mangel på kompetanse</p>	<p>Elevenes språkkompetanse</p> <p>Lærerens språkkompetanse</p>	(3) Språklig oppmerksomhet

Tabell 1: Kategoriseringsprosessen

## 4.5 Vurdering av studiens kvalitet

I dette delkapittelet vil vi drøfte studiens kvalitet. Her gjør vi først rede for forskningsetiske hensyn som er tatt underveis, for deretter å gjøre en kvalitetsvurdering av studien ved å benytte oss av begrepene reliabilitet og validitet tilknyttet innhenting og fremstilling av datamaterialet.

### 4.5.1 Forskningsetikk

Underveis i arbeidet med denne studien har det vært flere ulike forskningsetiske retningslinjer vi har måtte forholde oss til. Når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt må en finne ut om prosjektet er meldepliktig før en starter datainnsamlingen. I vårt tilfelle anså vi det som nødvendig å melde inn prosjektet da vi ønsket å trekke inn elevenes språkbakgrunner. Ved å inkludere slike opplysninger vil det finnes en mulighet for at elevene kan gjenkjennes indirekte. I og med at vi skulle benytte oss av lydopptaker under gruppeintervjuene med elevene, ble dette også en faktor som førte til at prosjektet ble meldepliktig. Vi sendte dermed inn en søknad til NSD, og fikk godkjenning derfra<sup>21</sup>.

Det ble som tidligere nevnt utsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema<sup>22</sup> til informantene våre, og disse ble utformet i tråd med kravet om informert samtykke, slik det fremkommer i punkt 8 i de forskningsetiske retningslinjene til NESH<sup>23</sup> (2016, s. 14). Innenfor de samme retningslinjene fremkommer det et eget punkt (14.) som omhandler forskning hvor barn og unge deltar (2016, s. 20). Her uttrykkes det et særlig krav om hensyn og beskyttelse. Det trekkes blant annet frem at forskeren må kunne tilpasse metoder og innhold til deltakernes aldersgruppe, informasjon om prosjektet må tilpasses alder, og barna må få vite at deltakelse er frivillig og at det er mulig å trekke seg. Undervisningsopplegget vi gjennomførte var naturligvis tilpasset elevene, og i intervjusituasjonen<sup>24</sup> kommer det frem hvilke tilpasninger vi har gjort av hensyn til aldersgruppen. Tilpasning av informasjon ble gjort ved at elevene fikk en muntlig forenklet forklaring av prosjektet i forkant av gjennomføringen, samt i oppstarten av første undervisningsøkt. Frivillig deltakelse ble det informert om i informasjonsskrivet elevene og foreldrene/foresatte fikk utdelt av læreren. I hvilken grad elevene ble bevisstgjort den frivillige deltakelsen av lærer eller foreldre/foresatte er uvisst. Det ble uttrykt eksplisitt av oss studenter, samt klassens lærer, at elevene selv fikk velge om de ønsket å delta i gruppeintervjuene.

---

<sup>21</sup> Se vedlegg nr. 1: Godkjenning fra NSD

<sup>22</sup> Se vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

<sup>23</sup> NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

<sup>24</sup> Se kapittel 4.2.3 *Intervju som metode* for redegjørelse

For at en forskningspraksis skal kunne anses som etisk forsvarlig vil en måtte ta hensyn til kravet som stilles til konfidensialitet. Punkt 9 i retningslinjene til NESH (2016, s. 16) påpeker at informasjon som blir gitt av informantene ikke skal formidles slik at de kan identifiseres, og at forskningsmaterialet som publiseres i de fleste tilfeller skal være anonymisert. Elevene, læreren og skolen er alle anonymisert ved at hverken kommunen, skolen, trinnet eller personer er navngitt. De eneste bakgrunnsopplysningene som til dels er inkludert i studien er som nevnt noen av elevenes språkbakgrunner. Videre kan vi si at datamaterialet er behandlet i tråd med søknaden og NSD sine retningslinjer om anonymisering og behandling av datamateriale.

#### **4.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler datamaterialets pålitelighet, og en knytte dette til nøyaktigheten av dataen tilknyttet studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet tillegges ulik betydning innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning, og vi finner at det innenfor kvalitativ forskning vil være utfordrende å kunne vurdere forskningen ut i fra repliserbarhet (Thagaard, 2018, s. 187). I repliserbarhet ligger det at en annen forsker skal kunne undersøke det samme og komme frem til samme resultat. Dette gjør at forskere som driver kvalitativ forskning må argumentere for reliabilitet, for å overbevise leseren om at forskningen er av kvalitet og at funnene kan tillegges verdi. Vi ønsker å styrke studiens reliabilitet ved å utøve en gjennomiktig forskningsprosess (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har vi gjort gjennom å redegjøre nøye for hvert steg av forskningsprosessen.

Som nevnt har vi benyttet oss av metodetriangulering når vi innhentet data, noe som skal styrke en studies reliabilitet da data innhentes gjennom ulike metoder (Grønmo, 2004, s. 68). I innhenting av data, med unntak av første undervisningsøkt, har vi benyttet oss av lydopptak slik at transkripsjonen skulle bli så nøyaktig som mulig, noe som også kan bidra til å styrke reliabiliteten i studien. Thagaard (2018, s. 188) påpeker også at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i studien. Det at vi er to studenter kan ha styrket våre vurderinger opp mot datainnsamlingen. I tillegg til dette hadde vi samtaler med klassens lærer slik at vi kunne få hennes opplevelser av undervisningen og elevene. Dette kan gi styrket reliabilitet i studien fordi en som kjenner elevene bidrar til å vurdere deres væremåte, og ikke kun oss studenter som er utenforstående og ikke vet hvordan elevene vanligvis opptrer.

Nilssen (2012, s. 26) påpeker viktigheten ved at forskeren i en kvalitativ studie må være bevisst det verdiladede aspektet ved studien. I dette ligger det at vi må anerkjenne og være oppmerksom subjektiviteten og forforståelsen vi tar med oss inn i studien, da dette vil prege hvordan vi forstår og skaper mening i datamaterialet. Når vi gjennomførte den deltakende observasjonen baserte vi innsamlet data på våre egne inntrykk, men som nevnt brukte vi også lydopptaker slik at påliteligheten skulle styrkes når funn ble lagt frem. Uavhengig av dette vil våre innsikter og holdninger til undervisningsmetoden og tematikken kunne regnes som en svakhet inn i arbeidet, da det har preget hvordan vi gjennomførte undervisningen og observasjonene. Subjektivitet er noe vi ikke kan unngå i en slik studie, men vi har, gjennom å ha vært bevisst dette, likevel forsøkt å ivareta reliabiliteten så godt som mulig.

### **4.5.3 Validitet**

Begrepet validitet handler om i hvilken grad forskningens resultater er gyldige (Thagaard, 2018, s. 19). Er tolkningene en kommer frem til gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert? (Thagaard, 2018, s. 189). Postholm og Jacobsen (2018, s. 222-223) benytter seg av begrepet gyldighet i stedet for validitet, og skiller mellom indre og ytre gyldighet, som vi videre betegner som indre og ytre validitet. Indre validitet går ut på om det vi har kommet frem til, konklusjonene vi trekker, er gyldig for det eller de vi har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det å sette seg grundig inn i teori og forskning før man utformer studien (utvalg, undervisningsopplegg, forskningsspørsmål) bidrar til å styrke den indre validiteten, da det handler om å planlegge prosjektet så man får kunnskap til å svare på det man ønsker å svare på. Den indre validiteten bygger på forforståelsen vi har hatt gjennom hele studien – med teorien som bakgrunn. Ved at vi har tatt utgangspunkt i teori om flerspråklighet og drama som metode har det bidratt til å styrke studiens indre validitet. Indre validitet fremheves ofte som casestudiers styrke, da det handler om kvalitet og troverdighet (Andersen, 2013, s. 14). Mange ulike typer data gir ofte en detaljert innsikt om de enkelte tilfellene, noe som kan styrke studiens indre validitet. En annen side ved studien som styrker dens indre validitet er at vi har et utvalg som bidrar til å gi relevant informasjon om temaet flerspråklighet, da vi har valgt ut en klasse med stort språklig mangfold.

Ytre validitet kan også betegnes som overførbarhet eller generalisering, og går ut på i hvor stor grad en kan overføre - eller generalisere - resultatene fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det er et spørsmål om hvor representative funnene en gjør er for en større populasjon (Gerring, 2007, s. 43). Når det

kommer til empirisk representativitet stiller vi svakt med casestudie, da vi kun går i dybden på en enhet (Andersen, 2013, s. 14), noe som kan begrense casestudiers ytre validitet. Likevel kan vi bidra med økt kunnskap på feltet vi studerer, ved å drøfte funnene vi gjør opp mot teori og forskning. I vår sammenheng er det ikke snakk om en direkte overføring fra et klasserom til et annet, da våre elev- og lærerforutsetninger har spilt en viktig rolle i vår gjennomføring. Lesere av denne oppgaven kan derimot ta utgangspunkt i våre beskrivelser og funn, oppleve de som relevante og videre trekke paralleller til egen undervisning og profesjonsutøvelse.





## 5 Presentasjon og drøfting av funn

Gjennom vår analyse har vi bearbeidet transkripsjoner fra: undervisningsøkter, egne observasjoner og refleksjoner, samtale med lærer og gruppeintervjuer. Vi har på bakgrunn av analysen kommet frem til det vi ser på som sentrale funn i henhold til formålet med studien vår, samt for å kunne besvare vårt forskningsspørsmål:

*Hva kan et dramabasert undervisningsopplegg som inkluderer elevenes flerspråklighet føre til?*

Denne delen av oppgaven fremstår som den tredje fasen av prosjektet, hvor vi evaluerer aksjonen. Hensikten med kapitlet er å presentere og drøfte funnene. Vi har valgt å samle presentasjon og drøfting under ett, for så å ha et eget delkapittel der vi trekker frem funnene i lys av vårt forskningsspørsmål. Vi vil presentere funn under de tre kjernekategoriene vi kom frem til i analyseprosessen<sup>25</sup>: (1) *drama som metode*, (2) *identitet og anerkjennelse* og (3) *språklig oppmerksomhet*. Kjernekategoriene vil vektlegges i ulik grad, da vi sitter på flere funn i kategori 2 og 3 som av oss ansees som relevante for vårt forskningsspørsmål. Under kjernekategoriene presenteres og drøftes funn innenfor ulike underkategorier, se tabell 2: *Kjerne kategorier og underkategorier*.

<b>Kjerne kategorier</b>	<b>Underkategorier</b>
<i>1. Drama som metode</i>	Elevenes møte med drama
	Lærerperspektivet
<i>2. Identitet og anerkjennelse</i>	Identitet
	Anerkjennelse
<i>3. Språklig oppmerksomhet</i>	Elevenes språkkompetanse
	Lærerens språkkompetanse

Tabell 2: Kjerne kategorier og underkategorier

<sup>25</sup> Se kapittel 4.4.2, tabell 1 for *Kategoriseringsprosessen*

Når vi i dette kapitlet omtaler elever med norsk som andrespråk velger vi å påpeke deres morsmål. Dette gjør vi for å tydeliggjøre bakgrunnen for elevenes språkkompetanse.

## 5.1 Drama som metode

I analyseprosessen ble det fort tydelig for oss at drama som metode i arbeid med flerspråklighet kom til å ta en relativt stor plass blant våre funn, da mye av materialet inneholdt utsagn, erfaringer, tilbakemeldinger og opplevelser knyttet til dramaforløpet. Spesielt to aspekter med drama som metode gjorde seg gjeldende i analysen, og de har vi valgt å gjøre til underkategorier: *elevenes møte med drama og lærerperspektivet*<sup>26</sup>. Vi vil videre presentere og drøfte funn knyttet opp mot drama som metode i arbeid med flerspråklighet i disse to underkategoriene.

### 5.1.1 Elevenes møte med drama

Dramaforløp med ulike dramaaktiviteter ble som nevnt metoden vi valgte for å fokusere på flerspråklighet og det å trekke inn elevenes språk i undervisningen. Vi ser i transkripsjonene av egne observasjoner og refleksjoner at tematikken i kombinasjon med drama som metode fungerte godt. Dette gjenspeiler seg i det klassens lærer uttalte om drama som metode i samtalen vi hadde med henne etter gjennomføringen av dramaforløpet:

Lærer: Ja, men jeg synes at dere har truffet veldig bra med selve opplegget. Jeg synes det har vært veldig artig. De er jo veldig i målgruppa for å leve seg inn i ting [...] Det å bruke drama i forbindelse med dette temaet gjorde det bare enda mer spennende og morsomt for elevene!

Drama kan benyttes i alle fag og i utforsking av mange tema for å engasjere og motivere elevene (Sæbø, 2016, s. 16). På bakgrunn av dette tror vi valget om å benytte oss av dramabaserte metoder i arbeid med flerspråklighet var positivt, og at det gjorde tematikken om mulig enda mer spennende og motiverende for elevene å utforske. I tillegg finner vi at Sæbø (2016, s. 16) påpeker at drama er med på å engasjere i utforsking av ulike tema.

Når det gjaldt elevenes møte med drama var engasjementet deres et av de tydeligste funnene. Fra første stund de kom inn i klasserommet, som var omgjort for å få elevene inn i fiksjonen, merket både vi og læreren det tydelige engasjementet og spenningen som spredte seg i

---

<sup>26</sup> Se kapittel 5, tabell 2 *Kjerne kategorier og underkategorier*

elevgruppen. Når de i tillegg litt senere fikk møte anda (lærer-i-rolle)<sup>27</sup> ble iveren enda større, som vi ser i egne observasjoner fra undervisningsøktene:

Student: Mange av elevene stiller spørsmål og virker interesserte i det som skal skje, noen sier ingenting, men følger nøye med på hva som blir sagt. Elevene fremstår interesserte og påpeker at de hører fuglelyder, noen sier at de er i en skog [...] noen påpeker at anda har nebb, er en fugl og ser kald ut [...] når det dramatiseres følger alle elevene stille med.

Bolton (2008, s. 81) påpeker at dramalærerens fremste funksjon er å forsterke meningen i det elevene opplever ved hjelp av elementer som spenning, fokus, symbolikk og kontrast. Vi observerte at elevene lot seg gripe av oppbyggingen med ulike fasiliteter som bilde på SMART Boarden, lyder i bakgrunn, dempet belysning og noen gjenstander fremme med tavlen, og disse fasilitetene bidro til å skape spenning. Vi merket at elevenes engasjement foretok det Sæbø (2009, s. 172) definerer som et spontant «girskifte», hvor de med en gang ble med på det som skulle skje. Forskningsprosjektet *Elevaktiv læring og drama* (Sæbø, 2005) viser til resultater som gjenspeiler våre funn, det at mange av elevene blir kreative, aktive og engasjerte når drama tas i bruk. Bolton (2008, s. 81) understreker også viktigheten av engasjement, og påpeker at både lærer og elever må være engasjerte for å komme i gang med drama.

Elevene fikk etter hvert en mer aktiv rolle i dramaforløpet, da de selv skulle inn i rolle som ulike dyr. De skulle, som nevnt tidligere, være i rolle som ulike dyr i møte med anda, og snakke de ulike dyrespråkene. I egne observasjoner ser vi at elevene var engasjerte og bidro med forslag til hvordan man kunne snakke som for eksempel en flue, med lyder og bevegelser for å illustrere. Elevene var gode på å holde seg i rollen, og en av elevene prøvde blant annet diskret å blande «fluespråk» og norsk for å hjelpe anda med å forstå:

Elev: bzzz du bzzz kom bzzz der bzzz i bzzz fra

I etterkant av denne aktiviteten gikk vi alle ut av rolle og hadde en refleksjonssamtale rundt det vi nettopp gjorde. Elevene var ivrige med å bidra i samtalen, da de selv hadde fått følt på hvordan det var at noen ikke forstod det språket de snakket. Noen trakk inn erfaringer de hadde fra da de selv hadde vært på reise, og andre fortalte om når de selv hadde flyttet fra et annet land til Norge. Gjennom kropp og stemme fikk elevene satt seg selv inn i situasjonen og det ble dermed tilrettelagt for at de kunne identifisere seg med anda (Heggstad, 2012, s. 16).

---

<sup>27</sup> Se vedlegg nr. 4: Dramaforløpet

Dramafaget legger opp til at deltakerne i aktivitetene kan reflektere over spillhandlinger sett ut fra eget perspektiv (Heggstad, 2012, s. 16), og det var det vi ønsket å oppnå med denne aktiviteten. Gjennom selv å få erfaringen av å ikke bli forstått, ble de engasjerte og ønsket å hjelpe anda.

I etterkant av gjennomføringen har vi reflektert rundt hvordan arbeid med flerspråklighet gjennom drama kan fungere holdningsskapende. Vi finner blant annet at gjennom elevenes første møte med anda oppstod det en mulighet til å kjenne på og forstå andres virkelighet på en annen måte enn gjennom tradisjonell undervisning. Vi opplevde at elevene viste sympati og ønsket å hjelpe anda, i tillegg til at de klarte å relatere til og koble på egne erfaringer. Elevene var opptatt av hvordan anda hadde det, hvor den kom fra og de fortalte at anda kunne være deres venn. I gruppeintervjuet etter økten ble det en fin innfallsvinkel til å snakke om hvordan anda hadde det når hun ikke forstod, for så å la elevene fortelle om egne opplevelser knyttet til dette. Ved å trekke inn elevenes språk i dramaaktivitetene ble også elevenes flerspråklighet synliggjort som ressurs, da elevene kunne berike undervisningen med sin språkkompetanse. Et eksempel på dette var når vi var på reise. En elev hadde tilhørighet til landet vi besøkte, og ønsket å lære medelevene sine noen ord på dette språket, noe som gjorde at elevene fikk lære nye ord på et språk de ikke hadde kjennskap til fra før. Vi opplevde at denne synliggjøringen var med på å skape stor interesse og engasjement rundt språk, og ved at elevene erfarte at deres ulike bakgrunn og kompetanse bidro til fellesskapet fikk de mulighet til å oppleve ulikhetene som en ressurs. Vi ser disse funnene i lys av resultatene i DICE-prosjektet (2011) hvor det fremkommer at elever som har fått møte og deltatt i drama i ordinær undervisning viser mer empati og er mer tolerante overfor minoriteter sammenlignet med andre elever, og at drama ofte kan ha en fellesskapsbyggende virkning i klassen. Vi kan ikke trekke slutninger om at vårt opplegg har ført til holdningsendringer i elevgruppen, men vi ser at drama i kombinasjon med tematikken flerspråklighet viser tendenser og gir muligheter for holdningsskapende undervisning.

### 5.1.2 Lærerperspektivet

Den andre underkategorien til drama som metode er *lærerperspektivet*. Vi vil i det følgende presentere og drøfte funn som omhandler hvordan vi som gikk inn i lærerrollen opplevde det å bruke drama som metode i arbeid med flerspråklighet. I analysen fant vi eksempler som omhandlet muligheter med det å bruke drama som metode. I en av refleksjonssamtalene oss studenter mellom kommer det frem at datainnsamlingen kan bli begrenset med såpass unge informanter, og det var utfordrende å få frem utdypende refleksjoner. Videre erfarer vi at ved å bruke drama som metode ga det oss rom til å observere og tolke mye av elevenes opplevelser av opplegget og hendelser, uten at de spesifikt ordla seg omkring det. Dette er i tråd med det Jacobsen (2015, s. 166) påpeker som en styrke ved deltakende observasjon, når forskningsobjekter har begrenset evne til gode språklige formuleringer. Dette kom frem i samtalen med klassens lærer:

Student: Ja, vi har jo tenkt litt i etterkant på at de faktisk er veldig små, og at de ikke helt klarer å si ting.

Lærer: Ja, som at de ikke klarer å sette ord på ting.

Student: Ja, og vi har kanskje hatt litt høye forventinger til hvordan de skulle respondere på opplegget.

Lærer: Ja, men jeg synes likevel at dere har truffet veldig bra med selve opplegget, men jeg skjønner at de i forhold til datainnsamling kanskje ikke har kommet med så mye refleksjoner og slikt. Likevel synes jeg de har vært flink til å delta og komme med innspill, og jeg har sett på elevene den gleden og spenningen de har hatt rundt hele opplegget.

Det kommer frem i samtalen at datainnsamlingen kan bli begrenset, men at metoden likevel ga oss muligheten til å se og tolke elevenes opplevelser rundt opplegget. Faget drama legger til rette for medskapende opplevelser og læring, og legger blant annet opp til at elevene får reflektere over opplevelsene (Heggstad, 2012, s. 15-16). Elevene fikk muligheten til å reflektere rundt opplevelser og læringen som fant sted, både i undervisningen og i gruppeintervjuene i etterkant. Vi så flere eksempler hvor elever viste engasjement, undring og glede med kroppsspråket sitt, som vi tolket som positive opplevelser blant elevene. Et av eksemplene er et tydelig bilde på at ord og refleksjoner ikke trengs for å registrere elevens engasjement. Under musikkaktiviteten, hvor vi spilte av ulike sanger på språkene til elevene i klassen, ble det spilt av en dansk sang. Når eleven med dansk morsmål hører dette tar hun seg foran munnen, ser bort på klassekameratene og viser tydelig stolthet med ansiktsuttrykket sitt.

Ved at læreren tar i bruk drama som metode, gis det muligheter til å involvere elevene i undervisningen. Ved å bruke dramaforløp fikk elevene være med på mange ulike aktiviteter,

hvor de både var aktive og stillesittende. Egne erfaringer viser oss at dramaforløp på den måten kan være en metode for å tilpasse undervisningen til alle elevene. Alle elevene er ulike individer, og vi ønsket å involvere alle gjennom variasjon av aktiviteter. Noen elever var ivrige etter å delta i samtaler, som kommer frem i samtale med lærer:

Lærer: Ja, det fleste i denne klassen er ikke redde for å kaste seg ut i ting, mange er glad i å fortelle. Noen er sjenerte, men det fungerer å få de med om man henvender seg direkte til dem.  
Student: Ja, det har vært mye muntlig aktivitet. Vi har alltid fått de med i samtaler, aldri har de sittet der og det har vært helt stille.

Som eksemplet viser til var elevene mye muntlig aktiv i løpet av undervisningen. Som oftest hadde vi en refleksjonssamtale etter aktiviteter hvor elevene hadde fått være aktive, og vi så at det ble enklere for elevene å delta i samtalene når det vi snakket om var noe de selv fikk erfare. I Sæbøs (2009) doktoravhandling, *Drama og elevaktiv læring*, trekker hun frem at elevenes aktive deltakelse i ulike læringsprosesser øker når lærere integrerer drama i undervisningen. Nilsen (2016) trekker også frem Gjørums initiativ med rapporten *Drama/teater i norsk grunnskole – muligheter og spillerom* på bakgrunn av at seksåringen i skolen sitter for mye i ro og har for lite lekpreget undervisning. Vi ser i egne observasjoner fra lærerperspektivet hvordan drama var med på å øke elevenes aktive deltakelse, både med lekpregete aktiviteter og muntlige refleksjonssamtaler.

Et annet funn som kom tydelig frem i analyseprosessen, er utfordringer med å gjennomføre dramaforløpet, sett fra lærerperspektivet. Heggstad (2012, s. 204) trekker frem at en sentral utfordring er *tilpasning* av metoder til elevgruppen. Mangel på kjennskap gjorde selvsagt tilpasningen utfordrende, særlig med tanke på individuelle tilpasninger. Vi ser at gjennomføring av dramabaserte undervisningsmetoder vil kunne oppleves enklere når vi selv går ut i skolen og har kjennskap til elevgruppen. Ifølge Heggstad (2012, s. 204) er dramalærerens største utfordring å gjennomføre et dramaforløp som er strukturert og samtidig gir elevene rom for fabulering og det å ta egne valg. I refleksjoner underveis kom vi frem til at elevene kunne vært mer inkludert i dramaaktivitetene, og vi reflekterer rundt at opplegget ville vært styrket om aktivitetene i større grad hadde gitt elevene dette rommet Heggstad (2012) refererer til.

Vi observerte også det Heggstad (2012, s. 204) definerer som progresjonsproblematikken, at alle elevene var på ulike stadier når det kom til modenhet. I flere av aktivitetene benyttet vi oss av metoden lærer-i-rolle og vi var usikre på elevenes mottakelse av metoden, da vi i samtale

med læreren fant ut at de ikke var kjent med den fra før. I møter med anda oppstod det flere situasjoner der noen av elevene var veldig opptatt av å påpeke at anda lignet på studenten, med utsagn som at de hadde på seg samme klær. Vi merket her at det å få elevene inn i fiksjonen til dels var utfordrende. I pedagogisk drama er det likevel viktig å holde fast på at det først og fremst handler om fiksjon og spill, og det er fiksjonen som er det sentrale i arbeidet med drama (Heggstad, 2012, s. 15; Sæbø, 2016, s. 24). Læreren tok også opp denne observasjonen i samtalen vi hadde med henne, og påpekte:

Lærer: Ja, de var veldig på at de så at det var deg, men allikevel så er det nesten sånn at de blir litt, at de klarer likevel å leve seg inn i det selv om de vet at det ikke er sånn, men de blir med på det liksom.

Det ble i begynnelsen utfordrende for studenten som var lærer-i-rolle, men fokuset lå likevel på å være engasjert i rollen og bygge videre på det elevene sa, noe som Heggstad (2012, s. 88) legger frem som en avgjørende faktor i bruk av metoden. Ved å fremstå uvitende når elevene spør om studenten, og heller fokusere på fiksjonen, klarte de etter hvert å leve seg inn i fiksjonen. Vi mener her at relasjoner til elevene igjen vil kunne gjøre arbeidet med drama enklere. Senere i dramaforløpet skulle elevene være med å reise til ulike land, hvor en av studentene gikk inn i lærer-i-rolle som flyvertinne, og tok elevene med på flyreiser til tre ulike land. Elevene ble store i øynene når de fikk utdelt «flybilletter», og mange spurte om de virkelig var ekte. I refleksjonssamtalen etter endt undervisningsøkt kommer det frem:

Student: og der får vi jo veldig frem den: hva kan drama gjøre. Med å dra elevene inn i en undervisningssituasjon der du kan få den reaksjonen fra de. Mange av elevene levde seg veldig inn i fiksjonen på flyturene, og latet som om de tok på seg sikkerhetsbelte [...] Ja, det var gøy å se, vi gjorde et rett valg om at elevene skulle få være med inn i flyet, for vi fikk de inn i fiksjonen på en helt annen måte, selv om det ikke var så mye fiksjon i de ulike landene de besøkte.

Her kommer det frem hvordan omgjøring av klasserommets utforming, lydeffekter, lyseffekter og lærer-i-rolle kan bidra til at elevene «befinner seg på et helt annet sted». Når elevene var i de ulike landene var det, som vi ser i sitatet, ikke mye fiksjon og de satt i ro og lærte litt om de ulike stedene og språket. Likevel ble helheten en helt annen opplevelse for elevene, ved at de fikk «reise med fly» fra sted til sted. Dette funnet gjenspeiles i det Bolton (2008, s. 81) trekker frem om at dramalærerens fremste oppgave er å forsterke meningen i det elevene opplever ved bruk av ulike elementer.

## 5.2 Identitet og anerkjennelse

Nasjonalitet, etnisitet og språk er alle viktige dimensjoner som er med på å forme oss som individer og dermed også vår identitet (Spernes, 2012, s. 74). Lund (2017c, s. 55) tar for seg Honneth (2006) og trekker frem at opplevelse av anerkjennelse på områder hvor man skiller seg fra majoriteten er ekstra viktig. Underveis i gjennomføringen av undervisningen og i analyseprosessen ble det tydelig for oss at flere av funnene omhandlet elevenes identitet og anerkjennelse av språkkompetanse, og ut fra det lagde vi kjernekategoriene identitet og anerkjennelse. Videre så vi det naturlig å dele kategorien inn i to underkategorier: *identitet* og *anerkjennelse*<sup>28</sup>. Vi vil her presentere og drøfte funn knyttet opp mot identitet og anerkjennelse i disse to underkategoriene.

### 5.2.1 Identitet

Flere av funnene i analyseprosessen kobler vi opp mot begrepet identitet, da vi mener en del av identitetsdannelsen i stor grad skjer i skolen. Spernes (2012, s. 71) bruker nettopp begrepet identitetsdannelse for å vise til at hun mener identiteten blir til gjennom flere ulike prosesser, både i et individ men også mellom individet og dets omgivelser. Ved å trekke inn elevenes språk og språkbakgrunn i undervisningen, la vi opp til en holdning om at flerspråklighet har verdi og ansees som ressurs. På den måten la vi til rette for at elevene kunne vise stolthet over sin identitet og sin språkbakgrunn. Dette gjenspeiler seg blant annet i det ene eksemplet fra samtalen vi hadde med læreren i forkant av gjennomføringen. Her kom det frem at en av elevene i klassen har arabisk som morsmål. Læreren påpekte at denne eleven alltid har vært opptatt av å uttrykke: «Jeg er norsk», og aldri vært interessert i å snakke om sin språkbakgrunn til resten av klassen. I løpet av undervisningsøktene forstod hun at en flerspråklig bakgrunn og kompetanse ble etterspurt, og delte etter hvert mer og mer av sin bakgrunn. Eleven viste en tydelig stolthet, blant annet når en sang på arabisk ble spilt. Da ønsket hun å fortelle til resten av klassen at hun forstod det som ble sunget, og at det språket snakker hun hjemme. Når en person opplever muligheten til å bruke sitt eget språk, kan dette ha stor innvirkning på deres identitet (Spernes, 2012, s. 80). Eleven snakker arabisk hjemme, men er ikke vant til at språket blir trukket inn i undervisningssammenheng, utenom morsmålsundervisning. Symbolsk kapital finner vi i de relasjoner som er mellom ressursene et individ sitter inne med, og den makten en sitter på til å anerkjenne hvilke egenskaper og ressurser en anser som verdifull hos andre individer (Bourdieu, 1999, s. 249-251). Når vi gikk inn som klasseledere i undervisningsøktene

---

<sup>28</sup> Se kapittel 5, tabell 2 *Kjerne kategorier og underkategorier*



fikk vi makt til å tillegge flerspråkligheten verdi og dermed påvirke dens symbolske kapital. Gjennom at vi trakk inn og synliggjorde denne elevens morsmål, så vi en tydelig endring i denne elevens syn på egne språklige ressurser.

Vi ser, som blant annet i eksemplet over, at ved å bruke drama som metode til å trekke inn språk elevene identifiserer seg med, kan det blant annet føre til at elevene føler og viser en stolthet over å besitte sin flerspråklighet. Alle elever er forskjellige, og identifiserer seg med språk på ulike måter. Noen elever kan vise denne stoltheten uten at flerspråkligheten spesifikt blir trukket frem i undervisningen, men for eleven vi brukte som eksempel i avsnittet over kan det ha vært avgjørende at hennes språk ble trukket frem, slik at hun fikk føle på at hennes flerspråklighet var etterspurt. Ved å besitte kulturell kapital, har man en type makt overfor de som ikke besitter samme mengden av den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1986, s. 17-21). Språk kan være en slik ressurs som ansees som en kulturell kapital, og særlig om språket ansees for å være verdifullt å ha kompetanse i. En språklig kapital vil dermed bli bestemt ut fra den verdien som det språket har i samfunnet (Bourdieu, 1986, s. 17-21). Slik vi tolker Bourdieus fremstilling av begrepet, vil vi påstå at det norske språket tillegges stor verdi i Norge, og ved å besitte stor grad av norskspråklig kompetanse, har man en type makt overfor de som ikke besitter den samme typen kompetansen i språket. Majoritetsspråket tillegges større verdi enn minoritetsspråkene. Flerspråklighetens kulturelle kapital i opplæringssystemet og samfunnet generelt kan vi se i lys av Østberg-utvalgets utredning som etterspør en holdningsendring slik at flerspråklighet ses på som en verdi (NOU2010:7, s. 12). Vi ser det dermed som viktig at en fremmer den språklige kompetansen elevene besitter, uansett språk. Det blir da lærerens ansvar å skape en holdning og forståelse om at det å besitte kompetanse i et annet språk er verdifullt. Vi mener selv at vi klarte å fremme en slik holdning med vår undervisning, og det gjenspeiler seg blant annet i eksemplet overfor, ved at denne eleven fikk føle at hennes språklige kompetanse i arabisk ble ansett som verdifull.

En annen elev med ungarsk morsmål var fra første stund opptatt av å fortelle oss om sin språkbakgrunn. Eksemplet nedenfor kom frem i egne observasjoner av undervisningen:

En sier at mammaen er fra Ungarn og han tror han er den eneste som snakker det på hele skolen. Eleven fremstår stolt, og gjentar flere ganger «Tenk at jeg er den eneste som snakker ungarsk på hele skolen. Det er ganske kult!»

Familie, slekt og språk er noen av dimensjonene som tydelig henger sammen med identiteten til et menneske (Spernes, 2012, s. 69). Nergård (2017a, s. 88) bekrefter Spernes utsagn om at språk er identitet, da språk forteller hvem man er. Våre observasjoner tyder på at denne eleven med stolthet fortalte om en stor del av sin identitet til resten av klassen. Flere av elevene ønsket å vise at de identifiserer seg med de ulike språkene og landene som ble trukket inn, og gjennom dramaforløpet ble dette oppløftende for dem. Mange av elevene har norsk som morsmål, men identifiserer seg også med andre språk og land med utgangspunkt i blant annet foreldres bakgrunn, og de har en transnasjonal identitet som sjeldent blir etterspurt i skolesammenheng (Nergård, 2017a, s. 99). En elev var adoptert fra et spansktalende land, men har liten grad av kompetanse i språket. Likevel kunne denne eleven føle på at hennes transnasjonale identitet fikk spillerom i dramaforløpet, og dermed føle på en anerkjennelse som virket forløsende (Nergård, 2017a, s. 99). Eleven fortalte om landet hun var fra, snakket om språket spansk og viste at hun kunne noen ord på språket.

Elevene tilhører den etniske gruppen de selv føler en kulturell, historisk og språklig tilknytning til, og de bestemmer sin egen etnisitet (Spernes, 2012, s. 80). Med andre ord kan ikke vi som lærere avgjøre hvilken etnisitet og hvilken tilknytning en elev har eller ikke har til språk og kultur. Vi ser at man gjennom et undervisningsopplegg hvor flerspråkligheten inkluderes må være varsom ovenfor elevenes identitet, slik at man som lærer ikke definerer deres identitet for dem på bakgrunn av språk. Slik vi tolker Spernes (2012) identifiserer elever seg med ulike kulturer og språk ettersom hvor de føler en tilknytning, og denne graden av tilknytning kan variere i ulik grad fra individ til individ. Vi var bevist dette og prøvde å legge opp undervisningen slik at elevene kunne synliggjøre sin kompetanse i den grad de selv ønsket.

Videre i analyseprosessen la vi merke til eksempler som gikk ut på at flere av elevene ønsket å vise frem sin språkkompetanse til resten av klassen og oss lærere. Når vi i dramaforløpet var i den ungarske byen Budapest møtte vi lærer-i-rolle som en ungarsk innbygger. Eleven med ungarsk morsmål ble fort ivrig når han skjønnte vi var i Ungarn, og sa:

Elev: Kan jeg få høre ungarsk snakk?

Student: Sia! Det betyr hei.

Elev: Nei, men på ungarsk så sier vi faktisk sia.

Annen elev: Hun sa jo det?

Elev: Ja, fordi jeg kan snakke masse ungarsk og norsk og engelsk.

Student: Stilig, så bra!

Dette eksemplet viser iveren eleven har etter å vise frem sin kompetanse i språket. Ut fra egne observasjoner og tolkninger av elevens utsagn, virker det som at eleven i sin iver ikke får med seg at innbyggeren faktisk sier riktig ord. Det kan også være at eleven mener innbyggeren ikke uttaler ordet på riktig måte. Uansett hva som var grunnen til at eleven uttrykker «.. på ungarsk sier vi faktisk sia», så tolker vi det slik at målet til eleven er å vise sin kompetanse.

Vi observerte også flere eksempler hvor elevene ønsket å vise sin språkkompetanse til resten av klassen, med utsagn som: «Jeg vet hva en dør er på tysk, skal jeg si det?» og: «Vil dere vite hva en banan er på ungarsk?», hvor vi så langt det lot seg gjøre gav elevene positiv respons, og lot de få fortelle. Funnene vi gjør her gjenspeiler resultatene Tonne m.fl. (2011) legger frem etter sin studie, blant annet at elevene får muligheten til å utvikle sin flerspråklige identitet. Dette gjør de gjennom at de får vise frem sin språklige tilhørighet og får positive tilbakemeldinger på sin språkkompetanse. Tonne m.fl. (2011) trekker også frem hvordan elever med norsk som førstespråk fikk muligheten til å utvikle sin flerspråklige identitet gjennom det at de fikk møte ulike språk i både skrift og tale. Slik vi tolker egne funn mener vi at elevene, uansett språkbakgrunn, gjennom undervisningen fikk mulighet til å utvikle sin egen flerspråklige identitet. De fikk i flere ulike sammenhenger vise frem sin språklige kompetanse, liten som stor, til resten av klassen, og fikk positive tilbakemeldinger på det. Flere av elevene viste interesse for å høre på kompetansen andre elever delte, dette så vi blant annet når eleven med tysk morsmål fortalte hvordan man sier ordet dør på tysk, og en annen elev fulgte nøye med, for så å sitte for seg selv å gjenta det tyske ordet flere ganger. Ved at elevene som enkeltindivid får respons fra resten av klassen og læreren på deres deling av kompetanse, kan det være med på å utvikle habitusen elevene etter hvert danner seg basert på erfaringer de gjør (Spernes, 2012, s. 82-83). Slik vi forstår det kan en undervisning som vår, som legger opp til at elevene får vise frem og får anerkjennelse for sin språklige kompetanse, i det lengere løp gjøre at flerspråkligheten i større grad integreres i elevenes habitus.

Et annet funn vi finner sentralt å trekke frem er det vi kan se på som en utfordring ved vårt opplegg. Når vi hørte på sanger på ulike språk, dukket det blant annet opp en situasjon. En elev i klassen har somali som morsmål, og snakker dette i hjemmet. Etter at vi hørte en sang på somali, henvendte lærer-i-rolle som anda seg til denne eleven og spurte om han forstod noe av det som ble sunget. Eleven sa nei, og virket ikke interessert. Når læreren da fortalte at det var en sang på somali, utbryter eleven «Åh! Jeg forstod det lille grann». Denne eleven deltok på gruppeintervjuet etter undervisningsøkten, og slik gikk samtalen:

Student: Og da kunne du et annet språk når du bodde i Somalia? Hvilket språk snakket du da?  
Elev: Vet ikke.  
Student: Husker du ikke? Snakker du det språket når du er hjemme, eller noen andre steder?  
Elev: Hjemme.  
Student: Ja, husker du hva språket heter?  
Elev: Jeg husker ikke det.  
Student: Er det somali?  
Elev: Ja.  
Student: Så da snakker du et annet språk på skolen enn når du er hjemme?  
Elev: Ja.

Her kommer det frem at eleven gjerne ønsker å vise at han forstår språket, slik vi tolker utsagnet «Åh! Jeg forstod det lille grann», men det fremstår som at han ikke gjør det. I intervjuet kommer det frem at eleven ikke er sikker på hva språket heter, men at han bruker å snakke språket hjemme. Når vi jobbet kontrastivt med språkene i gruppearbeidet, dro ikke eleven kjensel på noen av ordene på somali, og han gav lite uttrykk for egen språkkompetanse. Ellers i undervisningen viste eleven stort engasjement og var opptatt av medelevenes språk. Det er vanskelig for oss å si noe om elevens språkkompetanse på somali, men en forklaring på at eleven har vanskeligheter med å snakke om språket kan komme av at han ikke er vant til å snakke om språket somali på norsk. Det kan hende at han snakker språket hjemme, men at det aldri vektlegges at nå snakker vi somali, eller at hva eleven forstår av språket er kontekstbundet i forhold til hva de snakker om hjemme. Dette funnet viser oss viktigheten av relasjonene læreren har til elevene, og at å trekke inn språkene til elevene krever at en har innsikt i deres språksituasjon. Om eleven aldri har følt at sitt språk har blitt anerkjent eller at eleven som individ har blitt trukket frem som en språkressurs for klassen, kan det være en vanskelig situasjon om det plutselig skjer. Vi kan se dette i lys av den virkeligheten Aarsæther (2017, s. 36-37) påpeker at mange flerspråklige elever befinner seg i. Språkkompetansen deres blir usynliggjort i skolen, og lærere har ikke innsikt i deres språkkompetanse. I vår situasjon hadde vi gjennom samtale med læreren forsikret oss om at vi med trygghet kunne trekke inn alle språkene som var å finne i klassen. Likevel kan det oppstå situasjoner som er såre for elevene, om de for eksempel blir brukt som et «bilde» eller eksempel for et språk de egentlig har liten grad av kompetanse i, uansett om de identifiserer seg med språket. Vi så på drama som metode som en god innfallsvinkel for å inkludere elevenes språk, uten at elevene som individer ble pekt ut som representanter for sine språk. Dramaaktivitetene var med på å ufarliggjøre situasjonene, og vi ønsket ikke et fokus på at akkurat den eller den eleven skulle fortelle oss om sitt språk og lignende. Vi inkluderte språkene deres, slik at de skulle få muligheten til å føle på anerkjennelse og stolthet, uten at de måtte stå i fokus.

## 5.2.2 Anerkjennelse

Flere av funnene vi har presentert og drøftet ovenfor kan også kobles opp mot anerkjennelse. Likevel har vi valgt å skille de i redegjørelsen, da noen funn fremstår som mer sentrale innenfor temaet anerkjennelse. Opplevelsen av å føle seg sett og respektert i eget klasserom, ansees som veldig viktig (Lund, 2017b, s. 29). Slik vi ser det er synliggjøring av elevens språkbakgrunn i undervisning en måte å anerkjenne eleven på. I vår undervisning la vi opp til situasjoner hvor elevene kunne motta anerkjennelse fra både lærer og medelever. I språkarbeidet så vi flere eksempler hvor elevene mottok og fikk føle på anerkjennelse. Det ene eksemplet vi ønsker å trekke frem her fant sted i gruppearbeidet under siste undervisningsøkt. Her skulle elevene velge et ord de ville skrive opp på en plakat. En elev med arabisk som morsmål sier:

Elev: Hvilket skal jeg skrive av disse? (arabisk skriftspråk eller latinske bokstaver)

Student: Du kan få velge hvilken av de du vil skrive.

Elev \*smiler\*: Okei, da velger jeg denne (arabisk skriftspråk). Ferdig!

Student: Så kult, så flink du er!

I samtale med læreren kommer det frem at: «Eleven har aldri før snakket om språket sitt i klassen, og sitter ofte bare stille og følger med». Her observerte vi at eleven ønsket bekreftelse, og spurte oss om hun skulle skrive ordet hun hadde valgt med bokstaver eller tegn. Når vi bekreftet at det var valgfritt, lyste eleven opp og virket veldig glad for å få lov til å skrive arabiske tegn på plakaten som skulle henges opp i klasserommet. Slik vi tolker eksemplet er ikke eleven vant til å få skrive arabisk skriftspråk i skolesammenheng. Likevel ser vi at eleven er god på det og har kompetanse i å skrive på arabisk, uten å trenge noe form for hjelp. Ved å trekke inn språket til eleven i klasserommet, la vi dermed opp til at hun kunne oppleve at hennes språkkompetanse både ble sett og anerkjent. Eleven ble tydelig glad for å få lov til å skrive på arabisk. Dette henger i tråd med Honneths (2006) teori, som påpeker at det er ekstra viktig å kjenne på anerkjennelse på de områdene man skiller seg fra majoriteten, og der hvor anerkjennelse krever at den enkeltes potensial blir aktivt trukket inn i sammenhengen (Lund, 2017c, s. 55). Som læreren nevner har ikke eleven tidligere snakket om sitt språk og vist frem sin språkkompetanse, men hennes kompetanse kom frem ved at vi aktivt gav henne muligheten gjennom å trekke språket inn i undervisningssammenhengen. Slik vi ser det ligger det muligheter i tolkningen av læreplaner til å trekke inn elevenes flerspråklighet i undervisningssammenheng. Likevel ligger ansvaret om å legge opp til undervisning som anerkjenner hver enkelt elev på læreren, og vi ser dette i sammenheng med Nergård (2017a, s. 73) som påpeker at holdninger hos læreren er avgjørende for om flerspråkligheten i

klasserommet benyttes i egen undervisning. Dette eksemplet viser hva som kan skje i elevgruppen ved å legge opp til anerkjennende undervisning ved å trekke inn deres språk.

Videre vil vi her se på hva som skjedde når det ble lagt opp til at elevene fikk bruke sin kompetanse til å vise og lære klassen, og på denne måten dele kompetanse på tvers av språk. Når språklige ferdigheter ble en etterspurt kompetanse, ønsket flere elever å dele det de kunne. Elevene fikk da oppleve hvordan det å ha flere språk i klassen kan fremstå som en ressurs. I det siste gruppeintervjuet kom dette frem:

Student: Hva tenker dere om at det er så mange ulike språk i klassen?

Elever: Fint.

Student: Hvorfor er det fint?

Elev: Det er fordi da kan vi lære mer språk.

Annen elev: Da blir det bedre språkmiljø her.

Annen elev: Jeg synes også det er bra siden mange språk i klassen siden da kan vi lære bort språk.

Student: Ja, vi kan lære fra hverandre.

Elev med islandsk og dansk morsmål: Ja, \*nevner navn\* har lyst at jeg skal lære dem islandsk og dansk.

Student: Så bra, hva synes du om at de vil lære dine språk?

Elev: Veldig fint.

Et annet eksempel som viser oss det samme, fant sted senere i samme gruppeintervju:

Elev med islandsk og dansk morsmål: Jeg kan masse islandsk og dansk.

Student: Ja, hva synes dere om at \*navn\* kunne lære dere noe på islandsk?

Elever: Bra.

Annen elev: Hei, før så lærte \*navn\* meg litt tysk, han sa ryggsekk.

Student: Ja, han lærte deg hva ryggsekk heter på tysk! Så morsomt!

I tillegg sa en elev i løpet av den ene undervisningsøkten: «Jeg tror faktisk vi har flere språk i klassen enn de i den andre klassen, for i den klassen er det mange som kommer fra samme land». Disse eksemplene ser vi i sammenheng med at vi studenter kom inn i undervisningen med en positiv holdning til klassens mange språk. Ved at vi anerkjente dette kan det hende at det påvirket elevenes syn på klassens flerspråklighet. Undersøkelser gjort de siste årene viser blant annet at minoritetsspråklige elever lykkes best på skoler hvor de opplever å bli anerkjent både kulturelt og språklig (Lund, 2017a, s. 20). Lund (2017a, s. 20) påpeker videre at for at en skal oppnå dette krever det at elevene får samhandle i situasjoner som oppleves positivt, og gir hver enkelt elev mulighet til å bruke og dermed utvikle sin egen språkkompetanse. Noen elever fikk muligheten til å føle seg som en ressurs, mens andre fikk muligheten til å se at medelever

kunne være en ressurs. Ved at elevene fikk oppleves som en ressurs, fikk de samtidig føle på anerkjennelse av sin kompetanse. Vi valgte som nevnt å skape slike språksituasjoner ved å bruke drama som metode, for å ufarliggjøre situasjonene. Her fikk elevene bidra slik de selv ville, slik at situasjonene føltes trygge for dem. På bakgrunn av dette kunne elevene bruke sin språkkompetanse ved å vise den for resten av klassen, samtidig som de fikk utvikle den ved å lære fra medelever.

I samtalen vi hadde med læreren i etterkant av gjennomføringene, prater vi blant annet om hvilke holdninger læreren oppfatter at elevene har til egen språkbakgrunn og hvordan klasse miljøet er innenfor dette området. Læreren sier:

Lærer: I denne klassen er det utrolig mange ulike elever, og jeg opplever en svært stor aksept for forskjellighet. Elevene opptrer som at ulikheter, både språklige og ellers, er normalen.

Videre trekker læreren frem at dette er noe hun synes er svært fascinerende og positivt ved klassen, og hun påpeker at alle de ulike språkene nok spiller en rolle i klassen. Når det kommer til elevenes egne holdninger til språkene sine, sier hun at hun opplever en åpenhet hos de fleste elevene, både gjennom at de snakker om landet de eller foreldrene kommer fra og gjennom at de sier at de kan prate andre språk. Det læreren forteller oss om klassen, stemmer overens med erfaringer vi gjorde i løpet av gjennomføringen. Elevene var interesserte i å lære om alle landene og språkene vi utforsket, og de viste stor aksept for de forskjellige elevenes kompetanse og åpenhet. I tillegg la vi merke til hvor åpne mange av elevene tidlig var mot oss som kom inn i klassen deres, gjennom at de gjerne ville bidra i løpet av undervisningen. Andre elever brukte litt tid, men vi opplevde at når flerspråkligheten ble anerkjent og etterspurt, åpnet også disse seg. Honneth (2006) understreker viktigheten av anerkjennelse for alle mennesker som lever i sameksistens, for gjennom samspill med medmennesker lærer vi mennesker hvordan vi skal verdsette og godta våre ulike sider (Lund, 2017c, s. 54-55). I en klasse vil en alltid finne ulike typer elever, også i denne. Ved å tidlig trekke inn anerkjennelse av språk og skape en positiv holdning til flerspråklighet og ulikheter, vil det forhåpentligvis og trolig få positive effekter i elevgruppen. Dette kan vi se i lys av det Spernes (2012, s. 200) omtaler som en hverdagsbruker av mangfoldet som befinner seg i skolen. Ved å skape en slik holdning tidlig kan man bidra til at de som kommer inn i skolen med flere språk ikke sees på som et unntak, men at det er normalen. Slik vi ser det er det viktig at elevene opplever anerkjennelse både på individnivå og samfunnsnivå (Lund, 2017c, s. 54-55). Når elevene får oppleve anerkjennelse på individnivå,

via relasjoner til medelever, kan de føle på en trygghet til å uttrykke egne ønsker og behov. Ved at de får oppleve det på samfunnsnivå, handler det om at de kan bli sett og verdsatt i klassen, og anerkjent for det de kan tilføre til klassefelleskapet (Lund, 2017c, s. 54-55). Vi merket at læreren har skapt en holdning i klassen om at ulikheter er positivt og spennende. Dette var et godt utgangspunkt for oss når vi skulle gjennomføre prosjektet i denne klassen. Vi tror også vårt opplegg kan ha vært med på å styrke denne holdningen, samt være med på å vise elevene hvilken ressurs de har i hverandre.

### **5.3 Språklig oppmerksomhet**

Flerspråklige elever i skolen opplever manglende interesse for sin språkkompetanse som ikke kan knyttes til norskferdigheter (Aarsæther, 2017, s. 40). I undervisningen vi gjennomførte med klassen ønsket vi særlig å etterspørre elevenes språkkompetanse utover norskferdigheter i arbeid med språk og språksammenligning. Innenfor denne kjernekategori ønsker vi å legge frem og drøfte funn knyttet til språkutforskningen som fant sted i undervisningen. Vi har valgt å omtale kategorien for språklig oppmerksomhet etter inspirasjon fra Tonne m.fl. (2011). De benytter språklig oppmerksomhet i forbindelse med metaspråklig bevissthet, da de viser til at denne oppmerksomheten er en forutsetning for å igangsette prosesser som kan øke den metaspråklige bevisstheten. Vi velger å benytte språklig oppmerksomhet i en videre forstand, da funnene innenfor denne kategorien omhandler det som skjer når læreren og elevene retter oppmerksomheten mot språk og utforsker språkene som er å finne i klasserommet. Metaspråklig bevissthet vil være inkludert her, men fokuset vil også ligge på andre områder. Funnene vi går inn på omhandler både elever og lærer, og har et særlig fokus på faglige aspekter. Disse vil presenteres og drøftes i følgende underkategorier: *elevenes språkkompetanse og lærerens språkkompetanse*<sup>29</sup>.

#### **5.3.1 Elevenes språkkompetanse**

Kontrastivt arbeid med språk i klasserommet vil kunne føre til at elevenes språkkompetanse, utenom den norske, oppleves som ressurs, den språklige nysgjerrighet vekkes og at den metaspråklige bevisstheten stimuleres (Danbolt & Palm, 2015, s. 185; Nergård, 2017b, s. 117; Næss, 2019, s. 236; Tonne m.fl., 2011, s. 42-43). Vi vil innenfor denne underkategorien ta for oss funn knyttet til språkkompetanse som fremkommer i elevgruppen, den språklige interessen som oppstår og metaspråklige ytringer. I økt 2 og 3 tok vi i ulik grad inn språkene til elevene i undervisningen, og det ble lagt opp til at elevene fikk vise, bruke og utvikle sin

---

<sup>29</sup> Se kapittel 5, tabell 2 *Kjerne kategorier og underkategorier*



språkkompetanse. I tillegg til de planlagte aktivitetene hvor elevene skulle drive med utforskning og sammenligning av ord, oppstod det også mange spontane samtaler og oppdagelser rundt ord og bokstaver. I en undervisningssituasjon der elevene «var på Island» og skulle lære seg å hilse på islandsk, spurte den av oss som ledet undervisningen om noen hadde sett den ene bokstaven før (da den ikke finnes i det norske alfabetet). Eleven i klassen med islandsk morsmål forteller at hun har sett den fordi hun bruker å lese i bøker skrevet på islandsk hver dag. Dette førte videre til en samtale om bokstaver, og flere av elevene med andre morsmål enn norsk viste her sin kompetanse knyttet til bokstaver på andre språk:

Elev med islandsk morsmål: Også en e med en strek og en o med en strek, også er det en o med to prikker.

Student: Det finnes også ja. En o med to prikker istedenfor bokstaven ø.

Elev med ungarsk morsmål: Det er mitt, ehm det er faktisk i ungarsk.

Student: Har de den bokstaven på ungarsk. \*peker på bokstav på tavla\*

Elev med ungarsk morsmål: Nei den o'en med to rundinger over.

Elev med tysk morsmål: Også i Tyskland! Også i Tyskland!

Selv om elevene må beskrive ordene ut i fra hvordan de skrives og ikke gjennom bokstavnavn, viser alle tre til at de har gjort en observasjon rundt at ulike språk kan ha ulike bokstaver, og vi tenker at de mest sannsynlig har møtt på disse bokstavene i tekster på morsmålet sitt. Slik vi ser det oppstod denne samtalen ut i fra at vi benyttet og tydeliggjorde et språk som er representert i klassen (Nergård, 2017a, s. 73). Elevene fikk dermed et utgangspunkt for å trekke inn kunnskap om egne språk, og det oppsto en kontrastiv samtale som rettet klassens oppmerksomhet mot at ulike språk kan ha ulike bokstaver. Elevene får oppleve å se på ulike språktypologier (Danbolt & Palm, 2015, s. 185). Rett i etterkant av samtalen utdraget over er hentet fra, viser også eleven med islandsk morsmål at hun vet hva bokstaven vi pratet om tidligere heter. Hun beskriver da for klassen at «bokstaven som ser ut som et sekstall med strek heter edd (ð)». Her kommer det tydelig frem at eleven besitter bokstavkunnskap på morsmålet sitt, og hennes beskrivelse av bokstaven gjør at også medelevene får mulighet til å forstå og lære. På et senere tidspunkt i undervisningen oppstår det enda en situasjon hvor det kommer frem at elevene har kunnskap om ulike språks alfabeter:

Elev med tysk morsmål: På det tyske ABC har de ikke æ, ø og å. De som er på slutten.

Student: Hørte dere hva han sa? Han sa at i det tyske alfabetet så har de ikke æ, ø og å.

Elev med arabisk morsmål: Det har de ikke i det arabiske alfabetet heller.

Student: Ja, i det arabiske alfabetet, hører dere, da har de heller ikke æ, ø og å. Bra! Så mye dere kan.

Elev med norsk morsmål: Ikke England heller.

Student: Ikke England heller nei, bra!

Annen elev med norsk morsmål: Bare Norge.

Elev med islandsk morsmål: Island har heller ikke æ, ø og å. ABC i Island er veldig forskjellig.

I dette eksemplet viser elever kompetanse knyttet til språk og alfabeter, og vi ser her at både elever med andre morsmål enn norsk og elever med norsk morsmål viser engasjement og ønsker å bidra med sin språkkompetanse inn i samtalen. Vi ser også at et kontrastivt perspektiv kommer inn ved at elevene oppdager noe felles (språkene som ikke har disse bokstavene) og noe ulikt (det norske alfabetet skiller seg ut) ved alfabeter klassen har kjennskap til. Det foretas igjen en språksammenligning hvor elevene utforsker forskjeller og likheter innenfor språktypologier, og vi ser at dette kan vekke språklig nysgjerrighet (Danbolt & Palm, 2015, s. 185). En av elevene kommer med en påstand om at det kun er i Norge vi finner æ, ø og å. Selv om eleven ikke har rett her, gjør han en observasjon knyttet til at disse bokstavene virker å ikke finnes på andre språk. Gjennom at vi tok i bruk elevenes språk, oppstod det samtaler hvor elevene foretok et utvendig perspektiv på språk ved å rette oppmerksomheten mot språkets forside, noe som igjen vil kunne stimulere den metaspråklige bevisstheten til elevene (Bialystok, 2001, s. 126; Lesesenteret, 2014).

I undervisningsaktiviteten hvor vi reiste til land noen av elevene i klassen hadde tilhørighet til, la vi opp til at særlig disse elevene kunne bidra med sin kjennskap til landet og språket. Som nevnt prøvde vi å involvere dem uten å legge et press på at de skulle vise sin kompetanse. Vi opplevde at alle disse elevene hadde et stort ønske om å bidra og synliggjøres i denne forbindelsen, og særlig to av elevene ønsket svært sterkt å vise at de kunne ulike ord. Eleven med tysk morsmål ga uttrykk for at han forstod alle ordene når innbyggeren de møtte i Berlin hilste og introduserte seg selv. I tillegg svarte han at: «venn på tysk er frieund» når innbyggeren spurte om eleven visste det. Etterhvert ville han også lære klassen noen ord og han fortalte først hva skap er på tysk, og etter det så spurte han klassen om noen klarte å skjønne hva «rucksack» betyr. Elevene gjettet og trakk inn norske ord som kunne ligne på ordet. Til slutt sa en medelev «ryggsekk» og eleven med tysk morsmål lyste opp og sa at det var riktig. Begge elevene fremstod fornøyde, medeleven fordi han klarte å komme frem til ordet og eleven med tysk morsmål fordi medeleven klarte å forstå ordet han kom med. Slik vi ser det er dette nettopp en slik situasjon som Næss (2019, s. 236) beskriver at kan oppstå i arbeid hvor flerspråkligheten i klassen benyttes inn i utforsking av språk. Eleven opplever, både av seg selv, medelever og lærer, som en ressurs i undervisningen. Vi ser også et uttrykk for den metaspråklige bevisstheten til de involverte elevene. Eleven med tysk morsmål gjorde, slik vi tolker det, en vurdering av at ordet «rucksack» og ordet «ryggsekk» hørtes likt ut og at dette var en oppgave

medelevene kunne klare å løse. Medelevene lyttet til ordet og prøvde ut hypoteser basert på like ord og kom til slutt frem til det. Elevene inntar en aktiv holdning rettet mot det språklige for å løse utfordringen, og det er denne oppmerksomheten Bialystok (2001, s. 126) mener er avgjørende for den metaspråklige bevisstheten.

Det ble tidlig synlig at elevenes språkkompetanse, utenom norsk, var svært varierende. Det er viktig å påpeke at vi i løpet av prosjektet kun fikk et begrenset innsyn i deres kompetanse og vi baserer våre utsagn på observasjoner og samtaler med klassens lærer. Elevene kan besitte mer kompetanse enn den som ble synlig for oss. Vi ønsker videre å trekke frem et eksempel på en elev som i flere situasjoner fikk vist oss sin språkkompetanse. Denne eleven er den samme eleven som fremstod svært stolt over å være den eneste eleven på skolen som kunne snakke ungarsk, og han var en av de elevene som var ivrig på å vise at han kunne ungarsk når vi «var i Ungarn». I gruppearbeidet hvor vi utforsket ord på ulike språk kom det vi velger å omtale som «hullene» i språkkompetansen til denne eleven tydeligere frem. Vi registrerte underveis i arbeidet at han ikke kjente igjen noen av de tre ordene som ble skrevet på ungarsk. Eleven uttrykte et ønske om å besitte språkkompetanse på morsmålet sitt, men i flere situasjoner kom det frem at eleven sa at han visste uten at det fremstod som tilfelle. Et eksempel på dette er når eleven spontant i utforskingen av ordene sier følgende:

Elev: Ehm, vet du hva er kopp på ungarsk?

Student: En kopp? Ja, hva er kopp på ungarsk?

Eleven tenker og hysjer på resten. Kommer ikke på hva det er.

Annen elev: Alltid gjør du sånn der når du skal si noe på ungarsk.

Student: Men man må jo tenke litt. Det er jo noe med det å skulle huske på to forskjellige språk.

Eleven ønsker her å vise eller lære oss et ungarsk ord, men han finner ikke ordet. Slike situasjoner kan være uheldige, da det kan oppleves som nederlag for eleven at han ikke husker og at det i tillegg blir påpekt at han ikke gjør det. Dette er en utfordrende side ved det å trekke inn elevenes språk i undervisningen, og vi ser dette i sammenheng med at språk og identitet henger tett sammen (Spernes, 2012, s. 74). Slik vi ser det kan slike situasjoner svekke elevens syn på egen språkkompetanse og dermed virke inn på identiteten.

Vi har reflektert rundt språksituasjonen til denne eleven og kommet frem til mulige årsaksforklaringer til elevens begrensede kompetanse på morsmålet. Denne eleven har ikke morsmålsopplæring, og det kommer frem i samtale med læreren at skolen ikke har noen tilgjengelig morsmålslærer. Dette ser vi i samsvar med funnene til Østberg-utvalget (NOU

2010:7, s. 175-176) hvor det fremkommer at mange elever som antagelig burde hatt morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring ikke tilbys det, og hvor en av årsakene nettopp er mangel på kvalifiserte morsmåls lærere. Eleven i dette eksemplet har etter vår mening møtt på et regelverk som gjør at han opplever å miste muligheten til å bruke og utvikle sitt eget språk, noe som videre kan ha stor betydning for hans identitet (Spernes, 2012, s. 80). Videre finner vi at eleven kom til Norge like før han skulle begynne på skolen, og han har derfor kun gått på norsk skole. Dette forteller oss at han muligens ikke har erfaring med morsmålet sitt i skrift, men kun gjennom tale. Det kan være en forklaring på hvorfor eleven ikke kjente igjen noen av de ungarske ordene i skrift, men var i stand til å bidra med ord muntlig. Denne virkeligheten, hvor flerspråklige elever har ulik kompetanse på ulike språk, i form av tale og skrift, finner vi beskrevet av Aarsæther (2017, s. 36-37), og kan blant annet begrunnes gjennom opplæringstilbudene elevene mottar. Det vi anser som positivt er at vi gjennom undervisningen hadde en ressursorientert tilnærming til elevens flerspråklighet ved å synliggjøre den i undervisningen (Hauge, 2014, s. 27-30). Eleven opplevde at flerspråkligheten ble anerkjent og etterspurt og han uttrykte, uavhengig av begrenset kompetanse, stor glede og stolthet rundt eget språk.

Eleven som har islandsk og dansk morsmål mottar heller ikke morsmålsopplæring, da hun ansees å ikke trenge ekstra støtte til å lære seg norsk. Hun har gode ferdigheter på både dansk og islandsk, og slik det fremstår i våre observasjoner kan hun både lese og skrive på begge disse språkene. I tillegg virker det som at foreldrene er opptatt av at hun skal bevare disse språkene, i alle fall islandsk, da dette kommer til uttrykk gjennom at hun sier at hun leser i en islandsk bok hver dag. I tillegg påpeker hun at hun snakker islandsk med moren sin. Denne eleven fremstår for oss, gjennom observasjoner og i samtale med læreren, som en elev med sterk språkkompetanse innenfor alle språkene hun praktiserer, men hun møter et regelverk som viser manglende interesse for språkkompetansen utenom den norske. Elevens skolesituasjon gjenspeiler regelverket som overgangsmodell, slik Aarsæther (2017, s. 40) påpeker. Morsmålet kan benyttes i en overgangsfase for å støtte andrespråklæring, men i og med at denne eleven ansees som å ha gode nok norskferdigheter, tilbys hun ikke morsmålsundervisning.

Vi har allerede trukket frem en del eksempler hvor elevene har sammenlignet språk, f.eks. i samtale om alfabetene og bokstavene. Videre vil vi legge frem eksempler på språksammenligning, der elevene utforsker likheter og ulikheter ved ord på de ulike språkene trukket inn i undervisningen. Det oppstod både spontane og planlagte språksammenligninger i

klasserommet. Et tydelig eksempel på en språksammenligning som oppstod spontant i undervisningen, var når elevene skulle lære seg ordet «freiund» av innbyggeren i Berlin:

Student: Her står det frieund og det betyr venn dere.

Elev: Jeg synes at når du skrev det så så det nesten ut som friends.

Student: Ja! Dere, dette ordet ligner på et ord \*navn\* kjente igjen fra et annet språk enn norsk og tysk. Hva var det du oppdaget?

Elev: At når man skriver venn på tysk så ser det ut som at det står friends.

Eleven oppdager altså at det tyske ordet er likt et engelsk ord, og hun får her brukt sin språkkompetanse på et annet språk enn norsk. Hun klarte å lese av tavlen for så å knytte det til et ord på engelsk som var kjent for henne og gjorde dermed en kontrastiv sammenligning i det hun så ordet uttrykt skriftlig. Klassen fikk da oppleve å se en likhet på tvers av ord, også uten at norske ord var involvert i sammenligningen. Her ser vi at eleven har en oppmerksomhet rettet mot språkets forside, og hun utforsker dets egenskaper (Bialystok, 2001, s. 151). Det kan fremstå som at elevens fokus er på å drive språksammenligning, også når det ikke er spesifisert at oppmerksomheten skal rettes mot å sammenligne. Hennes språkutforskning fremstår å være aktivert i samtalen.

Det meste av det kontrastive arbeidet foregikk da elevene gruppevis utforsket boksene med ord. Her la vi som sagt opp til at elevene skulle sammenligne ord på tvers av alle språkene som er representert i klassen. Vi valgte også å inkludere engelsk, slik at alle elevene i klassen fikk oppleve sin flerspråklighet. Det var tydelig at mange elever var særlig opptatt av ordene på språk de identifiserer seg med, men at det også i stor grad var interesse på tvers av språkene når det kom til utforskning og sammenligning. Videre finner vi at elevene har få ord til å beskrive grammatiske ulikheter, og at forklaringene dermed blir veldig enkle og beskrivende. Dette har nok med elevenes alder å gjøre. Selv om det er enkle forklaringer viser elevene en oppmerksomhet rettet mot ordene i form av hvilke bokstaver de består av, om ordet er langt eller kort og de klarer å beskrive hva det er som gjør ordene like eller ulike. Et eksempel på en situasjon hvor elever gjør en språksammenligning, var da to elever leste sammen på en lapp med et ord på somali:

Elever: Booloboolo.

Student: Hva betyr det?

Elever i kor: And.

En av elevene: Et så lite navn, med så mange bokstaver egentlig, men akkurat de samme bokstavene.

Eleven legger her merke til at ordet på somali har mange bokstaver, og det norske har få. I tillegg registrer hun at ordet er satt sammen av det samme ordet, to ganger etter hverandre. Her viser eleven oss at hun har rettet oppmerksomheten mot ordenes forside og gjennom sammenligningen får hun en metaspråklig tilnærming (Nergård, 2017b, s. 117). Videre er det mange sammenligninger som går på at elevene påpeker at et ord har to av en bokstav og det andre har én, at de har lik første bokstav eller lik siste bokstav. Det var særlig stor begeistring når elevene fant likheter mellom ordene. Et eksempel var når eleven med tysk morsmål fant ut at familie skrives likt på tysk og norsk: «Hva er det her? Se, det er det samme!», og han fulgte videre opp med eget eksempel på tysk, hvor han klarte å tenke seg frem til et likt ord: «Og når man sier munn på tysk! Det er mund». Han gjorde her en språksammenligning i eget hode, hvor han fant at ordlyden for det samme ordet er veldig lik. Han ga her uttrykk for sin metaspråklige bevissthet gjennom å ha utforsket ordenes egenskaper innenfor to av hans språkkoder, for så å finne likheter (Bialystok, 2001, s.151).

Vi finner også at elevene som har en del kompetanse i andre språk enn norsk bidrar inn i språkarbeidet og fungerer som ressurser for lærer og medelever. Et eksempel er når ordet and er likt på dansk og norsk og eleven som finner det uttaler ordene helt likt. Eleven med dansk morsmål blir da en ressurs:

Elev: And og and.

Student: Så spennende! Men sier man det likens?

Elev med dansk morsmål: Nei! Man sier end på dansk.

Dette resulterer i en samtale hvor eleven forklarer at bokstaven a får en annerledes lyd i det danske ordet, og at denne lyden ligner mer på en e. Denne eleven viser oss at hun har en forståelse for at samme bokstav kan ha ulike tilhørende lyder, og at ordet høres ulikt ut når det sies på ulike språk. Hun klarer å forklare språket utenfra, noe som vi vurderer som en tydelig metaspråklig ytring, gjennom et utvendig perspektiv på språkene (Lesesenteret, 2014). Et annet eksempel er hentet fra når elevene skulle velge seg et ord de ønsket å skrive på plakaten. Den ene eleven valgte å skrive det arabiske ordet for musikk. Hun sa at hun ikke kunne skrive ordet med arabisk skriftspråk, da det ble for vanskelig. Da kom en medelev med arabisk morsmål forbi og sa:

Elev: Jeg kan skrive det på arabisk jeg klarer det. Jeg kan skrive det her.

Student: Du kan skrive det? Kan du tegnene? Kan du det utenat? Så kult!

Elev: Ja jeg kan det utenat, uten å se.

Student: Så god du er \*navn\*. Se hun skrev det med de arabiske tegnene.

Eleven fikk her vist sin språkkompetanse og fungerte som en ressurs for medeleven. Situasjonen førte til at både medeleven og studenten anerkjente henne, og eleven fikk kjenne på at hennes arabiske språkkompetanse ble ansett som nyttig og ønsket. Vi finner at den språklige utforskningen hvor flerspråkligheten i klasserommet ble benyttet, førte til at mange elever fikk oppleve at deres språkkompetanse var en ressurs i en norskspråklig skolehverdag (Næss, 2019, s. 236). Videre kan vi se at våre funn i stor grad samsvarer med det Tonne m.fl. (2011) finner i sin studie: når elevenes flere språk ble trukket inn i undervisningen oppstod det stor interesse i samtale om språk i hele elevgruppa, og elevene fikk gjennom undervisningen stimulert deres metaspråklige bevissthet.

### 5.3.2 Lærerens språkkompetanse

Underveis i undervisningen oppstod det flere situasjoner som utfordret og stilte krav til vår språkkompetanse som lærere. Vi tok inn åtte andre språk enn norsk i undervisningen, og dette førte naturligvis til at vi måtte forholde oss til språk vi ikke behersker. Dette gjorde blant annet at uttalen av ord ble utfordrende, og vi opplevde også at elevene påpekte at vi hadde skrevet ord feil. Vi benyttet oss av internett for å finne ord som skulle benyttes i språkutforskningen i boksene, og dette i kombinasjon med at vi ikke behersker språkene gjorde at sjansen for at feil kunne forekomme selvsagt var tilstede. Vi fikk kjenne på det Nergård (2017a, s. 73) påpeker som en utfordrende side ved språkarbeid hvor flerspråkligheten inkluderes, nemlig at lærerens grammatiske kompetanse blir utfordret, men også den språklige. Under gruppearbeidet oppstod det en slik situasjon når læreren spør en jente med arabisk morsmål om hun kan si hvordan man sier det arabiske ordet for familie:

Lærer: Og på arabisk er det?

Elev: Det er ikke riktig.

Lærer: Kan ikke du si det ordet til oss? Klarer du det?

Elev: Det skrives på norsk men det er ikke riktig.

Lærer: Hva som ikke er riktig?

Elev: Det er ikke riktig fordi det skriver ikke sånn.

Eleven sikter her til at de arabiske tegnene ikke er skrevet riktig. Læreren kan ikke arabisk og kan derfor ikke bedømme om ordet er rett eller feil, og heller ikke rette det opp. I et slikt tilfelle kan man prøve å få eleven til å vise hvordan ordet kan skrives. Denne eleven ønsket verken å si hvordan man sier ordet eller hvordan det skrives, og årsakene til dette er uvisst. Det samme finner vi i en situasjon der en elev påpeker at det islandske ordet for familie er skrevet feil på lappen. Hun sier at mammaen hennes har skrevet ordet før og at det ikke så slik ut. Studenten

påpeker da at det kan hende det finnes flere ulike ord for familie. I ettertid fant vi ut at ordet ikke var feil, men at det finnes tre ulike islandske ord for familie.

Uavhengig av årsakene til at elevene mener at ord er skrevet feil så finner vi at slike situasjoner kan være utfordrende for læreren å løse ved hjelp av egen kompetanse. Slik vi ser det, bør læreren være bevisst egen kompetanse inn i arbeidet (Nergård, 2017a, s. 73) og heller være åpen om at man som lærer ikke kan alt, men gjerne ønsker å finne ut av det og ønsker å lære. I løpet av, og i etterkant av, de tre undervisningsøktene har vi reflektert rundt situasjoner i undervisningen hvor vi følte at vår kompetanse ble utfordret. Vi la særlig merke til at det var utfordrende å vite hvordan man skulle ordlegge seg i samtaler om språk og ord. I dette legger vi at vi fant det utfordrende både fordi vi ønsket å ha et språk tilpasset elevenes aldersgruppe, men også det å ha et korrekt språk å benytte seg av i språkarbeidet. Vi kjenner begge på at vi har et behov for utvidet grammatisk og faglig kompetanse. Om vi i situasjoner hadde hatt høyere kompetanse innenfor språkarbeid ville vi vært i enda bedre stand til å skape læringssituasjoner, samt vise engasjement knyttet til språkutforskning og sammenligning. Denne erfaringen ser vi i lys av det Nergård (2017a, s. 74-75) sier om at en godt utviklet grammatisk kompetanse hos læreren kan gi en variert og inspirerende undervisning. Vårt språkarbeid med elevene var på et nivå som ikke utfordret oss i stor grad, da elevenes alder gjorde at vi jobbet sammenlignende på ordnivå. Når man inkluderer flerspråkligheten som er å finne i klasserommet på et høyere trinn vil språkarbeidet kreve mer, da man har mulighet til å gå mer grammatisk til verks, og man blant annet vil kunne bevege seg fra ordnivå til setningsnivå. Om læreren har god grammatisk kompetanse og benytter seg av flerspråkligheten i klassen inn i utforskningen av språklige fenomener, vil elever på høyere trinn kunne få en styrket forståelse av hva grammatiske kategorier er til, ved at det utforskes fra flere vinkler, slik som Næss (2019, s. 236) påpeker.

Videre finner vi at det ligger muligheter i undervisningssituasjoner hvor lærers språkkompetanse, utover den norske, ikke er tilstrekkelig. I slike situasjoner kan man få frem at det å ha ulik kompetanse og snakke ulike språk er nyttig, da man kan hjelpe eller lære andre i møte med andre språk. Læreren får da mulighet til å løfte elevene frem som ressurser, og dette var noe vi var gjennomgående opptatt av å få frem når slike situasjoner oppstod. Et eksempel er hentet fra elevenes møte med en av studentene i rolle som innbyggeren på Island:

Student: Flott vi sier det i lag: góður dagur

Elev med islandsk morsmål: Jeg kan si det ordentlig.

Student: Ja, få høre! \*flirer\*

Elev: góður dagur (Ganske ulikt fra hvordan innbyggeren uttalte det)



Student: Ja, hørte dere? Hørte dere hvordan hun sa det? Prøv en gang til.

Eleven gjentok det, og både klassen og innbyggeren gjentok etter henne. Innbyggeren takket også eleven for at hun kunne vise hvordan det faktisk skulle sies. Det samme ble tatt opp i gruppeintervjuet der denne eleven deltok. Vi påpekte her hvor fint det var at hun kunne lære oss det siden vi ikke kunne språket, og at lærere kan også lære av elever. Eleven sa da at det var gøy at hun måtte lære oss voksne det. Dette eksemplet viser hvordan lærere kan være åpne om manglende kompetanse, noe som fører til at elevene får kjent på det å være en ressurs både for læreren og for sine medelever. Elevene med kompetanse i andre språk enn norsk opplevde også å føle seg som en ressurs, og fikk kjenne på det å komme med noe nytt inn i læringsfellesskapet når de lærte læreren og medelevene nye ord. Vi fikk i disse situasjonene vist interesse for språkene elevene har kompetanse i, og uttrykt et ønske om å lære fra elevene. Vi mener her at vår interesse var med på å øke klassens interesse for de ulike språkene. Dette mener vi har å gjøre med posisjonen en lærer har i et klasserom, da man har mulighet til å påvirke elevgruppen. Vi ser dette i forbindelse med symbolsk kapital (Bourdieu, 1999, s. 249-251) da læreren kan styrke flerspråklighetens symbolske kapital gjennom egen undervisning og holdninger som uttrykkes til elevgruppen. En slik tilnærming uttrykker igjen en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet, hvor språkene i klassen tillegges verdi og status, og hvor mangfoldet synliggjøres (Hauge, 2014, s.27-30; Spernes, 2012, s. 200).

Vi opplever at kontrastivt arbeid hvor en benytter seg av flerspråkligheten som befinner seg i klassen vil utfordre lærerens språkkompetanse, men vi sier som Nergård (2017a, s. 73): Det er i hovedsak holdninger hos læreren og ikke spesialkompetanse på feltet som avgjør om læreren benytter seg av mulighetene som er å finne i et flerspråklig klasserom.

## 5.4 Funn i lys av forskningsspørsmål

På bakgrunn av teoretisk drøfting og analyse vil vi her oppsummere funnene. Vi har her gått bort ifra å nevne teori, da dette er trukket inn i drøftingen. Vi vil løfte frem det som er mest sentralt opp mot forskningsspørsmålet vårt:

*Hva kan et dramabasert undervisningsopplegg som inkluderer elevenes flerspråklighet føre til?*

Funnene som presenteres i lys av forskningsspørsmålet er hentet fra alle 3 kjerne kategorier. Som nevnt innledningsvis i oppgaven vil hovedvekten omhandle flerspråklighet, men bruk av drama som metode vil også vektlegges.

Dramabaserte undervisningsmetoder kan føre til engasjerte og aktive elever i arbeid med flerspråklighet.

Drama som metode gjør at elevene får møte på og leve seg inn i fiksjon, noe som gjør tematikken flerspråklighet mer spennende å utforske. Ved å omgjøre klasserommet ved hjelp av ulike fasiliteter, kan man få stort elevengasjement inn i undervisningen og bidra til at fiksjon aksepteres. Når elevene selv får være aktive inn i dramaforløpet øker engasjementet, og man gir rom for at elevene selv får bidratt inn i undervisningen. Ved at elevene selv går inn i roller får de satt seg inn i situasjoner gjennom kropp og stemme, noe som legger opp til at elevene kan reflektere over spillhandlinger sett ut fra eget perspektiv og dermed ha bedre mulighet for å bidra inn i refleksjonssamtaler. Vi så at elevene i møte med lærer-i-rolle og eget rollespill fikk mulighet til å identifisere seg med karakterene, og dermed møte tematikken på en annerledes måte.

Dramabaserte undervisningsmetoder i kombinasjon med tematikken flerspråklighet gir muligheter for holdningsskapende undervisning.

Når elevene gjennom drama får kjenne på og forstå andres virkelighet vil ikke dette bare føre til engasjement og aktivitet, men også fungere holdningsskapende. Gjennom dramatisering kan man appellere til elevenes følelser, da man kan forsterke situasjoner blant annet gjennom fasiliteter. De sterke sanseinntrykkene kan bidra til at undervisningen setter dypere spor. Når man trekker inn elevenes språk i dramaaktiviteter blir flerspråkligheten synliggjort som ressurs, da elevene får berike undervisningen med sin språkkompetanse. Ved å gi elevene slike

erfaringer med flerspråklighet, kan dette være med på å forme deres holdninger. Anerkjennelse av flerspråkligheten inn i undervisningen vil også være holdningsskapende. Læreren uttrykker en holdning når flerspråkligheten trekkes inn og anerkjennes i undervisningen, og dette kan påvirke holdninger i elevgruppen. Vi opplevde at opplegget hadde en fellesskapsbyggende effekt på klassen, der holdningen ble at flerspråkligheten deres er spennende og nyttig. Ved å bli en hverdagsbruker av mangfoldet skaper man en holdning om at alle er en likeverdig del av «vi-et», da ulikheter anerkjennes som ressurs.

### En undervisning som inkluderer elevenes flerspråklighet kan føre til at elevene utvikler sin flerspråklige identitet.

Når elevenes flerspråklige bakgrunn og kompetanse blir etterspurt i undervisning, ser vi at dette kan føre til at elevene ønsker å synliggjøre sin flerspråklighet i klasserommet. Ved at elevene får muligheten til å vise frem sin språklige tilhørighet og språkkompetanse på tvers av språk, legges det opp til at de mottar anerkjennelse og verdsettelse både fra lærer og medelever. Denne positive oppmerksomheten kan føre til at elevene utvikler sin flerspråklige identitet. Vi så at denne muligheten i kombinasjon med anerkjennelse gjorde at elevene ønsket å vise frem sin språkkompetanse. I takt med etterspørselen etter elevenes språkkompetanse økte også stolthet over bakgrunn og språk. Denne stoltheten kan føre til en utvikling av den flerspråklige identiteten. Gjennom å ta inn flere språk i undervisningen vil alle elever få muligheten til å utvikle sin flerspråklige identitet, da de får møte ulike språk, vist frem egen språklig kompetanse og får positive tilbakemeldinger på denne. Vi finner at mange elever ikke møter morsmålet sitt i skolesammenheng, da de ikke mottar morsmålsundervisning. Gjennom å inkludere deres førstespråk i undervisning uttrykkes det at deres språkkompetanse utenom norsk har verdi, noe som kan føre til et endret syn og en økt interesse for eget førstespråk.

### Gjennom å benytte seg av elevenes flerspråklighet som en ressurs i undervisning vil læreren kunne øke flerspråklighetens symbolske kapital i klasserommet.

Som lærer har man mulighet til å benytte seg av flerspråkligheten i et klasserom, og det er i stor grad lærerens holdninger som avgjør om denne muligheten utnyttes. Ved å anerkjenne flerspråklighet som ressurs utnytter læreren makten en har til å påvirke flerspråklighetens symbolske kapital. Vi så at vi gjennom å trekke inn og synliggjøre elevenes språk kunne påvirke

elevenes syn på egne og andres språklige ressurser. Ved at skolen har en kontinuerlig ressursorientert tilnærming til flerspråklighet kan det, slik vi ser det, føre til at flerspråklighetens symbolske kapital øker.

En undervisning som inkluderer elevenes flerspråklighet gir mulighet for at elevene får bruke og vise sin språkkompetanse. Elevene får lære av hverandre og sammen utvikle sin metaspråklige bevissthet.

I flere av våre funn kommer det frem at ved å benytte og tydeliggjøre språkene i klassen, gis elevene gode utgangspunkter for å trekke inn egen språkkompetanse. Ved at elevene får trukket inn sine språk oppstår det samtaler hvor språk blir utforsket på tvers av hverandre, og elevene får oppleve kontrastive perspektiver inn i språkarbeidet. Her får de oppdage at språk kan være svært ulike, men også ha noe felles, noe som igjen virker å vekke den språklige nysgjerrigheten hos elevene. Vi så at elevene ønsket å bidra med egen språkkompetanse når det ble lagt til rette for dette. Elevenes flerspråklighet opplevdes som ressurs, da de ved å vise sin språkkompetanse la opp til en utforskning som førte til at elevene kunne lære av hverandre. En slik utforskning gir rom for metaspråklige samtaler. Språksammenligning legger opp til at elevene skal rette oppmerksomheten mot språk som fenomen og gjennom et slik utvendig perspektiv kan elevene få stimulert deres metaspråklige bevissthet. Uavhengig av elevens flerspråklige kompetanse, så ligger muligheten der for å arbeide med sammenligning av språk. Kontrastivt arbeid fordrer ikke at elevene må forstå språkene det arbeides med, men siden klassen består av elever med ulik språkkompetanse, vil dette kunne føre til at de kan bidra ulikt inn i arbeidet og fungere som ressurser for hverandre.

Språkarbeid hvor elevenes flerspråklighet inkluderes kan føre til at lærerens språkkompetanse utfordres. Dette kan læreren bruke som en fordel da det gir rom til å løfte elevenes flerspråklighet frem som ressurs.

Vi finner at det vil være umulig for en lærer å beherske alle språk elevene har med seg inn i klasserommet. Dette er derimot ikke en forutsetning for å bedrive språkarbeid som inkluderer elevenes flerspråklighet. Vi opplevde at vår kompetanse ble utfordret underveis i arbeidet, både da vi arbeidet med ord på andre språk, men også når det kom til det faglige språket og kompetansen en behøver i slikt arbeid. En styrket grammatisk kompetanse vil uten tvil lette på

slike utfordringer. Vi ser derimot at det ligger muligheter i situasjoner hvor lærerens språkkompetanse ikke strekker til, da elevene i slike situasjoner kan løftes frem som en ressurs for læreren og sine medelever. Ved at læreren er åpen og uttrykker et ønske om å lære fra elevene, vil dette og kunne være holdningsskapende. Vi opplevde at vår interesse for språkene var med på å øke klassens interesse.



## 6 Avslutning

I dette kapitlet sammenfatter vi de viktigste funnene som ble presentert i kapittel 5 i en avsluttende konklusjon for å besvare studiens forskningsspørsmål. Videre vil vi vende et blikk fremover mot egen yrkesutøvelse og fremtidens skole.

### 6.1 Svar på forskningsspørsmål

Gjennom denne studien har vi ønsket å besvare følgende forskningsspørsmål:

*Hva kan et dramabasert undervisningsopplegg som inkluderer elevenes flerspråklighet føre til?*

Dette har vi undersøkt gjennom bruk av kvalitative metoder for datainnsamling og hermeneutisk temaanalyse. Bakgrunnen for forskningsspørsmålet var som nevnt at vi ønsket å gjennomføre en undervisning hvor flerspråkligheten ble benyttet som ressurs. I svaret på forskningsspørsmålet vil vi få frem hva denne tilnærmingen i kombinasjon med drama som metode vil kunne føre til. Vi ser at holdningen vi gikk inn i prosjektet med tilsvarer en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet.

Våre funn er mange og sammensatte, da vi har valgt å utforske flere aspekter ved undervisningen som ble gjennomført. Vi opplever at dramabasert undervisning fører til stort engasjement i elevgruppen inn i arbeidet som inkluderte flerspråklighet, da elevene fikk oppleve fiksjon i kombinasjon med at deres bakgrunn ble synliggjort og aktualisert. Vi finner videre at en slik undervisning kan føre til en holdning om at flerspråklighet er en ressurs. Dette fordi elevene gjennom drama får mulighet til å kjenne på og forstå andres virkelighet, og fordi læreren gjennom bruk og anerkjennelse av flerspråkligheten uttrykker denne holdningen. Læreren er også i en posisjon til å påvirke elevenes syn på egne og andres språklige ressurser, og ved å trekke inn og synliggjøre elevenes språk kan læreren øke flerspråklighetens symbolske kapital.

Flere av våre funn viser også at slik undervisning kan ha innvirkning på elevenes identitetsutvikling. Vi finner at alle elever får mulighet til å utvikle sin flerspråklige identitet når elevenes språk trekkes inn i undervisning, ved at de får møtt ulike språk, vist frem egen språkkompetanse og mottatt anerkjennelse i forbindelse med egen flerspråklighet. Om læreren

benytter seg av språkene som er å finne i klassen vil elever kunne oppleve å møte sine andre språk i skolesammenheng, noe svært mange elever opplever å ikke gjøre grunnet mangel på morsmålsundervisning. Dette kan bidra til et endret syn og en økt interesse for sine språk. Vi finner at en undervisning som inkluderer elevenes flerspråklighet gir en god mulighet for å bedrive kontrastivt arbeid. Dette fører videre til at elevene får bruke og vise frem sin språkkompetanse. Elevene blir da ressurser for hverandre, gjennom at de kan lære fra sine medelever, og vi finner at sammenligning av språk legger til rette for utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet.

Funnene viser også at et dramabasert undervisningsopplegg som inkluderer elevenes flerspråklighet kan føre til at lærerens språkkompetanse utfordres. Å lede en undervisning der språk en ikke behersker trekkes inn, kan fremstå krevende og uforutsigbart for læreren. Derimot ser vi at denne situasjonen byr på muligheter. Ved at lærerens språkkompetanse ikke strekker til, kan situasjonen snu ved at elevene løftes frem som ressurser for både læreren og sine medelever. Elevene fremstår som språkekspert! En styrket kompetanse knyttet til språkarbeid vil kunne føre til en tryggere og mer engasjert lærer, men vi finner at det viktigste er lærerens holdning til flerspråklighet. Det er holdningen som er avgjørende for om mulighetene som er å finne i et flerspråklig klasserom benyttes. Det handler til syvende og sist om at elevene trer inn i et klasserom hvor en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet er integrert.

## **6.2 Et blikk fremover**

Etter arbeidet med denne studien er vi mange erfaringer rikere. Vi har fått oppleve hvordan det kan være å gjennomføre undervisning der flerspråklighet benyttes som en ressurs. Dette var nettopp en av motivasjonene våre for å gå i gang med vårt masterprosjekt. Vårt utgangspunkt var at flerspråklighet burde oppfattes som ressurs i skolen, og denne holdningen har uten tvil blitt forsterket gjennom dette arbeidet, da vi ser hvilke effekter det kan ha på en elevgruppe. Når vi nå er i ferd med å avrunde denne studien, sitter vi igjen med flere betraktninger om veien videre, både med tanke på egen yrkesutøvelse og utviklingspotensialet vi ser i skolen.

Våre erfaringer etter en 5-årig lærerutdanning og 8 praksisperioder i kombinasjon med gjennomgang av litteratur og utredninger, tilsier at det i skolen og samfunnet er behov for en holdningsendring tilknyttet flerspråklighet. Dette er i tråd med det Østberg-utvalget påpeker om at flerspråklighet bør ansees som en verdi, både for den enkelte og for Norge (NOU 2010:7, s. 12). Slik vi ser det fordrer bruk av flerspråklighet inn i undervisning at elevene har mulighet



til å ivareta og utvikle sin språkkompetanse på andre språk enn norsk. Derfor stiller vi oss også bak et utvidet tilbud av morsmålsundervisning, slik Østberg-utvalget tilreder (NOU 2010:7, s. 12), og vi ser behov for å gå bort fra et regelverk som kan karakteriseres som en overgangsmodell hvor morsmålet benyttes i en overgangsfase for å støtte innlæring av andrespråket (Aarsæther, 2017, s. 39). Morsmålet må tillegges egenverdi.

Slik vi uttrykte i innledningen har vi i for liten grad møtt på en undervisning i lærerutdanningen som fokuserer på hvordan man kan ta i bruk flerspråklighet i undervisning. Fra og med høsten 2017 trådte nye nasjonale rammeplaner i kraft innenfor lærerutdanningen, og vi finner at flerkulturelle og flerspråklige aspekter i større grad er omtalt enn i den foregående. De nye rammeplanene vil forhåpentligvis føre til at fremtidige lærere i større grad vil besitte en flerspråklig kompetanse og ressursorientert tilnærming til flerspråklighet. Elevene vil da kunne møte en holdning som ikke uttrykker at flerspråklighet er et unntak, men heller normalen med den språkpedagogiske praksisen i skolen.

Vi vil avslutte med å si at erfaringer og refleksjoner vi sitter igjen med etter vår studie vil bli med oss inn i egen yrkesutøvelse. Vi ser frem til å videre utforske bruk av drama i egen undervisning, da vi har sett hvor mye potensiale som ligger i metoden. Våre fremtidige elever vil få oppleve lærere med en ressursorientert tilnærming til deres flerspråklighet, og vi håper at vi i størst mulig grad klarer å synliggjøre og ta i bruk denne. Gjennom denne studien har vi selv opplevd en holdningsendring, hvor vi i enda større grad ser viktigheten av å benytte seg av flerspråkligheten i klasserommet. Flerspråkligheten er en ressurs som kan og bør utvinnes!



# Litteraturliste

Aakvåg, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2.utg, s. 147-169). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Andersen, S. (2013). *Casestudier: forskningsdesign, generalisering og forklaring* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 15 – 28). Westport, CT: Greenwood.

Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax forlag AS.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2015). Norsk som andrespråk - introduksjon. I H. Traavik og B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1* (2.utg, s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.

DICE Consortium. (2011). *DICE-terningen er kastet. Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning*. Norsk kort versjon. Hentet fra: [http://www.fellesradet-fks.no/resources/ck/files/fks/DICE-Norsk\\_versjon\\_Greenpaper\\_short.pdf](http://www.fellesradet-fks.no/resources/ck/files/fks/DICE-Norsk_versjon_Greenpaper_short.pdf)

- Drama- og teater pedagogene. (2016). *Drama/teater i norsk grunnskole – muligheter og spillerom*. Hentet fra: <https://uit.no/Content/487409/drama-teaterinorskgrunnskolemuligheterogspillerom.pdf>
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: en håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, T. H. (2002). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen (3.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole (3.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.utg.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode – barn/unge som informanter. I I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-80). Lillestrøm: Høyskolen i Akershus.
- Lesesenteret. (2014, 24.03). *Språklig bevissthet*. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85627&categoryID=13837>
- Lund, A. B. (2017a). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 11 – 25). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28 – 44). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, A. B. (2017c). Samer og tatere – en del av skolens mangfold. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 48 – 66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myhre, J. E. (2018). Innvandring. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/innvandring>
- NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2018, 15.04). *Særskilt språkopplæring*. Hentet fra: <http://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/>
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 27.04). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nergård, M. E. (2017a). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2.utg, s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Nergård, M. E. (2017b). Inn i språkarbeid med store spørsmål i bagasjen. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2.utg, s. 103-117). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NFR: Norges forskningsråd. (1999). *Evaluering av Reform 97. Programplan*. Oslo: Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/>
- NFR: Norges forskningsråd. (2000). *Program for kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving 2000-2004*. Oslo: Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/>
- Nilsen, K. (2016, 30.09) *Aksjon drama/teater inn i grunnskolen*. Hentet fra: [https://uit.no/om/enhet/aktuelt/nyhet?p\\_document\\_id=487399&p\\_dimension\\_id=247535](https://uit.no/om/enhet/aktuelt/nyhet?p_document_id=487399&p_dimension_id=247535)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk: språktypologi for språklærere* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Latvia: Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Salinas, V. & Engman, C. (2012). *Reisen*. Kolbotn: Magikon forlag.

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.

SSB: Statistisk Sentralbyrå. (2017, 26.06). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

SSB: Statistisk Sentralbyrå. (2019, 05.03). *Fakta om innvandring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring#blokk-11>

Sæbø, A. B. (2003). *Drama I L97: I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.

Sæbø, A. B. (2005) *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama – Rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tonne, I., Nordby, Å. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M. & Ufs, S. T. (2011). *Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet*. NOA norsk som

andrespråk, 27(2), s. 24-46. Hentet fra  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>

UDIR: Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Komplett_visning)

UDIR: Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

UDIR: Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25.08). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

UDIR: Utdanningsdirektoratet. (2015b, 25.08). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

UDIR: Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.05). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Wagner, Å. K. H, Strömqvist, S. & Uppestad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm.



# Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

5/10/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Intervenerende studie: dramaforløp med fokus på flerspråklighet og metaspråklig bevissthet

### Referansenummer

966758

### Registrert

07.01.2019 av Silje Hansen - [REDACTED]

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Unhjem, [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Silje Hansen, Siri Nøkland Sollied, [REDACTED] / [REDACTED]

### Prosjektperiode

14.01.2019 - 01.07.2019

### Status

07.02.2019 - Vurdert

### Vurdering (2)

#### 07.02.2019 - Vurdert

Vi viser til meldeskjema oppdatert 07.02.2019 med reviderte informasjonsskriv. Det er NSD sin vurdering at informasjonsskrivene er i tråd med personvernregelverket.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c3324c4-de91-4645-8393-a76e10fc610a>

1/3

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **06.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 06.02.2019. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

#### **INFORMASJONSSKRIVET**

Informasjonsskrivet du har utformet er i hovedsak godt laget, men det må oppdateres slik at prosjektet ditt er i tråd med det nye personvernregelverket som ble innført 20. juli 2018. Vi ber om at følgende opplysninger legges til:

- deltakernes rettigheter: retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning, dataportabilitet og retten til å klage til Datatilsynet
- at du behandler opplysninger om elevene basert på samtykke
- kontaktopplysningene til UiT sitt personvernombud
- NSD har endret navn til NSD - Norsk Senter for forskningsdata AS (vi er ikke lenger personvernombud for forskning)

Ta gjerne en titt på vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Forutsatt at informasjonsskrivet oppdateres etter våre punkter nevnt over.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



# **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

## **Informasjonsskriv til elever/foresatte angående deltakelse i forskningsstudie**

### **Bakgrunn og formål**

Vi er to lærerstudenter ved Universitetet i Tromsø som skal skrive mastergradsoppgave våren 2019. I forbindelse med dette ønsker vi å undersøke hvordan en kan benytte flerspråklighet som en ressurs gjennom bruk av drama i undervisningen. Vi har planlagt 3 undervisningsøkter som vi skal gjennomføre i klassen, hvor arbeid med språk vil stå sentralt. Gjennomføringen vil skje i uke 8, og Kari vil være tilstede i undervisningsøktene. Vi vil komme å hilse på elevene i forkant av dette, slik at de får kjennskap til oss.

Målet med prosjektet er å videreutvikle vår egen kompetanse basert på de funnene og erfaringene vi får ved å gjennomføre undervisning og gruppeintervju.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Innsamling av data vil gjøres gjennom ulike metoder. Når vi gjennomfører undervisningen vil vi samle inn informasjon gjennom deltakende observasjon. Vi vil da se på klassen som helhet og elevenes engasjement og utbytte av de ulike arbeidsmetodene vi benytter oss av. Vi vil ikke innhente direkte personopplysninger, men elevenes språkbakgrunn vil kunne trekkes inn. Etter hver undervisningsøkt ønsker vi å benytte et utvalg elever som våre informanter. Vi ønsker å intervju elevene for å få et innblikk i deres utbytte og opplevelser av økten, her ønsker vi særlig å fokusere på deres språklige bevissthet. Det kan være aktuelt å gjennomføre intervju med 3-4 elever etter hver økt. Ved gjennomføring av gruppeintervju vil vi benytte oss av lydopptaker. Gjennom observasjon og intervju vil det, med unntak av språkbakgrunn, kun samles inn indirekte opplysninger om eleven.

Opplysningene som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at de lagres på en ekstern harddisk, og det er kun vi og våre veiledere ved Universitetet i Tromsø som vil ha tilgang til disse. Ved prosjektets slutt 01.07.2019, vil alle opplysninger som er samlet inn bli

slettet. For at enkeltpersoner ikke skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven vil alle data og opplysninger om elevene samt skolens navn anonymiseres.

### **Frivillig deltakelse og samtykke**

Studien meldes til NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS, og alle opplysninger behandles i tråd med deres retningslinjer. Det er frivillig å delta i studien, som vil si at opplysninger om elevene kun vil behandles basert på samtykke. De involverte kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger bli makulert. Vi har behov for foresattes samtykke for at vi skal kunne samle inn indirekte opplysninger. Samtykke er også nødvendig for at vi skal kunne gjennomføre gruppeintervjuer. Selv om foresatte skriver under på samtykkeskjemaet, er det frivillig for eleven å delta i forskningen. Deltakere og foreldre har retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning, dataportabilitet og retten til å klage til Datatilsynet.

Hovedveileder for prosjektet er Astrid Unhjem, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ([Astrid.unhjem@uit.no](mailto:Astrid.unhjem@uit.no)). Biveileder er Miriam Wiik, universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ([Miriam.wiik@uit.no](mailto:Miriam.wiik@uit.no)). Undervisningsopplegget vil foregå i ordinær undervisningstid, og vil være i tråd med kompetansemål i de gjeldende fagene. Ta gjerne kontakt med oss eller veilederne våre, dersom dere som foresatte har spørsmål til opplegget, eller er usikker på eget barns deltakelse. Det er også mulig å kontakte UiT sitt personvernombud Joakim Bakkevold på telefon 776 46 322, eller mail [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no).

Med vennlig hilsen

Siri Nøkland Sollied  
[Sso104@post.uit.no](mailto:Sso104@post.uit.no)

Silje Hansen  
[Sha229@post.uit.no](mailto:Sha229@post.uit.no)

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

- Jeg samtykker til at det kan samles inn indirekte opplysninger om eleven
- Jeg samtykker til at eleven kan delta i gruppeintervju
- Jeg samtykker til at det benyttes lydopptaker ved intervju

.....

(Elevens navn)

.....

(Foresattes underskrift, dato)





# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Semistrukturert gruppeintervju etter økt 1

Starter intervjuet med å si at elevene skal hjelpe oss i forbindelse med en oppgave vi skriver, for at vi skal kunne bli bedre lærere.

Forklarer at vi skal snakke sammen, ingen svar er rett eller galt og de må svare det de tenker på og har lyst til å svare.

- 1) Minner elevene på aktiviteten i dramaforløpet når de var dyr. Hvorfor forstod ikke anda dere? – Hva er det som må til for å forstå hverandre?
- 2) Hvordan tenker dere det var for anda og ikke forstå dere?
- 3) Har dere noen ganger opplevd det og ikke bli forstått eller forstå andre?
- 4) Er det noen av dere som kan flere språk? – Når prater dere de ulike språkene dere kan?
- 5) Minner elevene på når de fikk møte anda. Husker dere noe hun fortalte?
- 6) Anda hadde reist gjennom mange land, husker dere hva hun lærte på reisen?
- 7) Hva tror dere kan være viktig hvis man møter noen som har flyttet hit?

### Semistrukturert gruppeintervju etter økt 2

Samme introduksjon som ved intervju 1.

- 1) Vi hørte på og danset til flere forskjellige sanger i starten av økten, hva synes dere om det?
- 2) Kan man danse til musikk og synes at den er fin, uten at man forstår hva som blir sunget?
- 3) Var det noen av dere som forstod noen av tekstene eller noen ord i sangene?
- 4) Anda sendte oss jo ut på en reise. Er det noen som husker noe fra reisen?
- 5) Diskusjoner rundt ordene vi tok opp i timen.
- 6) Husker dere noe dere lærte om byene vi var i?
- 7) Lærte dere noen nye ord?

### **Semistrukturert gruppeintervju etter økt 3**

Samme introduksjon som ved intervju 1 og 2.

- 1) Hva var det dere utforsket i boksene dere fikk utdelt?
- 2) Kan noen fortelle hva dere først oppdaget når dere så på ordene som var inne i boksene?
- 3) Var det noen her som kjente igjen noen ord, kunne noen ord fra før?
- 4) Vi har jo snakket en del om dere i klassen og de ulike språkene. Kan dere se om dere klarer å huske hvem som snakker ulike språk i klassen, og hvilke språk det er?
- 5) Hva tenker dere om at det er så mange forskjellige språk i en klasse?
- 6) Hvordan kan flere språk i en klasse være en bra ting?
- 7) Hvordan kan dere bruke de ulike språkene/elevene?
- 8) Vi har snakket mye om språk både med anda og med hverandre, men er det noen her som kan prøve å forklare oss hva språk er?
- 9) Hva vil det si at man snakker forskjellige språk?
- 10) Er det sann at ett land har ett språk, og det kun er det landet som har det språket? Har dere eksempler på noe annet? For i Norge har vi jo norsk som språk, i tillegg til at vi kanskje kan flere språk. For eksempel er det mange i Norge som snakker samisk, men det finnes ikke et eget land for de som snakker samisk.
- 11) Nå har vi hatt en del om språk, og dere har blant annet lært noen nye ord. Har dere tenkt noe mer på språk utenfor skolen etter sist vi var her?
- 12) Hvordan syns dere det har vært når vi har snakket om språkene deres i klassen?
- 13) Hva har dere lært i løpet av disse dagene vi har vært her?

# Vedlegg 4: Dramaforløpet

## *Reisen*

### **Kompetansemål:**

- Læreplan i Norsk, etter 2.trinn:
  - *Samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger*
  - *Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord*
- Læreplan i Samfunnsfag, etter 4.trinn:
  - *Samtale om stader, folk og språk og planleggje og presentere ei reise*

I gjennomføringen av dramaforløpet vil vi ta utgangspunkt i bildeboken *Reisen* av Veronica Selinas og Camilla Engman (2012). Deler av boken vil leses opp i klassen, men karakteren som er en and vil være med i alle tre øktene.

**Språk i klassen:** norsk, dansk, islandsk, kroatisk, tysk, ungarsk, somali, arabisk, finsk, engelsk

## **Økt 1**

**Utstyrliste:** Lydeffekt, powerpoint med bilder, sekk, bamse, termos, lue, nebb x2, boka *Reisen*.

### **Organisering av klasserommet:**

- Dempet belysning og lydeffekter
- Elevene sitter i lyttekrok
- Pulter og stoler ryddes unna for å få størst mulig plass til dramatiseringen

## **Faser i forløpet:**

### **Introduksjon:**

- Student 1 tar elevene ut av klasserommet mens student 2 rigger til.
- I gangen skal student 1 bygge opp spenning og forventning til det som nå skal skje: «Når vi nå går inn i klasserommet så vil vi befinne oss på et annet sted. Dit vi nå kommer blir vi å finne noen ting. Det dere skal gjøre nå er å sette dere i lyttekroken og så kan dere studere tingene som ligger der fremme».

### **Anslag:**

- Dempet belysning, lydeffekt og tre gjenstander ligger fremme på gulvet (sekk, bamse og termos). Bilde av bokas forside på SMART Board.
- Elevens oppgave: en etter en skal fortelle med ett ord hva de assosierer med tingene. Ordene repeteres av lærer for anerkjennelse.

### **Fortellersekvens:**

- Student 1: «Denne sekken tilhører en vi skal bli bedre kjent med i dag. Nå skal dere få høre om en litt spesiell reise.»
- Leser høyt de første (fem) sidene av boka. Student 2 kommer inn og tar på seg tingene som ligger der. Har på seg lue og nebb for å symbolisere at hun er i rolle som anda. Dramatiserer ut det som blir lest.

«Det kan hende at du må reise. Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra. Og du lander et sted. Du synes det er rart der. Og du venter og venter og venter på hva som kan skje.»

### **Dramatisering med involvering av elevene:**

- Elevene deles inn i tre grupper: fluene, fiskene og musene. De får i oppgave å være dyr, og lærer oppfordrer elevene til å tenke over hvordan disse dyrene kommuniserer.
- Vi dramatiserer så de neste sidene av boka, der anda møter en flue, en fisk og en mus. Anda spør hver enkelt «Vet du hvem jeg er?», men anda forstår ikke hva de sier og uttrykker fortvilelse over det å ikke forstå. Viktig beskjed: «Dere skal kun snakke som dette dyret nå».

### **Samtale:**

- Elevene setter seg i lyttekroken. Har en samtale der vi snakker om deres opplevelser om det å ikke bli forstått og/eller forstå andre.
- Spørsmål: «Har du noen gang opplevd det å ikke bli forstått eller ikke forstå andre?». «Hva er det som må til for at man skal forstå hverandre?». «Hvordan tror dere det var for anda å ikke forstå dere?».

### **Møte med karakter:**

- Elevene får møte anda og stille spørsmål. Student 1 er også med på å stille spørsmål som er forberedt på forhånd.
- Anda vil her fortelle litt om reisen sin og om seg selv.

### **Dramatisering:**

- Bilde av anslag i boka på SMART Board (anda møter en annen anda). Student 1 går inn i rolle som den andre anda.
- Dialog mellom endene hvor de forstår hverandre og blir venner.
- Student 1 tar av seg lue og leser:

«Og du lærer hva fluen sier, hva fisken sier og hva musa sier. Og du smiler fordi verden virker så lett, og blomstene blomstrer, sanden kiler føttene dine og solen skinner på deg.»

## **Økt 2**

**Utstyrliste:** Lydfiler, powerpoint med bilder, flysimulator, andas utstyr (lue, sekk, termos, nebb), flyvertinnas utstyr (tørkle, blazer, navneskilt), 3 bokser med ulike ord i, flybilletter til hver elev, plagg til innbyggerne i de ulike landene.

### **Organisering av klasserommet:**

- Pulter og stoler ryddes vekk for å få større plass til dramatiseringen.

### **Faser i forløpet:**

#### **Introduksjon:**

- Student 1 går inn i klasserommet og forteller elevene at de snart får besøk av anda, og at det derfor må ryddes plass.

#### **Lærer-i-rolle:**

- Anda (student 2) kommer inn. Har med seg musikk hun vil vise frem til klassen, som hun har samlet inn på reisen sin.
- Sanger med ulik språk blir spilt av, en etter en (dansk, kroatisk, arabisk, engelsk og somali)
- Samtale mellom hver låt, hvor vi reflekterer rundt sangen (la de merke til noen spesielle ord, kjente de igjen noen ord), fører samtalen videre utfra elevenes oppdagelser. Fokus på hvordan musikk kan oppleves uten å måtte forstå sangteksten.

- Anda deler ut flybillett til hver elev og forteller dem at de nå skal ut på en reise til noen av landene den har vært i.
- Klassens lærer tar elevene med ut på gangen. Student 2 går ut av rolle og møter elevene i gangen: «Jeg hørte at dere har fått utdelt flybilletter? Så spennende!»

### **Sangene vi spilte av:**

- <https://www.youtube.com/watch?v=mQvXY6IcPF0> (dansk)
- [https://www.youtube.com/watch?v=1t\\_Eee9Gcbo](https://www.youtube.com/watch?v=1t_Eee9Gcbo) (kroatisk)
- <https://www.youtube.com/watch?v=5dWeeUIZFgA> (arabisk)
- <https://www.youtube.com/watch?v=eUZ5VSMLyVs> (engelsk)
- <https://www.youtube.com/watch?v=S5dXi0b-j3M> (somali)

### **Flytur:**

- Student 1 i rolle som flyvertinne, har på seg navneskilt, tørkle og blazer. Organiserer stoler til et «fly» og setter klart flysimulator på SMART Board.
- Henter inn elevene, samler inn billettene og viser de til setene sine.
- Flyinstrukser blir gitt på norsk og engelsk (lydopptak). Flyvertinne illustrerer underveis.
- Take-off med flysimulator på SMART Board.

### **Flysimulator:**

- <https://www.youtube.com/watch?v=y3jlZzdb3TM> Fra sekund 00.32 – 01.00

### **På Island/Reykjavik:**

- Bilde på SMART Board av kirke. Student 2 i rolle som islandsk innbygger: Matthildur. Later som vi er inne i Hallgrimskirken.
  - Hilser på islandsk.
  - Spør om noen har vært der før
  - Spør om noen vet hvilket språk de snakker der
- Student 2 skriver et islandsk ord på tavla i en oppteignet boks.
  - Samtaler om ordet
  - Uttaler det sammen
- Elevene får utdelt en boks som inneholder mange ord på ulike språk.

### **Flytur:**

- Alle setter seg i flyet, flyr videre.

### **I Ungarn/Budapest:**

- Bilde på SMART Board av Chain bridge i Budapest. Later som vi står på broen mellom bydelene Buda og Pest, over elven Donau. Student 2 i rolle som ungarsk innbygger: Dorina.
  - Hilser på ungarsk
  - Spør om noen har vært der før
  - Spør om noen vet hvilket språk de snakker der
- Student 2 skriver et ungarsk ord på tavla i den oppteignete boksen.
  - Samtaler om ordet
  - Uttaler det sammen
- Elevene får utdelt en boks som inneholder mange ord på ulike språk.



### **Flytur:**

- Alle setter seg i flyet, flyr videre.

### **I Tyskland/Berlin:**

- Bilde på SMART Board av TV-tårnet i Berlin. Student 2 i rolle som tysk innbygger: Albert. Later som vi står inne i tårnet med panoramautsikt over byen.
  - Hilser på tysk
  - Spør om noen har vært der
  - Spør om noen vet hvilket språk de snakker der
- Student 2 skriver et tysk ord på tavla i den opptegnede boksen.
  - Samtaler om ordet
  - Uttaler det sammen
- Elevene får utdelt en boks som inneholder mange ord på ulike språk.

### **Flytur:**

- Flytur hjem. Timen avsluttes med at Student 1 sier: «Vi har nå fått tre spennende bokser som vi skal ta vare på og utforske neste gang. Vi er spent på hvilke ord som gjemmer seg i boksene.»

## **Økt 3**

**Utstyrliste:** 3 bokser med ulike ord i, ark, tusjer.

**Organisering av klasserommet:** Rydder unna stoler og pulter.

## **Faser i forløpet:**

### **Introduksjon:**

- Vi kommer inn og tar opp tråden fra forrige gang (husker de ordene de lærte forrige økt?). Har med oss de 3 eskene med ord.

### **Gruppearbeid:**

- Elevene deles inn i tre grupper på fire-fem elever per gruppe.
- Hver gruppe får utdelt hver sin boks. Ordene på lappene vil stå på alle språkene representert i klassen, og hver lapp inneholder ordet og norsk oversettelse.
- Får utforske ordene i boksen uten noen særlig instruksjoner. Student 1, student 2 og klassens lærer fordeler seg på gruppene – fungerer som læringsstøtte. Får gradvis gruppas fokus over på en kontrastiv tilnærming til ordene.
- Elevene skal jobbe individuelt med å velge ut tre ord de likte som de noterer ned.
- Deretter presenterer de ordene innad i gruppa, og forteller hvorfor de valgte de ulike ordene.
- Hver elev får så velge ett av ordene som de skriver på en felles plakat. Gruppene har da én plakat som deretter henges opp i klasserommet.

### **Lærer i rolle:**

- Anda (student 2) kommer inn i klasserommet for å avslutte dramaforløpet.
- Spør om reisen deres, om noen har lært noe nytt om noen andre byer og land, samt om de har lært noen nye ord de ønsker å fortelle om.
- Anda sier at klassen får beholde boksene, slik at de kan ta frem ordene senere om de har lyst til det.

