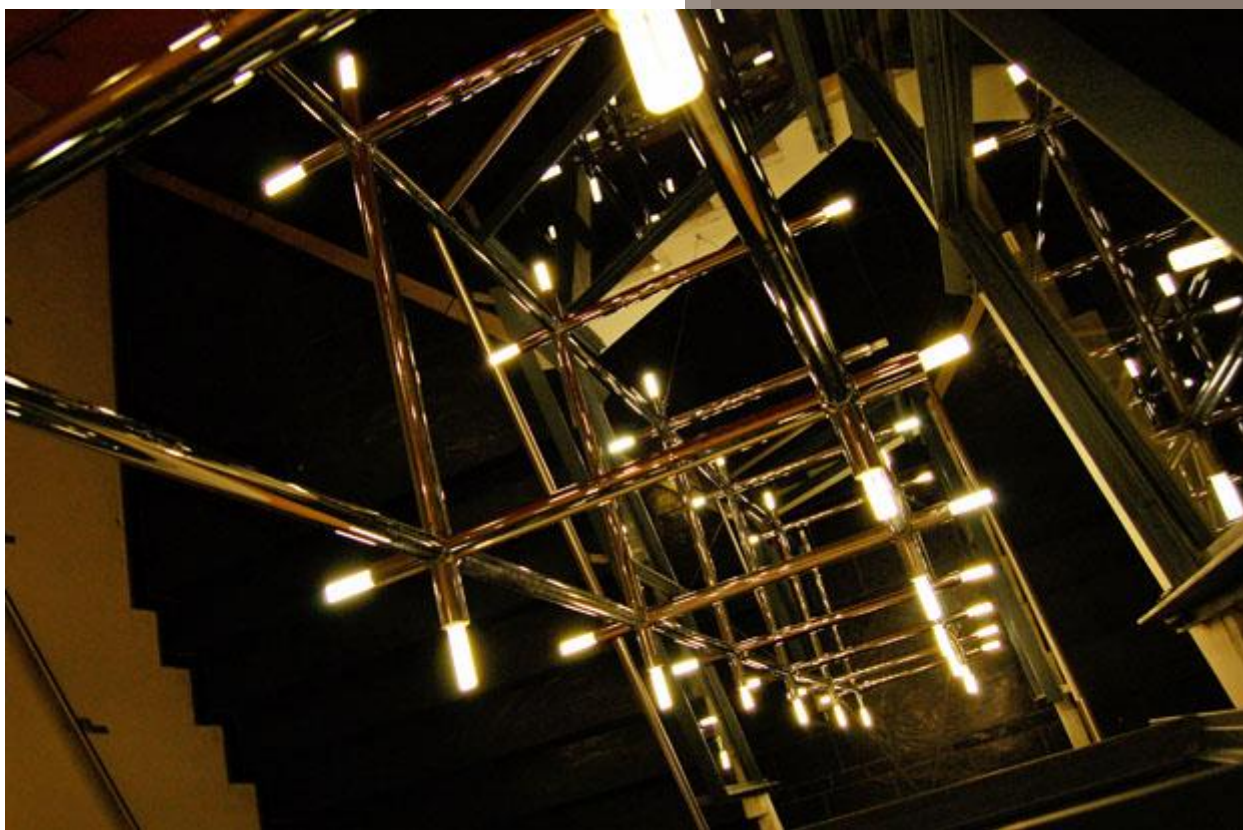


2021

Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og
ressurser i opplæring for voksne innvandrere
Sluttrapport



Joke Dewilde og
Ingrid Rodrick Beiler

Forsidebilde: Kine Selbekk Ottersen, fotograf

Universitetshistorisk fotobaseier

Pilotstudie om bruk av flerspråklige
strategier og ressurser i opplæring for
voksne innvandrere
Sluttrapport

Joke Dewilde og Ingrid Rodrick Beiler

Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere

PROSJEKT: Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere
RAPPORTERINGSESÅR: 2021
UTGIVER: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
ADRESSE: Postboks 1099, Blindern, 0317 Oslo
NETTSTED: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspraklige-strategier-ressurser-opp/index.html>
OPPDRAKSGIVER: Kompetanse Norge

PROSJEKTGRUPPE:

Joke Dewilde, førsteamanuensis i flerspråklighet i utdanning (prosjektleder)
Ingrid Rodrick Beiler, stipendiat/førsteamanuensis i engelskdidaktikk (prosjektmedarbeider)

PROSJEKTASSISTENTER:

Ibrahim Abdirahman Ali (somali)
Lana Amro (arabisk)
Mitra Assi (dari)
Zainab Aziz (pashto)
Hasret Rêzan Barcin (kurmanji kurdisk)
Laila Eliassen (arabisk, assyrisk)
Susan Rafik Hama (arabisk, kurmanji kurdisk, sorani kurdisk)
Karoline Hatvik (norsk)
Mikal Fitsum (tigrinja)
Quochung Lam (vietnamesisk)
Teresa Latorre (tagalog)
Victoria Roland (norsk)
Daniel Tesfai (tigrinja)
Magdalena Tornberg (polsk)
Yaowalak Simmanee Tveten (thai)
Simon Davies Wanyama (kongolesisk swahili)
Cecilia You (norsk)

TEACHING LEARNING VIDEO LAB:

Gunnar Lid, overingeniør

EKSTERN FAGFELLE:

Åsa Wedin, professor ved Högskolan Dalarna, Sverige

Sammendrag

Funnene fra «Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring av voksne innvandrere» på oppdrag fra Kompetanse Norge viser at transspråking har et stort potensial i undervisning og læring for voksne innvandrere med lite eller ingen skolegang.

Roller og ansvarsfordeling

Faglærere, tospråklige lærere og språkhjelpere har ulike roller når det gjelder transspråking i klasserommet. I løpet av prosjektperioden prøvde faglærerne ut rollene som detektiv, med-innlærer og bygger. Det samme gjorde den tospråklige læreren, som også inntok rollen som endringsskaper. Språkhjelperne gjennomførte opplegg utarbeidet av faglærerne og bidro særlig med sin oversettelseskompetanse. Det er viktig med kontinuerlig samarbeid mellom personale slik at opplæringen blir helhetlig.

Arbeidsmåter og strategier

Lærerne kartla deltakernes ressurser og nettverk gjennom bruk av språkportretter og nettverkskart. I klasserommet grupperte de deltakere etter språkbakgrunn eller språklig repertoar, slik at deltakerne kan hjelpe hverandre på morsmål eller andre språk. Deltakerne som ikke deler andre språk enn norsk med andre deltakere, ble plassert lengre foran i klassen, slik at læreren selv kan kompensere til en viss grad med nærmere kontakt med disse deltakerne. Kommunikasjon på tvers av språk forekommer også hyppig i klasserommet. Dette handler spesielt om at deltakere og tospråklig lærer gjør seg forstått på tvers av dialekter eller språk som har felles trekk eller ved at de bruker ulike språk for å skape felles forståelse. Oversettelse er hyppig brukt i alle klasser, og vi så bruk av translitterasjon i grunnmodul.

Læringsressurser og undervisningsmateriell

Mange deltakere bruker oversettelsesverktøy for å skape forståelse på tvers av norsk og andre språk de bruker, spesielt Google Oversetter. Lærerne opplever at deltakere med lite skolebakgrunn kan ha vanskelig for å ta i bruk andre nettbaserte ressurser på en selvstendig måte, og det krever mye tid å gi opplæring i bruk av hver enkelt ressurs. Undervisningsmateriell som eksplisitt legger til rette for transspråking synes å være lite i bruk. For å ivareta opplæringen til deltakerne fra 'små' språk vil det være særlig viktig å trekke inn mulige ressurspersoner som kan være en støtte i opplæringen, for eksempel fra andre moduler.

Pedagogisk tilnærming

Under hele prosjektperioden observerte vi at formfokusert undervisning utgjorde en kjerne i norskopplæringen. Når deltakerne oppmuntres til å sammenligne med andre språk i større kontekst, kan denne undervisningen betraktes som en form for transspråklig pedagogikk. Både temabasert og utforskende undervisning gjorde det mulig å bygge på deltakernes erfaringer og kunnskapsgrunnlag. Lærerne mente at deltakerne slapp til med sine erfaringer i mye større grad ved at deres erfaringer utgjorde det opprinnelige fokuset i timen. Samtidig

fikk deltakere med bakgrunn i ulike språk og land mulighet for å oppdage felles erfaringer, noe vi opplevde som en viktig måte å inkludere deltakere med 'små' språk på.

Organisatoriske rammer

Transspråking forutsetter ikke at lærerne snakker alle språkene som er representerte i klasserommet. Det vil likevel være en stor fordel med flerspråklig personale. For å ivareta behovene til deltakere med 'små' språk, kan det være hensiktsmessig å arbeide på tvers av modulene tidvis. Det er viktig at arbeid med digitale ferdigheter blir vektlagt på tvers av modulene, da disse er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg digitale ressurser og eventuelt assistanse av tospråklig lærer gjennom fjernundervisning. Transspråking krever planlegging og samarbeid utover læreboka, og det er særlig viktig med gode rutiner.

Anbefalinger for oppskalering

Rapporten beskriver hvordan flerspråklige strategier og ressurser ble brukt av både lærere og deltakere i prosjektet. Denne bruken vil kunne la seg overføre til andre sentre, men vi vil understreke at pedagogisk transspråking forutsetter lokal utforsking. Den åpne kartleggingen brukt i prosjektet vil være et viktig supplement til den formelle kartleggingen. Flerspråklig personale bør prioriteres. Når det gjelder 'små' språk, anbefaler vi at muligheten for fjernundervisning utforskes. Gode digitale ferdigheter er en forutsetning for å kunne ta i bruk digitale verktøy. Implementering av transspråking innebærer ofte en ny måte å tenke på. Det er derfor viktig at lærere gis tid og ressurser for å prøve ut nye pedagogiske opplegg over tid. Vi anbefaler også at nye utprøvinger innebærer jevnlig kontakt inkludert observasjon.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Oppdraget	9
1.3 Prosjektdesign	9
1.4 Skolen og deltakerne	10
1.5 Gjennomføring og oversikt av aktiviteter.....	11
1.6 Oppstart samtykkeprosess	12
2 Roller og ansvarsfordeling.....	14
2.1 Faglærernes roller i transspråking.....	14
2.2 Tospråklige læreres og språkhjelperes roller i transspråking	14
2.3 Samarbeid mellom faglærer, tospråklig lærer og språkhjelper	15
2.4 Ledelse.....	16
3 Arbeidsmåter og strategier	17
3.1 Kartlegging av ressurser	17
3.2 Gruppering	21
3.3 Kommunikasjon på tvers av språk.....	22
3.4 Oversettelse og translitterasjon	23
4 Læringsressurser og undervisningsmateriell.....	29
4.1 Læringsressurser	29
4.2 Undervisningsmateriell	29
4.3 'Små' og 'store' språk	29
5 Pedagogisk tilnærming	30
5.1 Formfokuset og komparativ undervisning.....	30
5.2 Temabasert undervisning.....	31
5.3 Utforskende undervisning	34
6 Organisatoriske rammer.....	38
6.1 Bemanning.....	38
6.2 Opplæring.....	38
6.3 Planlegging og samarbeidstid.....	38
6.4 Kartlegging og innplassering.....	38

7	Anbefalinger for oppskalering	39
8	Litteraturliste	41
9	Vedlegg	42

Oversikt over figurer og tabeller i rapporten

Figur 1. En deltakers språkportrett	18
Figur 2. Nettverkskartlegging i modul 1B	20
Figur 3. Skriftlig og muntlig oversettelse.....	24
Figur 4. Kamerafunksjonen i Google Oversetter	25
Figur 5. Skannet tekst i Google Oversetter	26
Figur 6. Translitterasjon med pashto skrivemåte.....	27
Figur 7. Translitterasjon med arabisk skrivemåte	27
Figur 8. Sammenlikning av ideer om god helse.....	32
Figur 9. Tospråklig plakat.....	33
Figur 10. Gruppearbeid om insekter	36
Tabell 1. Oversikt over aktivitetene fra september t.o.m. desember 2020.....	11
Tabell 2. Oversikt over aktivitetene fra januar t.o.m. september 2021.....	12

1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi funnene fra «Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring av voksne innvandrere» på oppdrag fra Kompetanse Norge. Rapporten er delt inn i 7 kapitler. Kapittel 1 beskriver oppdraget og rammene for pilotprosjektet, mens kapitlene 2, 3, 4, 5 og 6 belyser ulike aspekter ved transspråking i opplæringen. I kapittel 7 gir vi våre anbefalinger for oppskalering.

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for oppdraget er at Kompetanse Norge på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomfører et forsøk med modulstrukturert opplæring på nivået under videregående opplæring. Formålet med modulstrukturert opplæring er raskere overgang til arbeid eller videregående opplæring. Innholdet i opplæringen skal være relevant for voksne, og opplæringen skal være effektiv og fleksibel. Målgruppen for forsøket med FVO er voksne som har rett til, eller har behov for, grunnskoleopplæring etter opplæringsloven og/eller introduksjonsloven. De fleste har innvandrerbakgrunn og trenger å lære norsk parallelt med faginnhold. Det anses derfor som særskilt viktig å bruke deltakernes eksisterende språkkompetanse som en ressurs for opplæringen.

1.2 Oppdraget

Formålet med Oppdrag 2020/91 «Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere» er å styrke kunnskapsgrunnlaget om bruk av flerspråklige strategier og ressurser for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn som bidrag til at flerspråklighet kan bli et aktivt, sentralt og organiserende element i opplæringen. Pilotstudien skal undersøke og dokumentere hvordan bruk av flerspråklige strategier og ressurser i klasserommet, inkludert bruk av språkhjelpere, kan støtte og effektivisere opplæringen. Oppdragsgiver er spesielt interessert i å få fram kunnskap om hvordan lærerne og språkhjelperne kan samarbeide for at begge grupper med sine kunnskaper og erfaringer sammen kan tilpasse opplæringen til den enkelte deltaker. Oppdragstaker skal:

- planlegge og igangsette utviklingsarbeid om didaktisk bruk av flerspråklige strategier og ressurser og dokumentere hva som bidrar til godt læringsutbytte;
- bistå opplæringsstedene med kompetanseheving og veiledning på bruk av flerspråklige ressurser og strategier;
- innhente synspunkter, erfaringer og innspill fra deltakerne i opplæringen om bruk av flerspråklige strategier og ressurser og inkludere dette i anbefalingene til Kompetanse Norge.

1.3 Prosjektdesign

Oppdraget ble gjennomført som etnografisk evaluering i henhold til avtalen. Etnografisk evaluering er en form for aksjonsforskning som bygger på etnografiske metoder for datainnsamling og analyse (De Korne & Hornberger, 2017; Van der Aa & Blommaert, 2017). Det er en demokratisk metode for forskning og evaluering som innebærer et tett samarbeid mellom praksisfeltet og forskere i hele prosessen, fra utforming av mål og intervensjoner til

evaluering og rapportering. Metoden er basert på et lengre samarbeid mellom forskere ved University of Pennsylvania, USA, og utsatte skoler i Philadelphia, der en felles målsetning var å identifisere kilder til språklig ulikhet og utforme tiltak for å forbedre utdanningstilbudet for tospråklige og rasifiserte elever (Hymes, 1980). I denne prosessen står skoleledere, lærere og elever sentralt som medansvarlige for å definere målsetninger og suksess. Metoden er spesielt godt egnet for å få frem stemmene til ulike interessenter. Vi anser dette som viktig for å danne et helhetlig og troverdig perspektiv på problemstillinger og løsninger, samt lokalt eierskap av det videre pedagogiske og didaktiske arbeidet etter at intervensjonen og evalueringen er gjennomført.

Etnografisk evaluering består av tre faser (Van der Aa & Blommaert, 2011):

1. Definere problemstillinger og mulige løsninger i fellesskap med lærere, språkhjelpere og skoleledere;
2. Observere undervisningspraksis, med fokus på språkbruk, deriblant hvilke språklige ressurser lærere, språkhjelpere og elever tar i bruk og behøver for å oppnå målsetninger;
3. Dele resultater av evalueringen med skoleledere, lærere, språkhjelpere og elever.

Den andre fasen (observasjon av undervisningspraksis) kan videre deles inn i tre ledd, som gir grunnlag for deling av resultater med deltakere i siste fase (Hornberger, 2014):

1. Dokumentere kommunikasjonsmønstre;
2. Analysere relevante mønstre og deres betydning for deltakere;
3. Evaluere undervisningsopplegget og rammer for undervisningen.

Her er det viktig å understreke at konsultasjon med de involverte partene inngår i alle ledd. Det betyr at, når resultatene deles i siste ledd, legges det til rette for at de involverte får kommentere de foreløpige analysene, slik at deres opplevelser og innsikt også kan integreres i den endelige rapporten. Denne tilnærmingen gir et grunnlag for at de involverte opplever at de blir hørt gjennom hele prosessen og til sist mottar anbefalinger som møter behovene i deres personlige og profesjonelle hverdag. Slik tillitsbygging i utprøving og evaluering har desto større betydning i arbeid med flerspråklige voksne med lite tidligere utdanning, som ofte stiller svakt i utforming av utdanningspolitikk.

Til selve datainnsamlingen og analysen, har vi tatt i bruk et bredt spekter av lingvistisk etnografiske metoder (Beiler et al., 2021; Copland & Creese, 2015) som kan fange opp både bredden og dybden i klasseromspraksiser og deltakerperspektiv, deriblant deltakende observasjon, video- og lydopptak, dokumentinnsamling og intervju. Dette er metoder som vi har god erfaring med å bruke til å dokumentere flerspråklige strategier og språklæringsprosesser i og utenfor skolen (Beiler, 2020; Dewilde, 2016).

1.4 Skolen og deltakerne

Prosjektet var opprinnelig planlagt gjennomført ved to voksenpedagogiske sentret, men dette ble redusert fordi et senter som opprinnelig hadde vist interesse trakk seg. Fra

prosjektgruppens ståsted tillot denne reduksjonen å gå i dybden ved det ene senteret og fremmet slik studiens kvalitet.

Studien ble gjennomført ved et voksenpedagogisk senter i en mellomstor by på Østlandet. Senteret tilbyr norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, samt grunnskoleopplæring for voksne gjennom modulbasert opplæring. Senteret har i tillegg ansvar for flerspråklig opplæring i grunnskolen, noe som gir en viss tilgang på flerspråklig personale som har arbeid i grunnskolen som sitt primære ansvarsområde.

I tråd med oppdraget og senterets ønsker gjennomførte vi studien i grunnmodulen og modul 1 av den modulbaserte grunnskoleopplæringen for voksne. Modul 1 var videre delt inn i to klasser, én for deltakere som var tiltenkt så rask overgang til arbeidslivet som mulig (modul 1A) og én for deltakere med forventning om videre utdanning (modul 1B). Tre kontaktlærere og en faglærer deltok aktivt gjennom hele studien. I tillegg deltok en tospråklig lærer i de fleste aktivitetene. Den tospråklige læreren var midlertidig ansatt og jobbet kun i voksenopplæringen, til forskjell fra andre tospråklige lærere i kommunen. To språkhjelpere deltok i mindre grad. Den ene jobber fast i kommunens grunnskole og har noen timer i uka på sentret, mens den andre hadde arbeidspraksis gjennom NAV. Blant deltakerne (i opplæringen) i de tre klassene samtykket 36 til deltakelse i prosjektet. Disse prosjektdeltakerne rapporterte til sammen ferdigheter i følgende språk utover norsk: arabisk, assyrisk, dari, engelsk, filipino, kurmanji kurdisk, sorani kurdisk, pashto, polsk, russisk, somali, thai, tigre, tigrinja, tysk og vietnamesisk. En skoleleder deltok også i studien gjennom individuelt intervju og tilrettelegging for lærerne.

1.5 Gjennomføring og oversikt av aktiviteter

På grunn av koronapandemien ble aktivitetsplanen noe justert i forhold til opprinnelig plan. Siden kun en skole ble med i prosjektet istedenfor to, valgte vi å øke antall workshoper og antall flerspråklige forskningsassistenter ved den ene skolen. Tabell 1 og Tabell 2 gir en mer detaljert oversikt over aktivitetene.

Tabell 1. Oversikt over aktivitetene fra september t.o.m. desember 2020

Aktivitet	Beskrivelse
Intervju skoleleder	Individuelt intervju
Intervju lærer	Gruppeintervju med 4 faglærere Individuelt intervju tospråklig lærer
Intervju deltaker	Gruppeintervju med 2 tigrinjatalende deltakere Individuelle intervjuer med 3 thai-, 2 kurdisk kurmanji-, 2 assyrisk- og 2 arabisktalende deltakere
Workshop	3 stykker à ca. 2 timer
Faglige møter	2 møter med forsker, 1 møte uten forsker
Observasjon	3 besøk, totalt 4 dager 1 dag sammen med tigrinja forskningsassistent og 1 dag med thai forskningsassistent - fordelt i grunnmodul, 1A og 1B 4 faglærere, 1 tospråklig lærer og 1 språkhjelper

	- undervisning der en lærer underviser alene, en tospråklig lærer underviser alene, en lærer og tospråklig lærer underviser sammen, en lærer og språkhjelper underviser sammen - fagene norsk og matematikk
Videoopptak	2 dager i alle 3 klasser
Arbeidsoppgaver	Skjermbilder fra 2 deltakere Skriftlig arbeid fra 4 deltakere

Som Tabell 1 viser, ble det gjennomført tre workshoper. Hver workshop belyste et eller flere temaer med tilhørende aktiviteter som skulle prøves ut: språkportretter og nettverkskartlegging (workshop 1), legge merke til flerspråklig og bruk av flerspråklige ressurser (workshop 2), samt skjermopptak (workshop 3). Erfaringene ble delt og diskutert i påfølgende workshop.

Tabell 2. Oversikt over aktivitetene fra januar t.o.m. september 2021

Aktivitet	Beskrivelse
Faglig møte skoleleder	Individuell tilbakemelding delrapport Individuell tilbakemelding sluttrapport
Faglig møte lærere	Samlet tilbakemelding delrapport Samlet tilbakemelding sluttrapport
Intervju lærer	Avsluttende individuelle intervjuer med 4 faglærere
Intervju språkassistent	Individuelle intervjuer med 2 språkassistenter
Intervju deltaker	Individuelt intervju med 1 swahilitalende deltaker
Workshop	3 workshops à 2 timer, 1 workshop à 1 time
Observasjon	2 digitale besøk og 1 fysisk besøk, totalt 3 dager 1B 2 faglærere, 1 tospråklige lærere og 1 språkhjelper - undervisning der en lærer underviser alene, en tospråklig lærer underviser alene, en lærer og språkhjelper underviser sammen, en språkhjelper underviser alene - fagene norsk, engelsk, matematikk og naturfag
Videoopptak	2 dager på Teams, 1 dag i 1B
Arbeidsoppgaver	Skriftlig arbeid fra mange deltakere i grunnmodul, 1A og 1B, både individuelt, fra språkgrupper og fra plenum

Som Tabell 2 viser, ble det gjennomført 4 workshoper. Hver workshop belyste et eller flere temaer med tilhørende aktiviteter som skulle prøves ut: temaundervisning (workshop 4 og 5) og samarbeid med tospråklige lærere og språkhjelpere (workshop 6). I workshop 7 ble sluttrapporten lagt fram og diskutert.

1.6 Oppstart samtykkeprosess

I overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige og etiske prinsipper innhentet vi samtykke fra deltakerne i prosjektet (NESH, 2016). Samtykke fra rektor og lærerne ble innhentet på vanlig måte, dvs. signering av et standard samtykkeskjema utarbeidet av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Innhenting av samtykke fra deltakerne i grunnmodul, spor 1 og spor 2 viste seg å være en krevende prosess. Først ble samtykkeskjemaet oversatt til deltakernes sterkeste språk og ved behov forklart muntlig av en tospråklig

lærer/språkhjelper/forskningsassistent. Selv om dette var en ressurskrevende prosess i seg selv, var de største utfordringene knyttet til at deltakerne oppfattet prosjektet som en kritikk av lærerne deres og/eller at samtykkeskjemaet på et bestemt språk minnet dem om traumatiske erfaringer med totalitære regimer i hjemlandet, og dermed gjorde det vanskelig å signere. Gjennom betydelig innsats fra virksomheten over tid, fikk vi etter hvert de fleste samtykkene på plass. Prosessen var lærerik, og vi ser på det som positivt at deltakerne ikke bare skrev under samtykkeskjemaet uten å forstå det.

2 Roller og ansvarsfordeling

I transspråklig pedagogikk vil faglærere, flerspråklige lærere og språkhjelpere ha ulike roller og dermed kunne bidra i opplæringen på ulike måter. Nedenfor er en beskrivelse av disse rollene, samt en refleksjon over samarbeidet mellom de ulike aktørene.

2.1 Faglærernes roller i transspråking

I pedagogisk transspråking inntar lærere nye roller som fremmer felles utforskning og samarbeid. García (2017) nevner roller som detektiven, medinnlæreren, byggeren og endringsskaperen. Gjennom prosjektet har faglærerne prøvd ut ulike roller. Som detektiver, har de oppdaget deltakernes sammensatte språklige ressurser. Lærerne uttrykker at språkportrett og nettverkskart har vært særlig nyttige her (se også 3.1). Som medinnlærere har de lært å kjenne deltakerne kunnskapsreserver (Moll, 2015). Her har temaarbeid vært sentralt da deltakerne på tvers av språk har kunnet sammenligne erfaringer. I tillegg har lærerne vært opptatte av hvordan deltakere som snakker ‘små’ språk kan inkluderes i opplæringen på lik linje med de som snakker ‘store språk’ (se også 4.3). For eksempel kan sammenligningsoppgaver mellom ulike språk bevisstgjøre deltakerne at norsk uttale er vanskeligere å lære for noen enn for andre. Som byggere skaper de altså forståelse blant deltakerne med ulik alder, kjønn, etnisitet og utdanningsbakgrunn. Faglæreres rolle som endringsskaper ble ikke utforsket i prosjektet, da lærerne ga uttrykk for at denne rollen tilhører mer samfunnskunnskapslærere enn lærere i norsk og øvrige fag.

2.2 Tospråklige læreres og språkhjelperes roller i transspråking

Tospråklige lærere og språkhjelpere har ulike kvalifikasjoner og dermed også ulike roller i transspråkingen. Den tospråklige læreren i prosjektet arbeidet selvstendig i helklasse der undervisningen foregikk på norsk. Hun trakk gjennomgående veksler på arabisk og kurdisk for å støtte disse talerne spesielt og opptrådte som detektiv og medinnlærer overfor de andre deltakerne både når det gjelder språk og kulturelle erfaringer. Den tospråklige læreren hadde en særlig kompetanse når det gjaldt komparativ grammatikk mellom norsk og arabisk, som hun brukte til å støtte oppunder faglærerne i sin formfokuserte undervisning (se også 5.1). Den thaispråklige forskningsassistenten i prosjektet (som også er utdannet tospråklig lærer) gjorde det samme. Språkhjelperne arbeidet ved siden av læreren eller i språkhomogene grupper. De gjennomførte opplegg laget av faglærerne og bidro særlig med sin oversettelseskompetanse. Både den tospråklige læreren og språkhjelperne trakk fram sin sentrale rolle når det gjelder å svare på deltakernes spørsmål knyttet til opplæringen og til livet i Norge mer generelt. Mens den tospråklige læreren opptrådte som endringsskaper, for eksempel ved å adressere sensitive temaer eksplisitt i undervisningen, var en av språkhjelperne mer nølende til å utforske temaer som religion og politikk sammen med deltakerne, da hun mente disse temaene potensielt kunne skape splid og uenighet innad i gruppen. Faglærerne har også uttrykt et ønske om å videreutvikle sin egen praksis på dette området da de ser et potensial i å trekke inn transspråking i arbeid med sensitive temaer. De nevner spesielt det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap som et fokusområde.

2.3 Samarbeid mellom faglærer, tospråklig lærer og språkhjelper

Det er stor enighet om verdien av flerspråklig undervisningspersonale. Skolelederen forklarer at tospråklige lærere ikke har vært prioritert i voksenopplæringen. Skolen har likevel ansatt en tospråklig lærer på grunn av positive erfaringer fra utprøving, spesielt i klasser som er på lavt nivå i norsk. I tillegg har skolen fått en mulighet til å prøve ut bruk av språkhjelpere ved språkpraksis gjennom NAV. Lærerne har også diskutert muligheten for å hente inn deltakere på høyere nivå (modul 3 eller 4) som språkhjelpere på lavere nivå, men restriksjoner for å forhindre spredning av koronaviruset har foreløpig forhindret et slikt samarbeid.

Lærerne trekker spesielt fram verdien av samarbeid med tospråklig lærer. Dette skyldes at tospråklig lærer har pedagogisk kompetanse i tillegg til ønskede språkferdigheter og interkulturell kompetanse. Språkhjelper bidrar også med viktig kompetanse om språk og kultur, men trenger mer veiledning fra lærerne for å kunne gjennomføre deler av et undervisningsopplegg, for eksempel lesetrening med enkelte deltakere.

Alle lærerne, inkludert tospråklig lærer, mener at samarbeidet i klasserommet fungerer best når de har mulighet for å planlegge og følge opp undervisningen sammen. Det har vært viktig å kunne drøfte hvordan tospråklig støtte skal foregå i klasserommet, for eksempel når det er ønskelig å få deler av undervisningen oversatt eller utdypet på andre språk enn norsk. Fordi tospråklig lærer ikke har vanlig møtetid i arbeidsplanen, virker slike muligheter for felles planlegging å være noe begrenset. For vårt prosjekt har skoleleder gitt støtte til at tospråklig lærer skal få delta på møter for å fremme muligheter for samarbeid.

En av utfordringen når det gjelder bruk av tospråklig lærer og språkhjelpere i klasserommet ser ut til å være ressursbegrensninger. Lærerne er samstemte om at de ønsker mer tospråklig undervisningspersonell og mer forutsigbarhet når det gjelder når tospråklig lærer eller språkhjelpere vil være tilgjengelige. Enkelte opplegg mener lærerne at det er vanskelig å gjennomføre uten slik støtte, spesielt i grunnmodulen, for eksempel en kartlegging som ble gjennomført i regi av prosjektet. Fordi etterspørselen for tospråklig støtte er stor ellers i kommunen, blir tospråklig lærer ofte omdisponert til andre oppdrag. Dette fører til at det er vanskelig for lærerne å legge opp undervisningen på en måte som forutsetter samarbeid med tospråklig lærer eller språkhjelpere.

I løpet av prosjektperioden har vi utviklet retningslinjer for samarbeid med tospråklige lærere og språkhjelpere (se vedlegg). For å dekke behovene til deltakere med 'små' språk (se også 4.3), har vi prøvd ut fjernundervisning med vår forskingsassistent/tospråklig lærer i thai. Thaideltakerne uttrykte et stort ønske om å ha denne støtten fast. Utprøvingen synliggjorde behovet for god digital infrastruktur som både den tospråklige læreren og deltakerne er kjente med. Siden den tospråklige læreren ikke er del av det øvrige personalet, krever denne undervisningsformen god dialog med faglærerne for at undervisningen skal framstå som helhetlig for deltakerne. I oppstartsfasen vil det være viktig at faglærer eller teknisk støtte er tilstede.

2.4 Ledelse

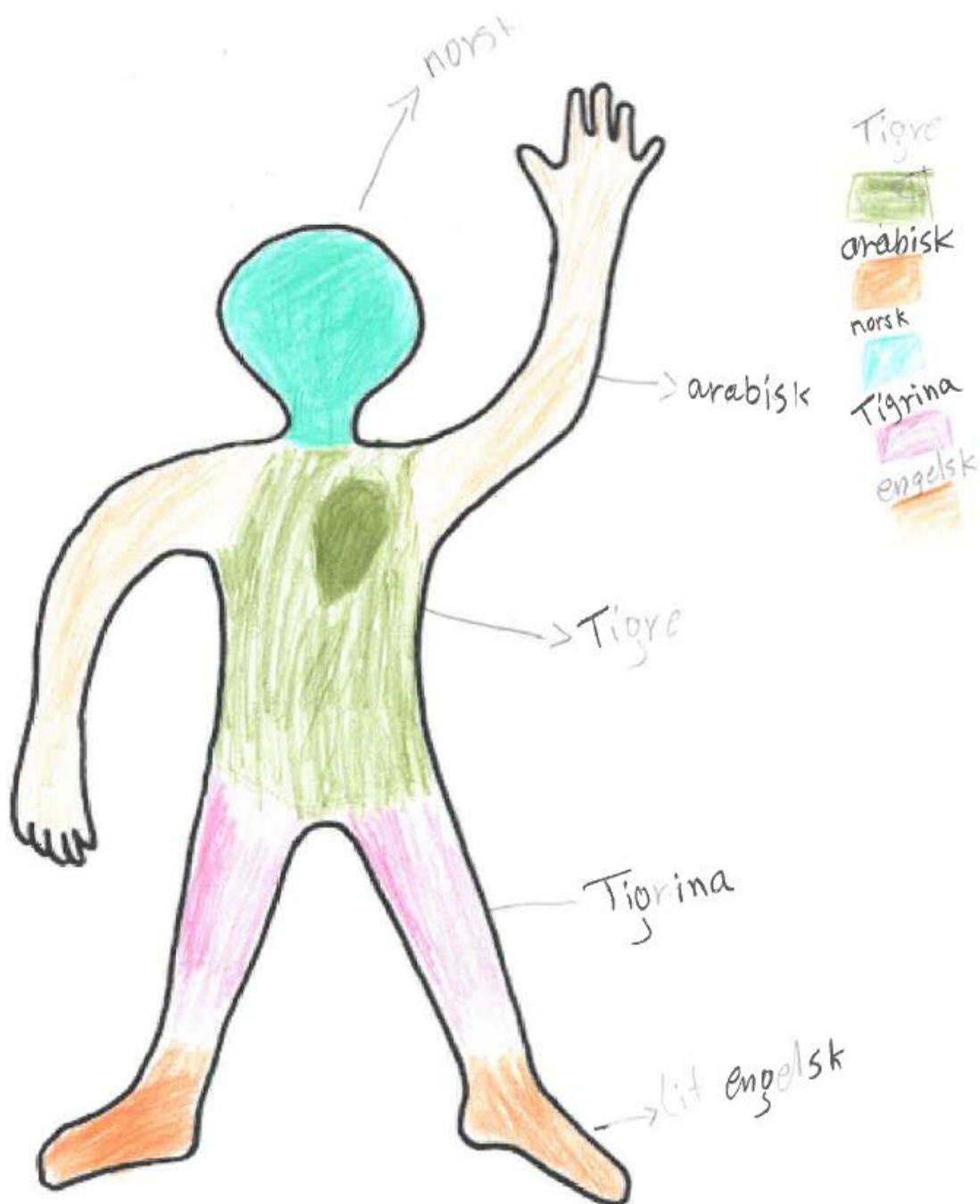
Som del av pilotprosjektet har skoleledelsen bidratt med å sette av tid og ressurser for lærerne til å delta i prosjektet. De har kunnet bruke sin samarbeidstid til å sette seg inn i nyere faglitteratur, utvikle pedagogiske opplegg, samt delta jevnlig i workshops i regi av prosjektet. Når prosjektet avsluttes vil det være viktig at ledelsen fortsatt gjør seg kjent med relevant forskning, støtter og oppmuntrer lærerne til å videreutvikle pedagogisk transspråking i undervisningen og dele sin kunnskap med det øvrige kollegiet. På denne måten vil transspråking kunne bli en overordnet strategi ved hele virksomheten, noe som vil være positivt når deltakerne avanserer til moduler på høyere nivå.

Skoleledelsen har et særlig ansvar for å skaffe flerspråklig personal ut ifra behovene til enhver tid. Når det gjelder små språk bør tilgangen til tospråklige lærere som kan ha fjernundervisning, utforskes videre. Det vil være viktig at samarbeidstid med faglærer prioriteres videre, og at systematikken som er utviklet gjennom prosjektet videreføres. Det kan være hensiktsmessig å ta initiativ til å utvikle et kurs for språkhjelpere slik at de blir kjent med transspråking.

3 Arbeidsmåter og strategier

3.1 Kartlegging av ressurser

Den første utprøvningsfasen besto av en kartlegging av deltakernes språklige ressurser og nettverk. Kartleggingen ga lærerne mulighet for å innta Garcías (2017) rolle som detektiv, ved at de utforsket grunnlaget for transspråking i deres egne klasserom. I den første delen av kartleggingen tegnet deltakerne språkportrett (Busch, 2012; se Figur 1). Lærerne fikk selv erfaring med å tegne språkportrett i en workshop, slik at de skulle få noen ideer om hvordan de kunne forklare aktiviteten for deltakerne. I grunnmodulen ble denne aktiviteten gjennomført med hjelp av tospråklig lærer og språkhjelpere, noe som bidro til å gjøre oppgaven mer forståelig for deltakerne, ifølge læreren. Læreren i 1B fikk også hjelp av en språkhjelper, noe hun også trakk fram som nyttig for deltakernes forståelse av oppgaven. Et eksempel på et språkportrett fra en deltaker i modul 1B vises nedenfor (se Figur 1).



Figur 1. En deltakers språkportrett

Språkportrettet i Figur 1 illustrerer verdien av denne aktiviteten som kartleggingsverktøy ved å vise kompleksiteten i deltakerens språklige repertoar. Utover norsk og majoritetsspråket i deltakerens tidligere hjemland, tigrinja, har deltakeren også representert følgende språk: tigre, som hun brukte mest hjemme i Eritrea; arabisk, som hun lærte fordi hun bodde i grenseområdet mot Sudan; og litt engelsk, som hun har plukket opp i uformelle sammenhenger før hun kom til Norge. I fargefeltet som representerer tigre, er området rundt hjertet uthevet, noe som peker på språkets personlige betydning.

Selv om dette språkportrettet viser til en bestemt deltakers biografi og språkutvikling, illustrerer det også noen felles tendenser i deltakergruppen. For det første illustrer språkportrettet at mange deltakere har mer å spille på i norskopplæringen enn et entydig 'morsmål.' De fleste har isteden et sammensatt repertoar av ressurser som de har tilegnet seg i ulike kontekster for ulike formål. For det andre framhever dette språkportrettet arabisk og engelsk som språk som flere deltakere kan i ulik grad. For noen deltakere er engelsk et språk de har begynt å lære siden de kom til Norge, mens for andre er det allerede en velutviklet ressurs som de har glede av å bruke med læreren i norsk- og fagopplæringen. Engelsk synes å være spesielt nyttig som støttespråk for noen deltakere fra Thailand og Filipinene, som ellers har få meddeltakere eller personale med lignende språkbakgrunn. Arabisk er det andre språket som mange deltakere kan bruke til ulike formål, på tvers av språkbakgrunn og opprinnelsesland. I tillegg til kurdiske, assyriske og arabiske deltakere fra i Midtøsten med arabisktalende majoritet, er det deltakere fra Somalia og Eritrea som behersker språket. Arabisk er videre et språk som er kjent for flere deltakere på grunn av religiøs betydning, selv om det ikke er et språk som de bruker aktivt til andre formål. Vi drøfter betydningen av arabisk for organisering av transspråking i klasserommet nedenfor (se 3.2 og 3.3).

Den andre delen av kartleggingen gikk ut på å få informasjon om deltakernes språkpraksiser og støttepersoner utenfor skolen, med tanke på å knytte undervisningen opp mot disse praksisene og eventuelt spille på nettverkene deres. Mens språkportrettene ble implementert relativt likt i alle tre klasser, var nettverkskartleggingen noe ulik i hver klasse. Utføringen i grunnmodulen var nærmest det vi hadde sett for oss etter planen som ble lagt i workshopen. I denne klassen tok deltakerne utgangspunkt i språkportrettene for å fortelle hvor og med hvem de brukte språkene som de hadde representert på språkportrettet. Læreren i grunnmodulen understreket at det var viktig å ha flerspråklig personale til stede for å få til en slik samtale med deltakerne på dette nivået. Likevel oppdaget læreren nyttig informasjon om deltakere som ikke hadde tilgang på flerspråklig lærer eller språkhjelper, med språkportrettet som hjelpemiddel i samtalen. Basert på samtalen med en deltaker fra Kongo (DRC) noterte læreren følgende:

En bror og svigerinne med to barn. Bor i [annen by]. De snakker swahili, engelsk, norsk.
To venner (mann og dame fra Uganda med fire barn). Bor i [samme by]. De snakker mye norsk. 20 år i Norge. Mann snakker swahili og dame snakker mye norsk.
[Navn] snakker mye norsk og swahili. [3 navn]
Jeg kjenner 4 personer i [samme by] som snakker swahili og mye norsk.
(Lærerens notat, grunnmodul, 17.11.2020)

Gjennom denne samtalen oppdaget læreren at denne deltakeren hadde ressurspersoner utenfor klasserommet, utover sin egen mann, som kunne hjelpe henne på både norsk og swahili. Deltakeren fortalte selv om slike støttepersoner i et intervju: «Jeg har nære venner fra Kongo [DRC] og Rwanda og de hjelper meg jo når jeg vil kjøpe ting her i Norge eller med legetimer» (intervju, deltaker, oversatt fra swahili). Denne oppdagelsen hadde særskilt betydning for denne deltakeren fordi hun var en av få i klassen som ikke delte noe annet språk enn norsk verken med andre deltakere eller med flerspråklig personale. I tillegg var hun en av

de som hadde minst skolegang og skrivekyndighet. I intervjuet bekreftet deltakeren at det å stå alene med sin språkbakgrunn var utfordrende: «Det er fint å bruke språket mitt, men jeg er den eneste i klassen som kan swahili, og jeg har vanskelig for å snakke norsk, så jeg sier vanligvis ingenting når jeg egentlig trenger hjelp» (intervju, deltaker, oversatt fra swahili). Deltakerens utsagn peker på en av de største utfordringene ved transspråking som pedagogikk – det at noen deltakere ikke har andre med lignende språkbakgrunn som vil forstå deres sterkeste språk. Det at denne deltakeren har større mulighet for transspråking utenfor skolen, representerer en ressurs som læreren muligens kan spille på, selv om det ikke vil erstatte behovet for støttepersoner i klasserommet.

I modul 1A og modul 1B ble nettverkskartleggingen gjennomført uten flerspråklig personale, og lærerne mente at dette førte til en viss forenkling av oppgaven. I begge disse klassene gikk kartleggingen ut på å drøfte med deltakerne hvor de brukte norsk utenfor skolen, men det kom også fram noe informasjon om andre språk. Figur 2 viser en oppsummering av nettverkskartleggingen i modul 1B.



Figur 2. Nettverkskartlegging i modul 1B

Figur 2 er et lysbilde fra modul 1B, der læreren har oppsummert informasjon fra deltakerne om hvor de bruker norsk og, i noen tilfeller, andre språk. Kartleggingen viser at deltakerne har et praktisk behov for norsk på butikker og i møte med ulike instanser. I tillegg kommer det

fram at noen av dem snakker norsk med naboer og familiemedlemmer. Lærerne i modul 1A og 1B fortalte også at samtaleene rundt kartleggingen ga dem innsikt i hvilke situasjoner deltakerne opplever som vanskelige og hvor de eventuelt trekker seg unna interaksjon på norsk. Slik informasjon kan gi lærerne et viktig innblikk i deltakernes autentiske behov for norskskinnlæring og språklige praksiser som de kan bygge videre på. Samtidig mener vi at det er viktig å utvide samtalen til hvordan deltakerne bruker alle deres språklige ressurser når hensikten er å danne et kunnskapsgrunnlag for transspråking i klasserommet, slik det ble utført i grunnmodulen.

I intervjuer ved slutten av skoleåret trakk alle lærerne fram kartlegging gjennom språkportretter som en spesielt vellykket aktivitet. De mente at denne aktiviteten ga dem bedre mulighet for å forstå deltakerne deres og et bedre grunnlag for transspråking som var tilpasset deltakergruppa. Alle lærerne fortalte videre at de hadde utviklet en mer kompleks forståelse av deltakernes språklige ressurser og av at mange har mer å spille på enn et enkelt morsmål. De har planlagt å gjennomføre språkportretter igjen ved oppstart av skoleåret 2021–2022.

Nettverkskartleggingen opplevdes også som nyttig, til tross for forskjeller i hva som ble kartlagt i de ulike klassene. Lærerne var samstemte om at nettverkskartlegging burde gjennomføres som oppfølging til språkportrettene, slik at samtalen kan ta utgangspunkt i bildet som deltakerne har produsert av sine egne ressurser. Koblingen mellom de to aktivitetene kan også være tidsbesparende, da det kan ta tid å få deltakerne til å forstå hva oppgaven går ut på.

3.2 Gruppering

Ved oppstarten av prosjektet hadde lærerne allerede noen strategier for å aktivisere transspråkingen som skjer spontant i klasserommet. En viktig strategi har vært å gruppere deltakere etter språkbakgrunn eller språklig repertoar, slik at deltakerne kan hjelpe hverandre på morsmål eller andre språk. Før koronapandemien inntraff, kunne de også gi deltakere forberedelsesoppgaver i såkalte språkgrupper. Med påbud om avstand mellom deltakerne, måtte slik samhandling i perioder begrenses til kortere samtaler og oversettelser, men lærerne og deltakerne opplevde likevel denne interaksjonen som svært nyttig. En tidlig observasjon av gruppearbeid i grunnmodulen illustrerer noen av fordelene ved språkgrupper:

Klassen jobber med å beskrive kroppsdelene og smerte. Læreren sier til to arabisktalende deltakere, «Kan dere være med [to andre deltakere]? De forstår kanskje ikke. Kan dere forklare litt, snakke arabisk?» En av mennene forteller at han har gått på senteret siden våren, mens den andre sier at han begynte dagen før. Mannen som har deltatt lengre modellerer og forklarer mye på arabisk til de andre deltakerne. Han sier, for eksempel, «Jeg har vondt i kneet,» med trykk på preposisjonen. Så tar han seg på hodet og sier, «hodet, *rasak* [‘hodet ditt’ på arabisk]». Han forteller også navnet på andre kroppsdelene på norsk og arabisk, samtidig som han tar på hver kroppsdel. Mannen som begynte mer nylig noterer arabiske oversettelser i Showbie [en pedagogisk app]. Han tar også på kroppsdelene som de navngir på norsk og arabisk. De to kvinnene i gruppa skriver også ned noen

oversettelser til arabisk, til tross for at de sier at de ikke kan skrive så mye. (Feltnotat, grunnmodul, 12.10.2020)

I dette feltnotatet setter læreren fire arabisktalende deltakere sammen i gruppe fordi hun tenker at noen av deltakerne har forstått undervisningen på norsk bedre enn andre. En deltaker som har vært med i opplæringsprogrammet i over et halvt år inntar rollen som ekspert, ved å modellere, oversette og forklare nøkkelord for de andre deltakerne. En annen deltaker som har begynt helt nylig deltar også aktivt, ved å notere oversettelser på arabisk og ta på de relevante kroppsdelene som den mer erfarne deltakeren utpeker. På denne måten bruker læreren gruppering av deltakere etter felles språk til å sikre bedre forståelse av nytt innhold enn det hun kan oppnå på egenhånd ved å snakke norsk med deltakerne.

I løpet av pilotprosjektet har språkgrupper blitt en vanlig arbeidsmåte, i den grad det har vært tillatt under gjeldende smitteverntiltak. Når lærerne har hatt tilgang på flerspråklig lærer eller språkhjelper, har sistnevnte gitt ekstra støtte og struktur til arbeidet i språkgrupper. Vi gir eksempler på hvordan gruppearbeid har inngått i utprøvingen, med og uten flerspråklig lærer eller språkhjelper, i 5.2 og 5.3.

En viktig utfordring er imidlertid hvordan lærerne også skal ivareta deltakere som ikke har andre felles språk enn norsk med andre deltakere (se også 4.3). Lærerne har hatt god erfaring med å plassere disse deltakerne lengre foran i klassen, slik at læreren selv kan kompensere til en viss grad gjennom nærmere kontakt med disse deltakerne, men de opplever likevel dette som en utilstrekkelig løsning. En annen utfordring er at deltakere som ikke har mange i klassen med samme språkbakgrunn, kan oppleve godt representerte språk som dominerende og til dels irriterende. Dette gjelder spesielt arabisk. Samtidig kommenterer en deltaker med tigrinjabakgrunn at hun er redd for at de andre vil bli irriterte på henne hvis hun spør læreren for mye om forklaringer på noe de andre har forstått i fellesskap. Noen av lærerne bruker litt engelsk, noe som bidrar til en annen dynamikk i klassen ved at deltakerne som kan en del engelsk (særlig fra Thailand og Filipinene), kan bidra mer aktivt i dialogen. Deltakerne fra Thailand som er blitt intervjuet, ønsker alle at lærerne bruker engelsk mer aktivt i undervisningen. De trekker fram at dette er særlig viktig i lys av at de som snakker arabisk både har tilgang til tospråklig lærer og har flere deltakere å spille på.

3.3 Kommunikasjon på tvers av språk

De som har felles språk med andre deltakere, diskuterer ofte ord og oppgaver med hverandre på disse språkene. For eksempel kommenterer en deltaker fra Afghanistan som snakker dari at hun også kan forstå litt kurdisk fordi språkene har noen likheter. Arabisk har en spesielt fremtredende plass i alle tre klasser, da dette er et språk som flere deltakere har brukt i hjemmet eller samfunnet i tidligere hjemland eller oppholdsland. Deltakere som kan arabisk eller kurdisk, har spesielt gode forutsetninger for transspråking i klasserommet fordi de i tillegg har tilgang på tospråklig lærer som bruker dette språket i undervisningen. Som nevnt ovenfor, spiller engelsk også en viss rolle, som språk som lærerne kan benytte med enkelte deltakere.

Kommunikasjon på tvers av språk forekommer også hyppig i klasserommet. Dette handler spesielt om at deltakere og tospråklig lærer gjør seg forstått på tvers av dialekter eller språk som har felles trekk eller ved at de bruker ulike språk for å skape felles forståelse. En av lærerne beskriver følgende:

Et eksempel er en i klassen som snakker kurdisk sorani, og det er bare en person som gjør det. Hun ville fortelle meg noe om dattera si, og hun kan ikke så mye norsk, og så begynte hun, men så fant hun ikke ordene. Så ser hun på damen som sitter på andre siden av henne, og så begynner de å snakke sammen. Hun har fortalt meg at de ikke forstår hverandre, fordi damen snakker kurmanji og kommer fra et område som gjør at hun ikke har vært utsatt for sorani. Så hun er ikke noe kjent med det, men da kommuniserer de allikevel og kommer fram til noe. Men så er det en tredje dame som også kommer inn, og hun kan også kurmanji men hun snakker også arabisk [noe damen som snakker kurdisk sorani også har litt kompetanse i]. Til sammen klarer disse tre damene å forklare hva det var som var skjedd med dette barnet, og det synes jeg var veldig sånn fint, at de til sammen klarte å forklare det som hun ikke hadde ord på.

Med andre ord, er transspråking en vanlig del av kommunikasjon i klasserommet, ikke bare for å forstå innholdet i undervisningen, men også for å kommunisere blant lærere og deltakere. Lærerne forteller at prosjektet har økt deres bevissthet om at slik kommunikasjon foregår blant deltakere og at dette kan være en viktig støtte i opplæringen. Dette er noe de har lagt merke til i større grad ved å innta rollen som detektiv i klasserommet (García, 2007; se 2.1).

3.4 Oversettelse og translitterasjon

En annen gjennomgående strategi blant deltakere er oversettelse. Helt fra starten av prosjektet observerte vi at deltakere i alle klasser noterer oversettelser av nye ord på norsk til andre språk de kan skrive, enten på iPad eller på støtteark, enten på eget initiativ eller på oppfordring fra læreren. En deltaker i grunnmodul forteller at han skriver ned oversettelser for å forstå og huske nye ord, men også for å kunne øve hjemme. Deltakerne bruker ulike oversettelsesstrategier som gjenspeiler mulighetene i tilgjengelige oversettelsesverktøy og deres språklige repertoarer. En strategi er å skrive på et språk (f.eks. arabisk) og spille inn på et annet (f.eks. kurdisk) (se Figur 3).

Min norsk! Leo er trøtt og har vondt i hodet.

Finn **verb** i teksten på side 53.

	norsk	morsmål
1.	Husk skal huske	تذكر
2.	Å lufte skal lufte	لرفع
3.	Bruk skal bruke	استعمال
4.	Ha skal ha	يملك
5.	Tørk Skal tørke	مسح
6.	Støvsug skal støvsuge	مكنسة كهربائية
7.	røyk skal røyke	دخان

1 av 2

Talenotat

torsdag 20:22

Figur 3. Skriftlig og muntlig oversettelse

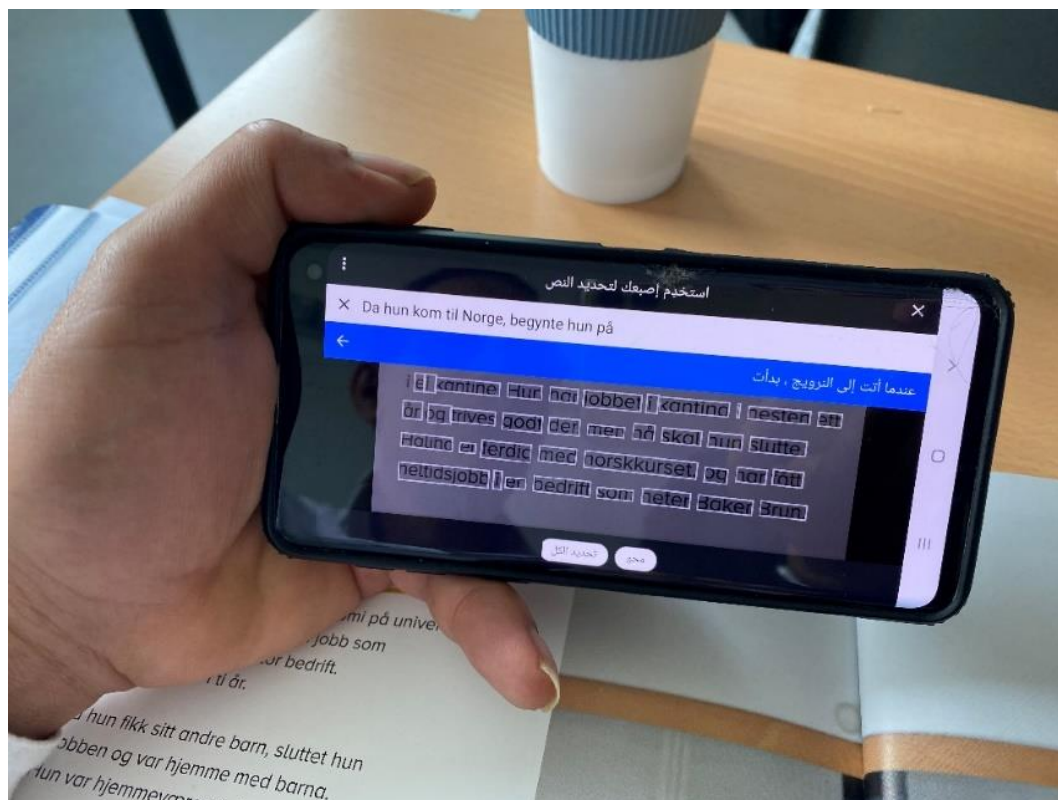
Figur 3 viser en skjermdump fra en deltakers iPad i modul 1A. Deltakeren har fullført oppgaven ved å finne norske verb i en tekst og oversette ordene til arabisk (i kolonnen «morsmål»). I tillegg har hun lagt inn et talenotat der hun har tatt opp oversettelser til kurmanji kurdisk. Som mange andre kurdere har denne deltakeren ikke hatt mulighet for å lære å lese og skrive på sitt ‘morsmål’ kurdisk på grunn av politiske forhold i hjemlandet. Hun har likevel valgt å knytte det nye norske ordforrådet både til et annet skriftspråk som hun behersker, arabisk, og et talespråk som har betydning for henne, kurmanji kurdisk. Denne praksisen viser både deltakerens fleksible anvendelse av sitt språklige repertoar og nytten av språk som deltakere ikke kan skrive i en transspråklig pedagogikk. Deltakerens behov for å oversette til to språk understreker også forenklingen det ofte innebærer å skulle be deltakere om å identifisere et enhetlig morsmål (se også 3.1).

Mange deltakere brukte også multimodale funksjoner på mobilen, blant annet lyd- og bildefunksjoner i Siri og Google Oversetter. På denne måten kan deltakere bruke oversettelsesverktøy, selv når de ikke behersker et annet skriftspråk enn norsk. Figur 3 viser et eksempel på bruk av kamerafunksjonen i Google Oversetter-appen.



Figur 4. Kamerafunksjonen i Google Oversetter

I Figur 4 holder en deltaker i modul 1B mobilen sin over siden i læreboka i norsk for å få en arabisk oversettelse av teksten. På mobilskjermen hans vises en overskrift og begynnelsen på et avsnitt, oversatt til arabisk. Gjennom en slik oversettelse får deltakeren et raskt overblikk over innholdet i teksten, selv om oversettelsen ikke er helt nøyaktig, noe deltakeren selv kommenterte. Denne deltakeren brukte også samme app til å gå nøye gjennom setningene (se Figur 5).



Figur 5. Skannet tekst i Google Oversetter

Figur 5 viser en annen multimodal oversettelsesfunksjon i Google Oversetter app. I dette bildet har en deltaker lagt inn en del av teksten i læreboka ved å ta et bilde, som legges inn som skannet versjon av teksten. Deretter kan han oversette ord og fraser hver for seg fra norsk til arabisk, og ordene kan leses høyt på norsk. Denne praksisen er nok et eksempel på deltakeres bruk av oversettelse for å sjekke sin forståelse og fordype seg i de formelle aspektene ved norsk tekst.

I tillegg til oversettelser har vi i grunnmodul også observert at mange deltakere skriver ned hvordan nye ord uttales ved å trekke veksler på andre alfabeter enn det latinske (f.eks. arabisk, farsi, pashto), gjennom såkalt translitterasjon. Figur 6 viser et utsnitt av et støtteark som deltakerne brukte i en modul om hygiene.

Et bad og et vaskerom



Figur 6. Translitterasjon med pashto skrivemåte

I Figur 6 har en deltaker i grunnmodulen representert uttalen av norske ord basert på pashto skrivemåte. For eksempel står det tilnærmet ‘toalet’ under bildet for «et toalett» og ‘torketromil’ under «en tørketrommel». (Merk at dette ikke er fonetisk skrift, på samme måte som norsk skrift ikke har en-til-en samsvar mellom lyder og bokstaver.) Vi så også lignende bruk av translitterasjon blant deltakere som brukte farsi eller arabisk skrivemåte for å representere norske lyder. Figur 7 viser et eksempel basert på arabisk, der deltakeren har skrevet både translitterasjoner og oversettelser.

Et bad og et vaskerom



Figur 7. Translitterasjon med arabisk skrivemåte

I Figur 7 er translitterasjoner basert på arabisk skrevet på bildene, mens oversettelser til arabisk er skrevet under bildene. For eksempel står det henholdsvis ‘torkatromal’ og ‘shafa albisa’

under «en tørketrommel». Under «et toalett» står det bare et ord, trolig fordi det arabiske ordet for toalett er en kognat (ord i ulike språk med samme opprinnelse), med nesten samme uttale som ordet på norsk. Et punkt for mulig pedagogisk anvendelse som framkommer i sammenligningen mellom bildene i Figur 6 og Figur 7 er at deltakernes translitterasjoner viser tegn på hvordan deltakerne hører og relaterer lydene i norske ord til lydene de kan fra før. Et eksempel er ordet «vask». Deltakeren som baserer seg på pashto har brukt forbokstaven و /w/, mens deltakeren som baserer seg på arabisk har brukt forbokstaven ف /f/. Ingen av disse språkene har fonemet /v/ eller det nært beslektede /v/, mens begge språkene har både /w/ og /f/. Translitterasjon ser ut til å hjelpe deltakerne å huske hvordan læreren har uttalt ordene. Samtidig kan det gi grunnlag for oppfølging i uttaleundervisningen hvis læreren kan få hjelp til å oppdage mønstre i hvordan deltakerne representerer norske lyder.

En viktig fellesnevner i strategiene og praksisene som er beskrevet i denne delen er at de er hovedsakelig utviklet av deltakerne selv. I slike praksiser ser vi bevis på at selv deltakere med lite skolegang utvikler selvstendige måter å forholde seg til tekst og digitale verktøy, jamfør Canagarajahs (2013) beskrivelse av transspråklig praksis som noe flerspråklige mennesker gjør for å møte sine behov.

4 Læringsressurser og undervisningsmateriell

4.1 Læringsressurser

Som eksemplifisert i del 3.4, er det mange deltakere som bruker oversettelsesverktøy for å skape forståelse på tvers av norsk og andre språk de bruker. Både deltakerne og lærerne beskriver Google Oversetter som spesielt hyppig i bruk. Selv om Google Oversetter kan synes å gi dårlige oversettelser i noen tilfeller, har verktøyet som fordel at det er enklere å ta i bruk enn Lexin. Lærerne opplever som en større utfordring at de og deltakerne ikke vet om oversettelsesverktøy til alle språkene som er representert i klasserommet. Slike verktøy kan dermed oppleves å bidra til en enda større skjevfordeling i ressurser mellom deltakere som kan velrepresenterte språk som arabisk, og de som er eneste eller en av få deltakere i en klasse med et bestemt språk, som swahili, pashto eller tigrinja. I tillegg opplever noen av lærerne at deltakere med lite skolebakgrunn kan ha vanskelig for å ta i bruk oversettelsesverktøy eller andre nettbaserte ressurser på en selvstendig måte, og det krever mye tid å gi opplæring i bruk av hver enkelt ressurs. Lærerne viser også til noe usikkerhet om hvor utstrakt bruk av oversettelse som er ønskelig i opplæringen, med tanke på vurderingskriterier som anerkjenner transspråklige praksiser i liten grad.

4.2 Undervisningsmateriell

Lærerne viser til noe tidligere bruk av Bildetema og/eller andre ressurser fra nettstedet Tema Morsmål, men undervisningsmateriell som eksplisitt legger til rette for transspråking synes å være lite i bruk. Dette skyldes til dels at flerspråklig undervisningsmateriell som de kjenner til virker lite tilpasset deltakergruppen og til dels innsatsen som det krever å lære deltakerne opp i bruk av slike ressurser. I intervjuer med deltakere nevner flere Norsklærer Karensen, samt diverse YouTube-kanaler der begreper og grammatikk belyses i et komparativt perspektiv. Vi vil påpeke dette som et område med behov for større utvikling på feltet generelt. Vi tror dette kan være en viktig retning for å legge til rette for transspråking også blant deltakere som ikke deler språkbakgrunn med andre deltakere.

4.3 'Små' og 'store' språk

Som nevnt tidligere, har deltakerne ulik tilgang på ressurser. Språk kan være mer eller mindre representerte blant deltakerne i klassen, og det er forskjeller i tilgjengelige kunnskapsressurser. For å ivareta opplæringen til disse deltakerne mener vi det vil være særlig viktig å gjennomføre nettverkskartleggingen med blikk for mulige ressurspersoner som kan være en støtte i opplæringen. I tillegg vil det kunne være hensiktsmessig å arbeide på tvers av moduler i noen grad slik at mer erfarne deltakere med samme språkbakgrunn kan bistå. Det siste fikk vi ikke prøvd ut på grunn av korona. I del 5.2 nevnte vi også temaundervisning for å bygge på deltakernes erfaringer på tvers av språk.

5 Pedagogisk tilnærming

5.1 Formfokuset og komparativ undervisning

Under hele prosjektperioden observerte vi at formfokuset undervisning utgjorde en kjerne i norskopplæringen. Det vil si at lærerne viet strukturelle trekk ved norsk språk mye oppmerksomhet, spesielt gjennom eksplisitt undervisning i grammatikk. En av lærerne forklarte behovet for metaspråklig kunnskap på denne måten:

I dag har vi brukt masse tid på å forstå hva verb er igjen, fordi, alle har ikke sånn, grammatisk språk eller strategier for å forstå hva verb og substantiver og ordklasser, vi må få et språk som, et språk om språket ikke sant, et metaspråk, og det er ikke så lett for dem som ikke har gått på skole før, ikke i hjemlandet sitt altså, så vi må bruke mer tid, det tror jeg er viktig. (Lærer, workshop, 19. nov. 2020)

I dette sitatet fra en workshop gjengir en av lærerne en beskrivelse av formfokuset undervisning, og forklarer at dette fokuset er viktig for å skape et felles utgangspunkt for å snakke om språk. Hun mener dette er spesielt viktig fordi mange av deltakerne har lite tidligere skolegang og dermed lite formell kunnskap om språk som system. Dette eksemplifiserer hun ved et fokus på verb, substantiver og ordklasser generelt.

Som nevnt i del 2.2, støttet både den tospråklige læreren og forskningsassistenten i prosjektet opp om dette fokusområdet. Den tospråklige læreren som dekket arabisk og sorani kurdisk ved senteret påpekte forskjellen i forholdet hennes til disse to språkene med henvisning til utdanning og formell kunnskap:

Det hjelper ikke å bare være en tospråklig som er ikke lærer, det må være en lærer på det morsmålet, som kan hjelpe de, sånn som jeg er lærer, arabisklærer, så er det veldig lettere til meg å lære dem og hjelpe dem. Men jeg snakker kurdisk, men jeg er ikke kurdisklærer, så er det vanskelig til meg å lære dem hvordan skal vi finne en lyd på kurdisk, og så skal vi skrive, og så hvordan uttale det på norsk. Så det som jeg mener er at det må være en faglærer på det morsmålet, synes jeg. (Tospråklig lærer, workshop, 16. mars 2021)

Til dels handler dette utdraget fra en workshop om formelle kvalifikasjoner for stillingen som tospråklig lærer, til forskjell fra en språkhjelper, men det handler også om hvilken kunnskap hun anser som viktig for å støtte deltakernes læring. Her påpeker hun betydningen av å kunne hjelpe deltakerne å sammenligne lyder og skriftspråket på norsk og deltakernes morsmål. Ved andre anledninger beskrev hun undervisning i arabisk grammatikk som en viktig del av arbeidet med deltakere som snakket arabisk, men som hadde lite skolegang. I likhet med faglererne mente hun at denne metaspråklige kunnskapen var nødvendig for å kunne forstå strukturelle trekk ved norsk.

En slik komparativ tilnærming preget også undervisningen av nye ord, spesielt med henvisning til 'morsmål.' Et slikt komparativt oppsett eksemplifiseres ovenfor i Figur 3, der en oppgave fra modul 1A innebærer å hente ut nøkkelord fra en norsk tekst og oversette disse til 'morsmål.' I figuren viser deltakerens svar på oppgaven behovet for en mer kompleks forståelse av et flerspråklig repertoar, ved at deltakeren oversetter skriftlig til arabisk og

mundtlig til kurdisk. Som beskrevet i 3.1, utviklet lærerne en større bevissthet om denne kompleksiteten i løpet av prosjektet.

I den grad den formfokuserte undervisningen trakk veksler på deltakernes flerspråklige repertoarer, kan man argumentere for at en slik komparativ undervisning er i tråd med transspråklig pedagogikk. Likevel er et viktig prinsipp i transspråking å betrakte språk i kontekst, framfor som løsrevet system. Vi ville derfor oppmuntre lærerne til å ta en noe bredere tilnærming til språk og sammenligning. Dette jobbet vi med gjennom temabasert undervisning som vi planla sammen (se 5.2). En av lærerne eksemplifiserte også en slik tilnærming gjennom et utforskende prosjekt som vi observerte i slutten av skoleåret (se 5.3).

5.2 Temabasert undervisning

Basert på erfaringene beskrevet i 5.1, inviterte vi lærerne til å velge et tema som de ville jobbe med på tvers av modulene og utarbeidet et fleksibelt undervisningsopplegg knyttet til temaet. Lærerne valgte temaet 'kropp og helse.' Vi la til grunn to viktige prinsipper i utarbeidningen av undervisningsopplegget: på den ene siden, å trekke inn deltakernes erfaringer og kunnskapsgrunnlag (jf. García & Li Wei, 2019; Moll, 2015); på den andre siden, å velge et emne som kunne drøftes på noenlunde lik linje uavhengig av deltakerens bakgrunn. I workshop 4 foreslo vi en rekke emner som vi mente kunne passe innenfor disse kriteriene. Lærerne valgte å forfølge sunn mat som et tema der alle deltakere kunne forventes å ha relativt likestilt kunnskap og erfaringer å bidra med.

Den temabaserte undervisningen omfattet to aktiviteter som vi planla sammen. Den ene var en sammenlignende diskusjon i flere steg om sunn mat eller god helse i ulike land. I første steg satt deltakerne sammen i språklig homogene grupper (se 3.2) for å samle ideer om sunn mat eller god helse i deres tidligere hjemland. I disse gruppene sto de fritt til å drøfte ideer på de språkene som de ønsket, samtidig som de forberedte seg på å rapportere tilbake om diskusjon i helklasse på norsk. I hver klasse var det også en 'norskgruppe' som besto av deltakere som ikke delte andre språkressurser enn norsk. Denne gruppen fikk ekstra hjelp av læreren. I neste steg rapporterte hver gruppe om sine ideer i helklasse, og læreren oppsummerte de ulike bidragene. Figur 8 viser et bilde av lærerens oppsummering av deltakernes ideer i modul 1B.

Thailand	Somalia	Afganistan	Syria
spise god mat			være sosial
sove nok			fint vær
dusje to ganger hver dag.	mye sol	trening	frukt
spise frukt.	sunn mat	fotball	grønnsaker
høre på musikk	bra luft	grønnsaker	friskt vann i elvene.
se på film	gå på tur/trening	svømming	mye
ikke stresse	svarte klær for varme	være glad	grønnsaker i hagen.
være sammen	bader/dusjer	å le	besøker
drikke litt vin	sover bra	reise på besøk	naboer
trene		være med familien og venner	havet er rent

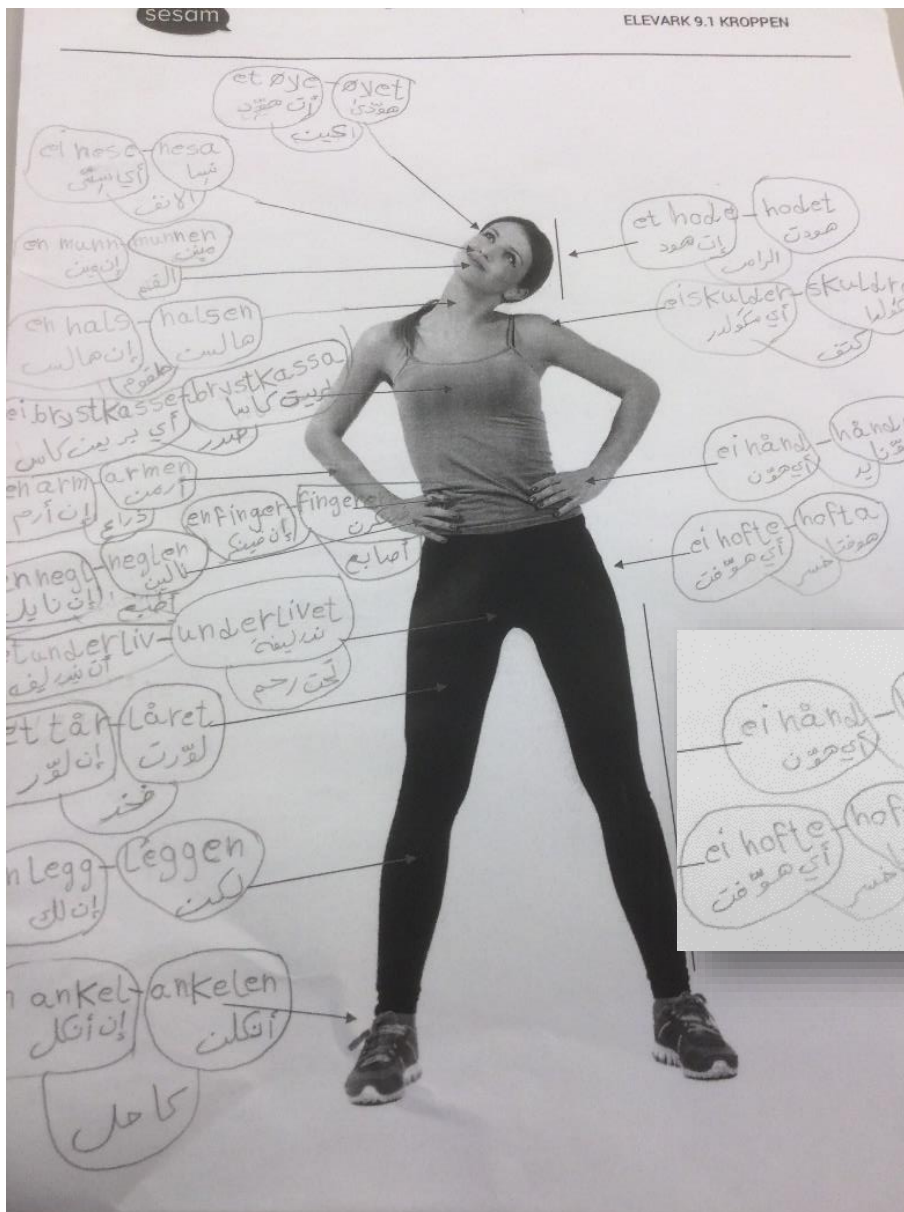
Figur 8. Sammenlikning av ideer om god helse

Figur 8 viser ulike ideer om god helse og sunn mat i fire hjemland som var representert i modul 1B. Noen ideer går igjen på tvers av bakgrunner, som frukt og grønnsaker og et sunt klima. Andre ideer kan antas å være motstridende, for eksempel tanker om hvorvidt alkohol inngår i en sunn livsstil, noe som bare nevnes av deltakerne fra Thailand. Med tanke på det opprinnelige forslaget om å drøfte sunn mat, er det interessant å merke seg hvordan deltakernes involvering bidro til å utvide samtalen fra forskernes og lærernes ideer til å også omfatte råd knyttet til sosial omgang og underholdning.

Det var først etter dette steget at lærerne så trakk linjer til utbredte oppfatninger i Norge om god helse og sunn mat. Selv kommenterte de at denne rekkefølgen ble det motsatte av framgangsmåten de ellers var vant med, der det ville være mer vanlig å fortelle om forhold eller ideer i Norge og så etterspørre sammenlikning med deltakernes tidligere hjemland. Lærerne mente at deltakerne slapp til med sine erfaringer i mye større grad ved at deres erfaringer utgjorde det opprinnelige fokuset i timen. Samtidig fikk deltakere med bakgrunn i ulike språk og land mulighet for å oppdage felles erfaringer, noe vi opplevde som en viktig måte å inkludere deltakere med ‘små’ språk på (se 3.3).

Den andre aktiviteten i den temabaserte undervisningen gikk ut på å lage plakater med navn på kroppsdelene på flere språk. Et mål med denne aktiviteten var å øke synligheten av flerspråkighet i klasserommet. I tillegg ønsket vi å bygge på deltakeres strategier som vi

hadde observert tidligere (se 3.4). Figur 9 viser et eksempel på en plakate fra grunnmodulen, med et forstørret utsnitt av en del av plakaten.



Figur 9. Tospråklig plakate

I Figur 9 har deltakere i grunnmodulen satt navn på ulike kroppsdeler på norsk i bestemt og ubestemt form. Rett under hvert ord på norsk har de skrevet en translitterasjon med arabisk skrift, med hjelp fra tospråklig lærer. For eksempel er det skrevet arabiske bokstaver tilsvarende 'ai hon' under «ei hånd» og 'honna' under «hånd» (se utsnitt i Figur 9). Det kan merkes at vokalen må representeres med et mindre utvalg av bokstaver på arabisk, ettersom det arabiske alfabetet har færre vokaler enn det norske alfabetet. Deretter har de skrevet en oversettelse til arabisk under translitterasjonen. For eksempel står det يد (/jad/, 'hånd') under «ei hånd» og «hånd» (se utsnitt i Figur 9). Gjennom denne arbeidsformen bygget lærerne på skriftlige strategier som deltakere hadde utviklet på egenhånd. En slik annerkjennelse kan ha

særskilt betydning for deltakere som er i en tidlig fase i innlæring av skolens lese- og skrivepraksiser.

En lignende prosedyre ble forsøkt gjennomført i andre språkgrupper og andre moduler, uten tospråklig lærer eller språkhjelper i de fleste tilfeller. Noen av disse gruppene gikk på tvers av språk. For eksempel var det en gruppe i grunnmodulen som samarbeidet med språkhjelper på tvers av pashto, dari, farsi og sorani kurdisk. Lærerne rapporterte at språkgruppene samarbeidet godt om oversettelser, med eller uten språkhjelper, men det å skrive translitterasjoner ble vanskelig for mange å forstå uten forklaring på et språk som de kunne bedre enn norsk. I alle klasser var det også en 'norskgruppe' som trengte mer kontinuerlig støtte fra læreren. Lærerne var enige om at gjennomføringen ville vært bedre med støtte fra språkhjelpere eller tospråklig lærer på de ulike språkene i klassene.

Til tross for denne begrensningen trakk lærerne fram to viktige utbytter ved aktiviteten. For det første så opplegget ut til å bidra til bedre forståelse og større trygghet blant deltakerne. Læreren i grunnmodulen fortalte, «de får jo mer trygghet i det å lære et nytt språk, når de forstår bedre hva de snakker om. At det ikke bare blir sånn å gjenta etter lærer og lære noen fraser. Så det merkes veldig godt da» (Lærer, workshop, 16.03.2021). Den flerspråklige tilnærmingen så dermed ut til å støtte opp dypere forståelse, noe som kunne knyttes til trygghet og mestring. For det andre bidro opplegget til å øke deltakernes bevissthet om hverandres språk, ved at lærerne ba dem om å presentere oversettelser på ulike språk. Læreren i modul 1A beskrev dette aspektet slik:

Jeg tenker også det her med at vi bruker forskjellige språk inni klasserommet, at de hører på hverandre, det bevisstgjør også egentlig litt hvorfor er det så vanskelig for de fra Vietnam for eksempel med uttale. De andre deltakerne skjønner det. «Oi, så forskjellig det er, oi, oi, det var jo helt andre lyder». Sånn at det er litt sånn bevisstgjøring på at det er forskjell på hvor du kommer fra og hva du har problemer med. Vi hører jo for eksempel at de som kommer fra mer Syria, Irak, har mer problemer med vokalene, mens disse fra Vietnam og sånn har problemer med konsonantene. Det blir litt sånn bevisstgjøring ved å bruke deres språk, føler jeg. (Lærer, workshop, 16. mars 2021)

I dette sitatet trekker læreren fram bevisstgjøring i deltakergruppa som en fordel ved å gå videre fra arbeid i språkgrupper til å dele i plenum. Sitatet kan også forstås dithen at synliggjøringen av deltakernes språk også bidrar til lærernes egen bevissthet om forskjeller mellom deltakernes språk og hvilke utfordringer de kan møte på i norsk uttale. Denne bevisstgjøringen kan videre støtte et godt klassemiljø ved at deltakerne og læreren viser empati for ulike utfordringer i gruppa.

5.3 Utforskende undervisning

En annen undervisningsform som illustrerte mulighetene ved en transspråklig tilnærming var et utforskende prosjekt om insekter i modul 1B. Denne undervisningsformen var utviklet en av lærerne på egenhånd, mens vi ble invitert inn til å observere økten. Målet for økten var følgende: «Jeg kan kjenne igjen og kan navnet på noen vanlige innsekter og småkryp» (ukeplan, 03.06.2021). I den første delen av økten gikk klassen på tur i en park i nærheten av

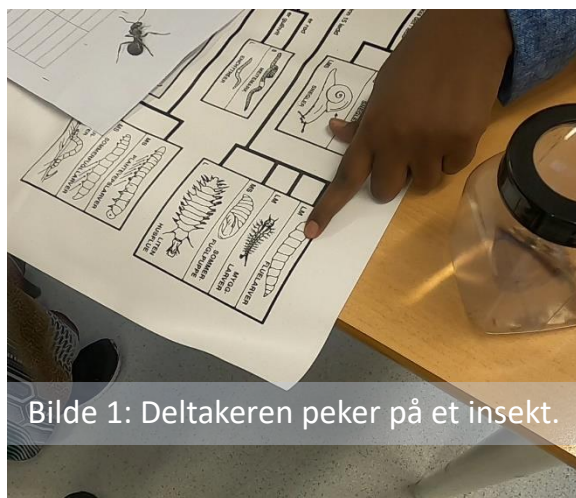
senteret for å finne og sette insekter og småkryp på glass. En somalitalende språkhjelper var med klassen på turen og gikk sammen med en somalisk deltaker. I den andre delen av økten ble deltakere satt i grupper for å identifisere insektene og småkrypene som de hadde samlet inn, ved hjelp av en plakat som viste vitenskapelige kriterier for klassifisering av insekter. Deltakerne jobbet i språklig homogene grupper i den grad det var mulig, med en restgruppe som jobbet på norsk. Språkhjelperen deltok i den somalitalende gruppa. Denne andre delen foregikk tilbake på senteret.

Vi vil trekke fram to viktige aspekter ved det utforskende prosjektet: en endring i lærerrollen og utstrakte muligheter for læring på tvers av språk og modaliteter. Som beskrevet i del 0, vil transspråking vanligvis innebære at læreren legger fra seg ekspertrollen og inntar nye roller i klasserommet. Det utforskende prosjektet illustrerte på veldig tydelig vis lærerens rolle som med-innlærer, som beskrevet i dette feltnotatet:

Når vi kommer til parken, setter Sagal [språkhjelper] og en deltaker i gang med å se etter insekter i gresset og under jord og steiner. Jeg [Ingrid] er imponert over hvor fort Sagal finner dem. De ser ut til å snakke om hva insektene heter på somali. Noen ganger spør de også meg om norsk, og jeg må si flere ganger at jeg er usikker og at vi må se på plakaten når vi kommer tilbake. Dette gjelder flere forskjellige fluer og larver. Vi kommer også inn på navn på noen blomster. Jeg sier navnet på de jeg kan, men må igjen fortelle at jeg ikke vet like mye som jeg skulle ønske. Læreren vet heller ikke hva alle blomstene heter. Hun plukker en liten kvist av det som viser seg å være en vikke og tar den med tilbake for å sjekke med en annen lærer, som sier hun må spørre ektefellen sin. På en måte er dette en fin side ved aktiviteten, siden det er tydelig at de «norske» ikke har alle svarene heller. (feltnotat, 07. juni 2021)

Dette feltnotatet beskriver interaksjoner mellom en språkhjelper, en deltaker, en av forskerne og to lærere i løpet av det utforskende undervisningsopplegget om insekter. På turen viste det seg at verken læreren—eller forskeren—kunne svare på alle deltakernes spørsmål om hva ulike insekter, blomster og planter het på norsk. Navnene på insekter måtte isteden oppdages i gruppearbeidet som de gjennomførte på skolen etterpå. Denne situasjonen skiller seg betydelig fra mye klasseromsarbeid, der læreren besitter en fasit som deltakere må jobbe seg fram til.

Det påfølgende gruppearbeidet i den somalitalende gruppa ga videre innsikt i hvordan transspråking kan støtte opp læring, ved å bygge på et bredt repertoar av språk og modaliteter. Figur 10 viser to bilder fra dette gruppearbeidet:



Bilde 1: Deltakeren peker på et insekt.



Bilde 2: Deltakeren peker på ordlisten.

Figur 10. Gruppearbeid om insekter

Bildene i Figur 10 viser hvordan deltakerne i den somalitalende gruppa tok i bruk materielle og multimodale ressurser i oppgaven med å identifisere insekter. Bildet til venstre er et nærbilde av en deltaker som peker på et insekt på plakaten, som hun drøfter som et mulig samsvar med et av insektene på glasset som vises til høyre i bildet. Bildet til høyre viser at hele gruppa er samlet rundt denne plakaten, og at de videre referer til et støtteark med en kolonne der de skal notere navnene på insektene som de identifiserer og en kolonne der de skal sette navn på insektene på morsmål eller et annet språk. I dette tilfellet enes gruppa om hva insektene heter på somali. Selv i en gruppe der deltakerne deler et felles språk, har slike konkrete og multimodale representasjoner stor betydning for meningsskaping.

Et utdrag fra samtalen i gruppa, her referert i norsk oversettelse¹, belyser verdien av at deltakerne får samarbeide på somali med bistand fra en språkhjelper (Sagal):

- | | | |
|----|----------|--|
| 1 | Sagal: | Og <u>snegler</u> hvor mange vinger har den, har den vinger? |
| 2 | Samatar: | Hvor mange bein har den? |
| 3 | Deeqo: | Ikke <u>snegler</u> ? Nei |
| 4 | Sagal: | <u>Snegl-aha ok null, fire</u> |
| 5 | Naimo: | En, to, tre og seks bein |
| 6 | Samatar: | <u>Seks bein</u> |
| 7 | Sagal: | Har verken bein eller vinger |
| 8 | Sagal: | Naimo, hva har du jaktet? Så du (uklart), eller |
| 9 | Naimo: | Denne? |
| 10 | Sagal: | Denne forrige dag (uklart) |
| 11 | Naimo: | Den sneglen. |
| 12 | Sagal: | Ja, den sneglen |
| 13 | Sagal: | Samatar, vet du at sneglen finnes både på land og i havet? |

¹ Samtalen er oversatt fra somali, med unntak av de understrekte ordene, som forekom på norsk i samtalen.

- 14 Samatar: Ja, sneglen er (uklart)
15 Sagal: Sneglen, ja

Denne samtalen viser tre måter som arbeidet i språkgruppa støtter opp læringsprosesser på. For det første bruker språkhjelperen og deltakerne vitenskapelige kriterier aktivt, ved at de drøfter hvor mange vinger og bein et insekt har for å utforme en hypotese om hvilken art det kan være (linjer 1-7). For det andre fører samtalen til at begreper kobles på norsk («snegler», linje 3-4) og somali («bocosha», oversatt til norsk i linje 11-15). For det tredje tillater samtalen fordypning i temaet. I linje 13 stiller språkhjelperen Sagal en av deltakerne (Samatar) et spørsmål om sneglens levested. Dette spørsmålet utvider samtalen fra den definerte oppgaven om å identifisere insekter til en mer åpen diskusjon om deltakernes kunnskap om insektene som de klassifiserer. Det er mindre sannsynlig at en slik bredere diskusjon ville foregå hvis deltakerne var begrenset til norsk.

Kort oppsummert er det utforskende prosjektet et godt eksempel på en arbeidsmåte som tar i bruk ulike dimensjoner av transspråklig pedagogikk. Prosjektet ga deltakerne mulighet for å bruke et bredt språklig repertoar i samhandling med hverandre og språkhjelperen. Oppgaven oppmuntret eksplisitt til å bygge på deltakernes språk ved at det ble bedt om å navngi insektene både på norsk og på morsmål eller et annet språk. Kommunikasjon og læring ble videre støttet opp av konkrete erfaringer i nærmiljøet, samt multimodale læringsressurser. Like viktig er det at læreren ikke umiddelbart hadde svar på oppgaven. Dermed var utforskning en nødvendig for å fullføre prosjektet, og deltakerne og læreren var i større grad likestilt som kunnskapsyttere.

6 Organisatoriske rammer

I dette kapitlet oppsummerer vi kort de organisatoriske rammene for implementering av transspråking.

6.1 Bemanning

Transspråking forutsetter ikke at lærerne snakker alle språkene som er representerte i klasserommet. Samtidig vil det være en fordel med flerspråklig personale, både med tospråklige lærere som kan ta et selvstendig pedagogisk ansvar og med språkhjelpere som kan bistå lærerne gjennom sin språklige og kulturelle kompetanse. Det er et potensial i å engasjere tospråklige lærere gjennom fjernundervisning. Det er viktig at alle har kjennskap til transspråking slik at undervisningen blir helhetlig.

6.2 Opplæring

I modulforsøket går deltakerne i nivådelte klasser som gjør det enklere for lærerne å tilpasse undervisningen til de enkelte deltakernes nivå. For å ivareta behovene til deltakere med 'små' språk, kan det være hensiktsmessig å arbeide på tvers av modulene tidvis også, hvis det kan gi tilgang på flere deltakere med felles språkbakgrunn. Det er viktig at arbeid med digitale ferdigheter blir vektlagt på tvers av modulene da disse er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg digitale ressurser og eventuelt assistanse av tospråklig lærer gjennom fjernundervisning. På grunnmodulen kan det være nødvendig å trekke inn tospråklig lærer til grunnleggende opplæring i bruk av digitale verktøy før deltakerne kan forventes å bruke disse selvstendig, for eksempel i hjemmeundervisning.

6.3 Planlegging og samarbeidstid

Transspråking krever planlegging og samarbeid utover læreboka. Gjennom prosjektet har vi utarbeidet rutiner for samarbeid med flerspråklig personale (se vedlegg). Når dette personalet skiftes ut på grunn av endring i behov eller økonomiske rammer, vil det kreve innkjøring i rutinene. Selv om behovene i grunnmodul, 1A og 1B er ulike, gir lærerne uttrykk for å ha utbytte av å samarbeide på tvers av moduler. I videreføringen av prosjektet vil disse lærerne kunne utgjøre en ressursgruppe for det øvrige personalet ved sentret.

6.4 Kartlegging og innplassering

Lederen ved sentret forteller at alle deltakere blir kartlagt og innplassert når de starter ved sentret. Hvis lærerne som kjenner deltakernes kompetanse best, mener at deltakerne vil ha større utbytte av en annen modul, blir deltakerne flyttet. Kartleggingen av ressurser gjennom språkportrettet som beskrevet i 3.1, vil kunne være til hjelp her. Vi vil også anbefale at sentret samarbeider med de tospråklige lærerne i kommunen slik at senteret får et bredere informasjonsgrunnlag om deltakernes tidligere skolegang og skriveferdigheter, spesielt med tanke på innplasseringen i grunnmodul.

7 Anbefalinger for oppskalering

1. Det er god grunn til å tro at arbeidsmåtene og strategiene som er brukt i dette prosjektet også kan være til glede for lærere og deltakere ved andre sentre. Likevel er det viktig å huske at transspråking nødvendigvis starter med utforskning av enhver kontekst og deltakergruppe, slik at konkrete metoder bør ansees som kilder til inspirasjon og ikke fastsatte prosedyrer.
2. En åpen form for kartlegging, slik den som er brukt i prosjektet, er et viktig supplement til den formelle kartleggingen ved skolen.
3. Det er verd å prioritere tilgang på flerspråklig personale, spesielt i grunnmodulen.
4. Forutsigbarhet i tilgang på flerspråklig personale er viktig for at lærere kan legge inn flerspråklig som et konsekvent og organiserende element i undervisningen.
5. Det er viktig å sette av tid til samarbeid mellom lærere og annet flerspråklig personale og utarbeide gode rutiner når det gjelder arbeidsfordeling og gjennomføring.
6. Flerspråklig personale for ‘små’ språk kan trekkes inn gjennom digitale løsninger hvis det ikke er mulig å ansette disse lokalt. Dette vil kreve at både personalet og deltakerne er godt kjent med de digitale løsningene.
7. Vi ser et behov for opplæring av språkhjelpere. Dette kan foregå til en viss grad på hvert senter, men det kan være viktig å tenke videre på landsdekkende løsninger for opplæring av språkhjelpere, for eksempel i regi av Kompetanse Norge.
8. En transspråklig tilnærming byr på en del nye utfordringer. Det er derfor veldig viktig at både ledelse og lærere støtter opp om denne visjonen, slik at det er vilje og ressurser til å finne løsninger på utfordringene som oppstår.
9. Framtidig utprøving bør ha fokus både på deltakere med ‘store’ og ‘små’ språk. Språklig heterogenitet kan forventes å forbli vanlig i deltakergrupper i Norge. Derfor er det viktig at kunnskap utvikles om hvordan transspråking kan brukes i slike deltakergrupper.
10. Vi synes det er viktig å legge til grunn en bred forståelse av transspråking som ikke bare går på sammenligning av språkformer, men også tar for seg kunnskap og erfaringer som deltakerne har med seg fra ulike kontekster.
11. Restriksjoner knyttet til koronapandemien har budt på både muligheter og utfordringer—blant annet muligheten til å utforske transspråking i digital undervisning og utfordringer med å sikre jevnlig tilstedeværelse i feltet. Vi anbefaler framtidige utprøvinger som innebærer jevnlig observasjoner og kontakt, både i digital og fysisk undervisning.

12. Digital undervisning oppleves som et krevende format for transspråking. Dette kan være et område å utforske videre, også med tanke på muligheter for tospråklig fjernundervisning.
13. Framtidige utprøvinger kan med fordel også se på implementering av transspråking i andre moduler og på andre spor i voksenopplæringen.
14. Framtidige implementeringer bør ha en tidsramme på minimum et år. To år er ønskelig for å oppnå en dypere endring i undervisningspraksis.

8 Litteraturliste

- Beiler, I. R. (2020). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29.
<https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R., De Korne, H., & Dewilde, J. (i trykk, 2021). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA – Norsk som andrespråk*.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.
- De Korne, H., & Hornberger, N. H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (s. 247–258). Routledge.
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt»: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 46–62.
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sss/article/view/24825/21735>
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgot (Red.), *The linguistic integration of adult migrants* (s. 11–26). De Gruyter.
- Hornberger, N. H. (2014). On not taking language inequality for granted: Hymesian traces in ethnographic monitoring of South Africa's multilingual language policy. *Multilingua*, 33(5–6), 623–645.
- Hymes, D. (1980). Ethnographic monitoring. I *Language in Education: Ethnolinguistic Essays* (s. 104–118). Center for Applied Linguistics.
- Moll, L. (2015). Tapping into the “hidden” home and community resources of students. *Kappa Delta Pi Record*, 51, 114–117.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Van der Aa, J., & Blommaert, J. (2017). Ethnographic monitoring and the study of complexity. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (s. 259–271). Routledge.

9 Vedlegg

- I. Samtykkeskjema deltaker
- II. Samtykkeskjema lærer/språkhjelper
- III. Mal for språkportrett
- IV. Retningslinjer for tospråklige lærere
- V. Retningslinjer for språkhjelpere

Vedlegg I. Samtykkeskjema deltaker

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Flerspråklige strategier i opplæring for voksne innvandrere»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære om flerspråklige strategier i opplæring for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. I dette brevet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva det vil bety for deg å delta.

Formål

Formålet med prosjektet er å lære om hvordan flerspråklighet kan brukes i opplæring for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Vi vil samarbeide med lærere og språkhjelpere om å prøve ut undervisning som tar i bruk deltakernes flerspråklighet. Dette har vi fått som oppdrag av Kompetanse Norge.

Hvem har ansvar for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har ansvar for prosjektet. Prosjektet er et oppdrag fra Kompetanse Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi sentret du deltar i opplæring ved har erfaring med flerspråklige undervisningsmetoder og fordi læreren din vil delta i prosjektet.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil vi:

- observere deg i undervisning over flere dager. Vi vil gjøre noe lyd- og videoopptak.
- ta bilder eller kopi av dine oppgaver og din kommunikasjon med lærere og språkhjelpere.
- intervju deg om erfaringer med bruk av flerspråklighet i undervisningen. Vi tar lydopptak fra intervjuet.
- notere din etnisitet og religion for å kunne forstå erfaringene dine med språklæring.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du ombestemme deg når som helst, uten forklaring. Da vil vi slette all informasjon om deg. Hvis du ikke vil delta i prosjektet nå eller senere, får det ingen negative konsekvenser for deg som deltaker i opplæring for voksne.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker informasjon om deg

Vi vil bare bruke informasjon om deg til formålene vi har fortalt om i dette brevet. Vi deler ikke denne informasjonen med andre, og vi følger alle lover og regler om beskyttelse av personlige opplysninger.

- Bare prosjektgruppen får se informasjonen om deg.
- Noen studenter vil transkribere eller oversette video- og lydopptak. Disse studentene må skrive under en kontrakt der de lover å ikke dele informasjon om deg med andre.
- Video- og lydopptakene vil lagres på en sikker server ved universitetet, og transkripsjonene vil bli anonymisert. Det vil si at vi fjerner ditt ekte navn fra dokumentene.

Du kan gi oss tillatelse til å skrive om deg i rapporten til Kompetanse Norge, i vitenskapelige publikasjoner, eller begge deler. Du vil ikke kunne gjenkjennes i det vi skriver.

Hva skjer med informasjonen om deg når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter at vi har sendt rapporten vår til Kompetanse Norge, vil vi beholde dataene i ti år til så vi kan skrive vitenskapelige publikasjoner. Vi vil slette alle personopplysninger og opptak ved prosjektslutt, som er den 30. september 2031.

Dine rettigheter

Hvis vi har informasjon som identifiserer deg, har du rett til:

- å se hva vi har registrert om deg og få kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om hva vi har gjort med dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å bruke personopplysninger om deg?

Vi bruker opplysninger om deg hvis du gir oss samtykke til det.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at vår behandling av personopplysninger følger personvernregelverket. Dette har Universitetet i Oslo bedt NSD om å vurdere.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller vil benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål om NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde
(Prosjektleder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Flerspråklige strategier i opplæring for voksne innvandrere*, og har fått stille spørsmål etter ønske. Jeg samtykker til:

- ☐ at forskerne observerer og skriver notater om meg
- ☐ å delta i video- og lydopptak
- ☐ å dele oppgaver og kommunikasjon med prosjektgruppen
- ☐ å delta i intervju med lydopptak
- ☐ å ta opptak av dataskjermen min
- ☐ at opplysningene brukes i vitenskapelige publikasjoner
- ☐ å bli kontaktet på følgende e-post og telefonnummer:

Jeg samtykker til at mine opplysninger brukes frem til prosjektet slutter.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeskjema II. Lærer/språkhjelper

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke kunnskapsgrunnlaget om bruk av flerspråklige strategier og ressurser for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å øke kunnskap om bruk av flerspråklige strategier og ressurser for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn som bidrag til at flerspråklighet kan bli et aktivt, sentralt og organiserende element i opplæringen.

Kompetanse Norge gjennomfører på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet et forsøk med modulstrukturert opplæring på nivået under videregående opplæring. Opplæringen i moduler på nivået under videregående opplæring kalles forberedende voksenopplæring (FVO). Forsøket er forankret i Meld. St. 16 *Fra utenforskap til ny sjanse*, og formålet med modulstrukturert opplæring er raskere overgang til arbeid eller videregående opplæring. Innholdet i opplæringen skal være relevant for voksne, og opplæringen skal være effektiv og fleksibel. Det er derfor særdeles viktig at opplæringen i fagene, i grunnleggende ferdigheter og språk er effektiv, målrettet og tilpasset den enkelte. Kompetanse Norge ønsker å få gjennomført en pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæringen for deltakere uten eller med kort skolegang.

På oppdrag fra Kompetanse Norge vil vi gjennomføre en pilotstudie ved hjelp av etnografisk evaluering. Etnografisk evaluering er en form for aksjonsforskning som innebærer et tett samarbeid mellom praksisfeltet og forskere i hele prosessen, fra utforming av mål og intervensjoner til evaluering og rapportering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er på oppdrag av Kompetanse Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi i sentret du jobber ved har betydelig erfaring med bruk av flerspråklige undervisningsmetoder. Du har blitt forespurt av ledelsen om å delta i pilotprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer at

- du deltar i en i workshop om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i regi av oss
- du prøver ut flerspråklige undervisningsopplegg som vi blir enige om
- vi observerer deg i undervisning over flere arbeidsdager. Vi gjør lyd- og videoopptak i utvalgte deler av undervisningen
- du deler undervisningsmateriell og undervisningsrelatert kommunikasjon med deltakerne med oss
- du er i dialog med oss ved bruk av en kommunikasjons- og samarbeidsplattform under utprøvingen og deler erfaringer
- vi intervjuer deg i begynnelsen og ved avslutningen av prosjektet, ca. 1 time. Intervjuguiden inneholder spørsmål om erfaringer med bruk av flerspråklige strategier og ressurser. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet;
- vi registrerer etnisitet og religion.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektgruppen som vil ha tilgang til dataene ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Vi vil bruke en student til å transkribere og ved behov oversette video- og lydopptakene. Denne studenten har skrevet under en kontrakt og forplikter seg til konfidensialitet.
- Video- og lydopptakene vil lagres forskningsserver, og transkripsjonene vil bli anonymisert.

Det vil skrives en anbefalingsrapport til Kompetanse Norge om bruk av flerspråklige strategier og ressurser. I tillegg vil vi publisere i vitenskapelige kanaler. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter at vi har sendt anbefalingsrapporten vårt til Kompetanse Norge, vil vi beholde dataene i ti år til for å kunne publisere i vitenskapelige kanaler. Alle personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt, som er 30. september 2031.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde

Samtykkeerklæring

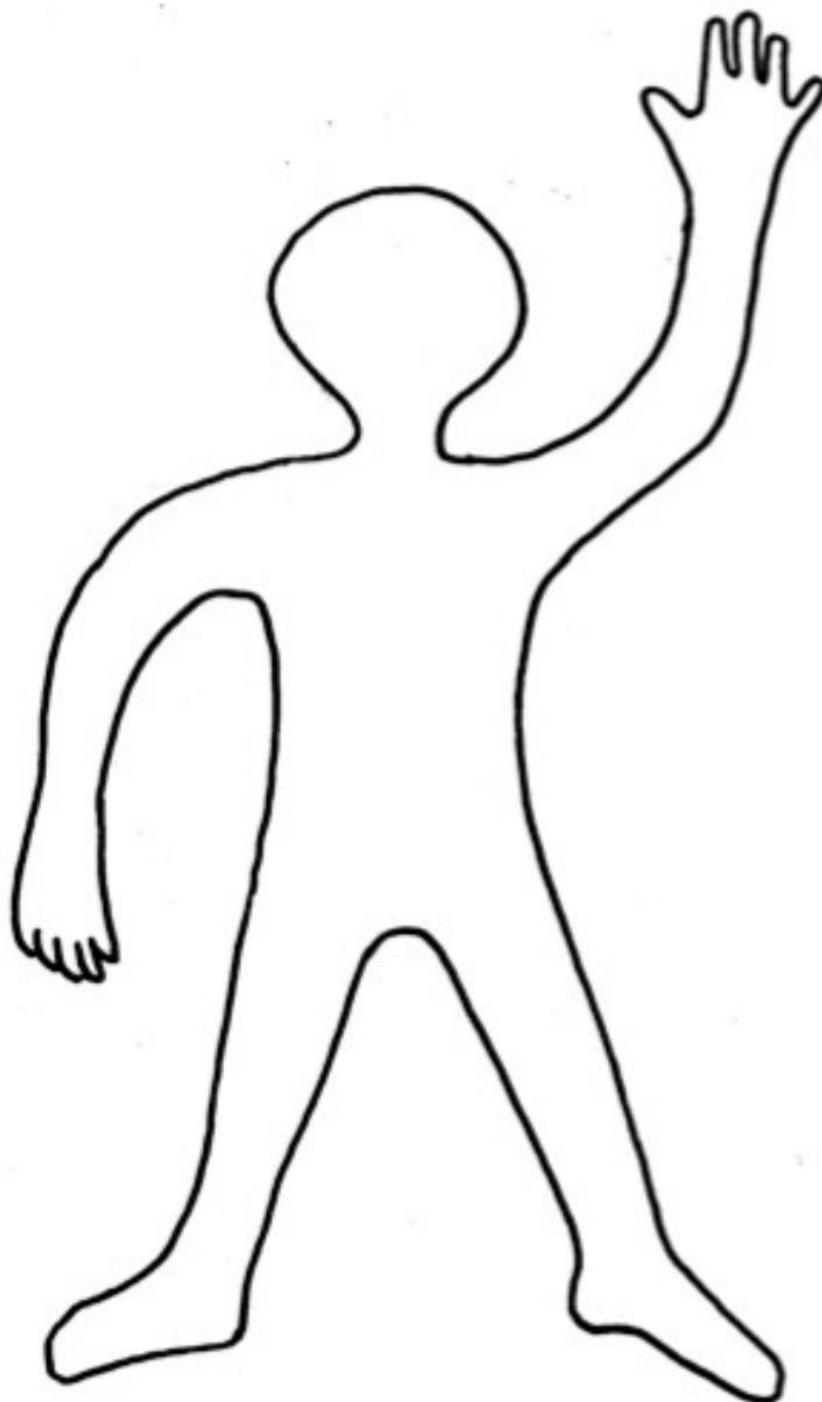
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- ☐ Jeg samtykker til
 - å delta i observasjon der det gjøres video- og lydopptak
 - å dele undervisningsmateriell og undervisningsrelatert kommunikasjon med deltakerne med prosjektgruppen
 - å delta i workshop i regi av prosjektledelsen der det samles inn refleksjonsoppgaver
 - å prøve ut flerspråklige undervisningsopplegg
 - å ha fortløpende kommunikasjon med prosjektgruppen under utprøvingen
 - å delta i intervju der det gjøres lydopptak
- ☐ Jeg samtykker til at anonyme data brukes i vitenskapelige publikasjoner etter at vi har sendt anbefalingsrapporten til Kompetanse Norge.
- ☐ Jeg samtykker til å bli kontaktet på følgende e-post og telefonnummer:

Jeg samtykker at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg III. Mal for språkportrett (Kilde: heteroglossia.net)



Vedlegg IV. Retningslinjer for tospråklige lærere

Retningslinjer for tospråklige lærere i grunnmodul og modul 1, voksenopplæringen

1. Tospråklig lærer får informasjon om undervisningsopplegget for den aktuelle uka. Informasjonen bør ligge på Teams. (NB! Husk å gi tilgang til eksterne.)
 - a. Ukeplanen, tankekart, ordbank og fraser er aktuelt for grunnmodul, modul 1A og modul 1B.
 - b. Informasjonen må være tilgjengelig for tospråklig lærer på torsdagen uka før.
2. Det er ønskelig at tospråklig lærer bidrar på mandager.
 - a. Vi har en time per språk per gruppe (grunnmodul, modul 1A og modul 1B).
3. Tospråklig lærer tar med seg sine deltakere i språkgrupper. De resterende deltakerne må være sammen med norsklæreren.
4. Tospråklig lærer skal jobbe med før-forståelse av ukeplanen og temaer. Forståelsen blir bedre når deltakerne får det forklart på sitt språk.
 - a. Først gjennomgår dere ukeplanen sammen og sjekker om deltakeren forstår den, ev. oversetter dere deler av ukeplanen sammen.
 - b. Deretter samarbeider dere med deltakerne om å oversette ukas ordene, ev. andre fraser som assistenten får av læreren.
 - c. Det er også viktig å diskutere tema på en overordnet måte med deltakeren, deriblant å sammenlikne forhold i hjemlandet med Norge. (Gjerne med utgangspunkt i konkrete spørsmål fra faglærer.)
 - d. Dere kan sammenligne relevant grammatikk med deltakernes andre språk.
5. Tospråklig lærer og faglærerne bør ha et tidspunkt i løpet av uka for å rapportere om samtalen med deltakerne og snakke om veien videre.
 - a. I tillegg til tilbakemelding på undervisningsopplegget gir tospråklig lærer informasjon om deltakerens bakgrunn eller kunnskap som er av betydning for undervisningen.
6. På et overordnet plan er det nyttig for tospråklig lærer å modellere og hjelpe deltakerne med å utvikle strategier for å lære og bruke norsk, ut ifra egen erfaring og strategier som er diskutert i fellesskap med andre lærere.

VI. Retningslinjer for språkhjelpere

Retningslinjer for språkhjelpere i grunnmodul og modul 1, voksenopplæringen

1. Språkhjelper får informasjon om undervisningsopplegget for den aktuelle uka. Informasjonen bør ligge på Teams. (NB! Husk å gi tilgang til eksterne.)
 - a. Ukeplanen, tankekart, ordbank og fraser er aktuelt for grunnmodul, modul 1A og modul 1B.
 - b. Informasjonen må være tilgjengelig for språkhjelperen på torsdagen uka før.
2. Det er ønskelig at språkhjelper bidrar på mandager.
 - a. Vi har en time per språk per gruppe (grunnmodul, modul 1A og modul 1B).
3. Språkhjelper tar med seg sine deltakere i språkgrupper. De resterende deltakerne må være sammen med norsklæreren.
4. Språkhjelper skal jobbe med før-forståelse av ukeplanen og temaer. Forståelsen blir bedre når deltakerne får det forklart på sitt språk.
 - a. Først gjennomgår dere ukeplanen sammen og sjekker om deltakeren forstår den, ev. oversetter dere deler av ukeplanen sammen.
 - b. Deretter samarbeider dere med deltakerne om å oversette ukas ordene, ev. andre fraser som språkhjelperen får av læreren.
 - c. Det er også viktig å diskutere tema på en overordnet måte med deltakeren deriblant å sammenlikne forhold i hjemlandet med Norge. (Gjerne med utgangspunkt i konkrete spørsmål fra lærer.)
 - d. Eventuelt kan dere sammenligne relevant grammatikk med deltakernes andre språk.
5. Lærerne og språkhjelperen bør ha et tidspunkt i løpet av uka for å rapportere om samtalen med deltakerne og snakke om veien videre.
 - a. I tillegg til tilbakemelding på undervisningsopplegget gir språkhjelper lærer informasjon om deltakerens bakgrunn eller kunnskap som er av betydning for undervisningen.
6. På et overordnet plan er det nyttig for språkhjelper å modellere og hjelpe deltakerne med å utvikle strategier for å lære og bruke norsk, ifra egen erfaring og strategier som er diskutert i fellesskap med lærerne.