



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Mina Elinor Johansen

**En kvalitativ undersøkelse som undersøker hvordan
transspråking kommer til syne i den norske skolen
og hvordan læreren kan benytte det som en ressurs
ved hjelp av improvisasjon.**

A qualitative study of how translanguaging takes a natural place
in the Norwegian classroom and how teachers can use it as a
tool for learning by using improvised teaching.

Grunnskolelærer 1-7

2024

Forord

Etter nesten et helt år med jobbing med denne forskningen og oppgaven sitter jeg igjen med en god følelse. Jeg sitter igjen med følelsen av at jeg har skrevet en oppgave jeg er fornøyd med, og som jeg har lært veldig mye av. Hele prosessen har lært meg mye om transspråking, improvisasjon og hvor viktige disse kan være sammen. Jeg er glad for at jeg gikk inn i dette arbeidet med et åpent sinn, og med forbehold om at funnene og teorien ikke gjorde det mulig å finne svar på akkurat det jeg ønsket å finne svar på. Heldigvis for meg var dette mulig og jeg synes jeg har funnet gode løsninger på problemstillingen min. Oppgaven min er dermed besvart etter beste evne ut ifra funn og teori og et sterkt ønske om å framme denne delen av språkutviklingen som noe positivt.

Denne masteroppgaven er skrevet og formet basert på et tema jeg synes er svært interessant, nemlig transspråking. Mitt syn på transspråking er positivt og jeg synes både transspråking og språk generelt er veldig spennende. Jeg har gjort meg opp en oppfatning om at lærere i dag ofte er negative til eller unnlater å ta stilling til denne tematikken. Jeg har selv erfart at mange elever i dag benytter seg av engelske ord og uttrykk inn i sin ellers norske dagligtale, og dette ble derfor bakgrunnen for tematikken i min masteroppgave.

Å skulle hoppe uti et så stort skriveprosjekt som det en masteroppgave er, har vært både lærerikt og gøy samtidig som det har vært tidkrevende, vanskelig og tidvis veldig frustrerende. Det at jeg alene skulle planlegge og gjennomføre ei så stor oppgave virket nesten uoverkommelig. Jeg vil derfor rette en stor takk til veileder Guri Bordal Steien, som har hatt tro på prosjektet mitt, og vært svært støttende igjennom hele prosessen. Uten din veiledning og gode tips underveis hadde ikke dette vært gjennomførbart. En stor takk må også rettes til min tålmodige samboer, Odin, som har holdt ut med meg gjennom hele denne prosessen. Det har vært en prosess vært fylt med masse følelser både i form av frustrasjon og glede, takk for at du har holdt fortet hjemme når jeg har hatt nok å gjøre med masteren. Til slutt må også gode medstudenter få en fortjent takk. Takk for god hjelp i form av både faglige og mindre faglige samtaler, og støttende ord igjennom prosessen. Dere har vært gode å ha gjennom hele studiet og hele masterprosessen.

Jeg ser på forskningen min som et steg inn i et større felt som foreløpig ikke er veldig utbredt. Denne forskningen er liten, men viktig i jobben mot å både akseptere en språkutvikling som kanskje går forttere enn vi tror. Etter at du har lest denne masteroppgaven håper jeg du sitter igjen med mer kunnskap om transspråking enn hva du hadde fra før, og uavhengige om du

allerede kan en del om det, så håper jeg du sitter igjen med noen nye syn og ideer du kan bruke i praksis.

Nyt lesingen!

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg transspråklighet mellom norsk og engelsk i den norske barneskolen. Bakgrunnen for å se nærmere på akkurat dette temaet er ganske enkelt at jeg opplever at mange lærere i dag har et nokså negativt syn på transspråking, og at de har en holdning om at dette må avverges eller ikke nevnes så høyt. Dette var noe jeg ønsket å forske på da språket vårt stadig forandrer seg, og med tempoet i vår samfunnsutvikling er ikke dette lengre noe vi kan la være å ta hensyn til. En språkendring er allerede i gang, og med vår stadig mer internasjonale verden er det ikke til å unngå å møte denne problemstillingen i yrket som lærer. Min hensikt ble dermed å kunne snu denne problemstillingen til å se på dette fenomenet som noe positivt og som en ressurs heller enn en utfordring.

Jeg har bygget oppgaven min rundt teori om transspråking og improvisert undervisning, i tillegg til å støtte opp dette med noe nyere forskning på relevant område. Datagrunnlaget jeg har benyttet ble formet gjennom en kvalitativ undersøkelse gjort på en sjetteklasser ved en skole i Innlandet. Undersøkelsen ble gjort med hensikten om å fange opp så mye naturlig transspråking som mulig ved hjelp av observasjon gjort sporadisk over en hel skoleuke. Datamaterialet ble da brukt som grunn for å videre se på hvordan man som lærer kan ta tak i denne tilfeldige transspråkingen og utnytte den som en ressurs inn i norskundervisningen, med forankring i teori, tidligere forskning og gjeldende læreplan.

Med datamaterialet gjort gjennom observasjonen som grunnlag, har jeg benyttet teorien om transspråking og improvisasjon til å fremme flere forslag som kan benyttes i norskundervisningen for barnetrinnet. Forslagene jeg presenterer i oppgaven er formet med de konkrete utsagnene og situasjonene jeg observerte som det helt overordnende utgangspunkt, men de er likevel generelle og kan lett overføres til de fleste situasjoner der transspråking benyttes.

Mine hovedfunn i denne forskningen ble at transspråking ikke er noe som bør fryktes eller omtales som en utfordring, snarere tvert imot. Transspråking kan benyttes både som et språklig hjelpemiddel for å gjøre seg bedre forstått, og/eller som en inngang til å skape større språklig bevissthet. Det kan også benyttes i kreative oppgaver, der det er rom for å bruke språket flytende uten at grammatiske regler og rammer skal sette en stopper for kreativiteten. Forslagene på hvordan dette kan i gjennomføres i praksis knyttes tilbake til kompetansemålene fra lærerplanen og/eller tidligere forskning, noe som gjør at dette ikke bare

er en ny måde å drive språklæring på, men også en metode som kan forankres i læreplan og forskning.

Abstract

This thesis addresses translanguaging between Norwegian and English in Norwegian elementary schools. The motivation to explore this topic arises from observing the fact that many teachers currently view translanguaging negatively. Given the rapid pace of societal development and the ongoing evolution of our language, ignoring this issue is no longer possible. A bigger language change is on its way, and with our increasingly international world, encountering this issue in the teaching profession is not possible. My goal for this master thesis was to change the way we look at translanguaging and view it as something positive and useful in the classroom.

My thesis is structured around the theory of translanguaging and improvised teaching, supplemented by some recent research in the field. I gathered the data I used through a qualitative study conducted in a sixth grade at a school in the inland region of Norway. The study aimed to capture as much natural translanguaging as possible through sporadically observation over a full school week. This data then served as the basis for exploring how teachers can address spontaneous translanguaging and utilize it as a resource in Norwegian language teaching, grounded in theory, prior research, and the current curriculum.

Based on the data, I used the theory of translanguaging and improvisation to propose several approaches that can be implemented in teaching Norwegian at the elementary level. The suggestions presented in the thesis are shaped by the specific statements and situations I observed, yet they are general enough to easily be adapted to most situations where translanguaging occurs.

My primary findings indicate that translanguaging should not be feared or referred to as a challenge, on the other hand, it can be used both as a linguistic tool to enhance understanding to create greater linguistic awareness. It can also be used in creative tasks, where there is room for using language fluidly without the constraints of grammatical rules and frameworks stopping pupils' creativity. The suggestions for practical implementation are linked to the competency goals from the curriculum and/or previous research, demonstrating that this is not only a newer way to approach language learning but also a method that can be grounded in established curriculum and research.

Innhold

Forord	2
Sammendrag.....	4
Abstract	6
1. Innledning.....	10
Formålet med oppgaven	10
1.1 Problemstilling.....	12
1.2 Oppgavens struktur og avgrensninger	12
2. Teori	14
2.1 Transspråking	14
2.1.1 Språklig bevissthet	15
2.1.2 Språklig kreativitet.....	17
2.1.3 Kodeveksling	18
2.1.4 Transspråking i undervisning.....	19
2.1.5 Transspråking som ressurs	20
2.1.6 Transspråking som pedagogisk Ressurs	21
2.2 Improvisasjon	24
2.2.1 Improvisasjon som metode	25
2.2.3 Improvisasjon i undervisningen.....	28
2.2.4 Kombinasjon av transspråking og improvisasjon som et pedagogisk verktøy	29
2.3 Tidligere forskning	29
2.4 Teoretisk grunnlag for transspråking og improvisasjon	34
2.5 Avrunding av teori.....	36
3. Metode og bakgrunn for metode	38
3.1 Gjennomføring av metode	38
3.2 Egen refleksjon rundt metodens etiske hensyn, fordeler og svakheter.....	39
3.3 Introduksjon av skolen og klassen.....	40
3.4 Kategorisering av funn	41
4. Funn.....	43
4.1 Katter kan actually gråte	43
4.1.1 Kontekst	43
4.1.2 Semantiske domener	44
4.1.3 Morfologi og syntaks	44
4.2 Jeg står på mystery, fordi jeg hadde bare minda my own buisniess.....	44
4.1.1 Kontekst	44

4.2.2 Semantiske domener	45
4.2.3 Morfologi og syntaks	45
4.3 Ja, men det her maker jo ikke sense!	46
4.3.1 Kontekst	46
4.3.2 Semantiske domener	46
4.3.3 Morfologi og syntaks	46
4.4 Læreren vår bruker mange differente måter	47
4.4.1 Kontekst	47
4.4.2 Semantiske domener	47
4.4.3 Morfologi og syntaks	48
4.5 Mats, har du hørt om showet <i>young sheldon</i> ?	48
4.5.1 Kontekst	48
4.5.2 Semantiske domener	48
4.5.3 Morfologi og syntaks	48
4.6 Åh se der, det er en diger monkey!	49
4.6.1 Kontekst	49
4.6.2 Semantiske domener	49
4.6.3 Morfologi og syntaks	49
4.7 Beate, skal vi washe the dishes eller?	50
4.7.1 Kontekst	50
4.7.2 Semantiske domener	50
4.7.3 Morfologi og syntaks	50
4.8 Ta mitt eple opp? Interesting	51
4.8.1 Kontekst	51
4.8.2 Semantiske domener	51
4.8.3 Morfologi og syntaks	51
4.9 Kan jeg få borrowe blyanten din eller?	52
4.9.1 kontekst	52
4.9.2 semantiske domener	52
4.9.3 Morfologi og syntaks	52
4.10 Det lukter nasty ass!	53
4.10.1 Kontekst	53
4.10.2 Semantiske domener	53
4.10.3 morfologi og syntaks	53
4.11 Avrunding av funn	54

5. Diskusjon.....	56
5.1 Generell analyse av funn relatert til transspråking i klasserommet.....	56
5.2 Strategier for å implementere transspråking i norskundervisningen.....	57
5.2.1 Språklig bevissthet.....	58
5.3.1 Språklig kreativitet.....	62
5.4 Diskusjon om implementering av dette i det daglige.....	65
5.5 Avrunding av drøftingskapittelet.....	66
6. Konklusjon.....	68
6.1 Refleksjon over begrensninger og fremtidig forskning.....	68
6.2 avsluttende refleksjoner.....	71
Referanser.....	73

1. Innledning

Formålet med oppgaven

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan en tilfeldig norsk sjetteklasse bruker transspråking mellom norsk og engelsk i sin dagligtale, for deretter å identifisere hvordan læreren kan ta tak i denne naturlige transspråkingen som en ressurs inn i norskundervisningen. Man kan spekulere i og begrunne med forskjellige teorier for hvorfor og hvordan transspråking har funnet sin plass inn i norske elevers dagligtale. Det som er helt sikkert er at det har kommet for å bli, og at dette antakelig bare er starten på en større språkendring. Som lærer i dagens norske klasserom er det mange hensyn å ta. Transspråking kan virke som et lite og mer ubetydelig hensynsområde i forhold til andre mer kritiske områder som for eksempel går utover forståelse, manglende læringsutbytte eller helse, men likevel er det til stede, under stadig utvikling og med det fortjener sin del av oppmerksomheten likevel. Læreplanen for norsk har flere kompetansemål som er relevante for transspråking, både på andre, fjerde og syvende nivå. Som en inngang til resten av oppgaven kommer en kort oppsummering av de kompetansemålene jeg mener er mest relevant, og hvordan de kan knyttes til transspråking:

Under kompetansemål som ideelt sett skal være nådd etter andre trinn finner vi følgende relevante mål:

- utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk
- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Disse målene er begge utforskende mål som har som hensikt å invitere elevene til å utforske og bli kjent med ord, uttrykk og eget talespråk. Her kan man gi elevene rom til å helt grunnleggende se på ordene de selv anvender og ta stilling til om de bruker bare norske ord eller om de transspråker mellom norsk og andre språk. Videre kan elevene se på eget talespråk og samtale med hverandre om hva slags ord de bruker mye og om det er forskjeller og likheter mellom talespråket og skriftspråket.

Under kompetansemål som ideelt sett skal være nådd etter fjerde trinn finner vi følgende relevante mål:

- reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner
- sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk

- utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet
(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Disse målene kan ses sammen med målene for andre trinn, da disse også bygger opp til refleksjon og utforskning av eget språk. Forskjellen her er at elevene skal se på eget språk i en større sammenheng, og ta stilling til om deres språkbruk påvirker andre, og om de tilpasser språket sitt etter situasjon og hvem man kommuniserer med. De skal også kunne se på språklig variasjon og mangfold i sitt nærmiljø og utforske dette. Videre skal elevene kunne sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk, alle disse målene kan invitere til samtale rundt transspråking.

Under kompetansemål som ideelt sett skal være nådd etter syvende trinn, finner vi følgende relevante mål:

- utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet
(Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Dette kompetansemålet går et par steg videre og byr opp til å knytte transspråking opp mot identitet. Identitet og språk er to aspektet som kan ses i sammenheng med hverandre, da mange forbinder språk med identitet. Dette målet inviterer elevene til å utforske og reflektere over denne sammenhengen, noe som kan by på viktige, interessante og lærerike samtaler der elevene ikke bare reflekterer over språk og eventuelt transspråking, men også hvordan de bruker språket sitt som en del av sin identitet.

På bakgrunn av dette er det hensiktsmessig at dagens lærere og lærerstudenter har grunnleggende innsikt i hva slags språk elevene i skolen bruker med hverandre, lærere og andre ansatte i skolen. Dette fordi det er interessant og nødvendig å se hva slags språk de unge bruker for å lettere forstå og kjenne sine elever, samtidig som det er relevant med tanke på planlegging av undervisning, vurdering og sikring av læringsutbytte.

Vi har alle noe personlig erfaring med språk, og ut ifra denne erfaringen har man et utgangspunkt for å danne seg et syn på hvordan man selv bruker språk, hvordan andre bruker språk og hvordan vi kan møte andre ved hjelp av språk, og hvordan vi kan møte andres språk. I dagens digitale og mer globaliserte verden kan man derfor anta at det skjer en del transspråking i løpet av en skoledag. Det som overrasket meg mest under min observasjon er at transspråking skjer enda oftere enn hva jeg hadde sett for meg på forhånd. Funnene mine gjør heldigvis bare masteroppgaven og forskningen min enda mer relevant og praksisnær. I de

aller fleste tilfeller kommer transspråkingen helt naturlig og tilfeldig fra elevene. Derfor er det utfordrende å skulle lage et undervisningsopplegg på forhånd som treffer akkurat på riktig tematikk og ordene elevene bruker. Det er selvsagt ikke umulig, da man som lærer ofte kjenner elevene sine, og underveis hører en del av hvilke ord de bruker, som kan resultere i passende undervisningsopplegg. Likevel har jeg valgt å fokusere på den tilfeldige transspråkingen, og hvordan læreren kan ta tak i det, der de er og bruke det som grunnlag for en mer improvisert undervisning.

1.1 Problemstilling

Det å skulle utforme en problemstilling til en så stor oppgave som dette er ikke lett. Jeg har derfor vært fram og tilbake mange ganger før jeg landet på min endelige problemstilling. Problemstillingen skal spørre etter det jeg ønsker å framme, samtidig som den hverken kan være for stor eller for liten, ut ifra hva jeg har funnet ut under innhenting av data og omfanget av oppgaven. Det som var viktig for meg under utformingen av den var at den tok for seg et tema jeg synes er interessant, og at jeg skulle ha lyst og motivasjon til å gjøre dette til en så bra oppgave som mulig. Under formålet med oppgaven har jeg presentert hva jeg ønsket at oppgaven skal handle om, og ut ifra det kom jeg fram til følgende problemstilling: **Hvordan kan lærere på barnetrinnet ta tak i den tilfeldige transspråkingen og benytte det som en ressurs i norskundervisningen ved hjelp av improvisasjon?**

Problemstillingen min danner grunnlaget for hele oppgaven og brukes aktivt hele veien, for å belyse de mest relevante teoriene som leder opp til et svar mot slutten av oppgaven.

Problemstillingen min er spisset slik at den rommer akkurat det jeg ønsker å presentere i denne oppgaven, og er omfattende nok slik den står. Derfor har jeg valgt å kun ta utgangspunkt i problemstillingen uten å supplere med forskningsspørsmål.

1.2 Oppgavens struktur og avgrensninger

Oppgaven min er strukturert på den måten at de viktigste delene har hvert sitt kapittel. Etter forord, sammendrag, innholdsfortegnelse og innledning kommer først teorikapitlet av oppgaven hvor transspråking og improvisasjon blir belyst. Deretter kommer det et eget metodekapittel der jeg forklarer hvordan og hvorfor jeg har benyttet meg av observasjon som metode. Dette leder opp til kapitlet om mine funn. I funnkapitlet presenteres en del av alle mine funn og til slutt kommer den didaktiske diskusjonsdelen der alt knyttes sammen før selve problemstillingen får et svar mot slutten av oppgaven. Til slutt oppsummeres det hele med en konklusjon. Mer om alle kapitlenes innhold kommer innledende i hvert kapittel.

Masteroppgaver er lange og inneholder mye informasjon. For å gjøre det mest mulig oversiktlig for både meg selv og deg som leser har jeg valgt å sette noen avgrensninger på oppgaven min. Jeg bygger oppgaven rundt to hovedteorier, nemlig improvisasjon og transspråking. Transspråking er et vidt begrep som rommer mye, men i denne oppgaven er det transspråking mellom norsk og engelsk som er relevant og derav i fokus. Videre skriver jeg om improvisasjon, og her har jeg valgt å hovedsakelig sette søkelyset på den improvisasjonen lærere kan anvende i læringssammenheng. Begge de nevnte begrepene blir forklart noe bredere enn dette for å gi leseren en dypere forståelse av hva de innebærer. Videre presenterer jeg mine funn, der har jeg valgt ut en liten del av alle funnene mine. Disse er utvalgt etter min personlige preferanse og med tanke på hva jeg så på som mest interessant å analysere og presentere i sammenheng med å skulle svare på min problemstilling. Jeg gjorde mange gode funn, og jeg har måtte utelate noen for at kapittelet ikke skulle bli for langt eller for uoversiktlig. Jeg valgte heller å fokusere på 10 funn, slik at jeg kunne gjøre en grundigere analyse av disse 10. I diskusjonsdelen tar jeg som nevnt utgangspunkt i alt som har blitt presentert tidligere i oppgaven for å reflektere, begrunne og svare på problemstillingen min.

2. Teori

Opgaven min bygger seg i hovedsak rundt to grunnteorier: *transspråking* og *improvisasjon*. I denne delen presenteres begge disse teoriene. I dagens verden, der vi stadig veksler mellom ulike språk og blir eksponert for flere kulturer, har begrepet transspråking blitt både synligere og viktigere. Transspråking er begrepet som omtaler en språkpraksis som viser til at språkbrukere ikke benytter seg av en enspråklig praksis, men heller ser på det å uttrykke seg som flytende, der de tar hele sitt språklige repertoar til hjelp. Transspråking er også navnet på en type pedagogikk. I den neste delen er begrepet transspråking i sentrum, og både transspråking som begrep og pedagogikk blir belyst i denne delen. Videre knyttes det opp mot nærliggende temaer som språklig kreativitet, språklig bevissthet og kodeveksling. I tillegg til dette er det relevant å se på transspråking opp mot undervisning, derfor vil også dette temaet bli belyst i denne delen.

I den andre delen av dette kapitlet vil jeg belyse teorien improvisasjon, og knytte dette opp mot undervisning og hvordan man som lærer kan ta improvisasjonen til hjelp som metode. Disse to teoriene blir etter min erfaring ikke normalt sett satt opp mot hverandre. Derfor blir også en sammensmelting av disse to teoriene belyst etter at begge teoriene har fått hver sin grundigere forklaring. Dette er nødvendig i forkant av drøftingsdelen av min oppgave, fordi der blir en sammensmelting av disse to benyttet som utgangspunkt.

Videre i denne delen vil tidligere forskning få sin fortjente plass. Det å se på tidligere forskning på nærliggende tema er nødvendig for å se hva andre har gjort før, og adressere eventuelle hull i forskningen, mer om hva slags forskning som er prioritert å ta med kommer innledende til det underkapitlet.

Helt til slutt i dette kapitlet kommer det en avrundende del der teori og forskning knyttes sammen i forkant av det neste kapitlet der mine funn presenteres.

2.1 Transspråking

Det å bruke språk for å kommunisere er verken et nytt fenomen, eller veldig komplisert grovt sett. Likevel er språk og bruken av språk ganske så komplekst hvis man ser på det med et språkvitenskapelig syn. For å sette transspråkingsbegrepet i perspektiv er det nødvendig å ta en titt på begrepene hver for seg. *Trans* er latinsk for *over*, *gjennom* eller *på den andre siden*. *Språking* er et begrep som antas å komme fra Maturana og Varela (1998) innenfor biologien, som forsket på autopoiesis. Autopoiesis er et konsept som beskriver et system som er i stand til å reprodusere og vedlikeholde seg selv. De legger til grunn at menneskers erfaringer er

forankret i en selv og dette er strukturelt og bindende. Det er handlingene og prosessene i vår natur som utgjør kunnskapene vi har og tilegner oss. De har et grunnsyn som går ut på at alt vi har tilegnet oss er praksis, og praksis er alt vi tilegner oss. Med dette synet i grunn, knytter de språk opp mot det å tilegne seg kunnskaper som et hjelpemiddel. Videre refererer de til bruken av språk som språking, men det benyttes beskrivende om en kontinuerlig prosess der både kunnskaper og språkpraksisen utvikler seg i takt med samhandling med verden. (Maturana og Varela, 1998, referert i Garcia & Wei, 2021, s. 25).

«Termen transspråking er utledet av det walisiske ordet trawsieithu og ble formulert av Cen Williams» (Williams, 1994, 1996, sitert i Garcia & Wei, 2021, s. 36). Begrepet ble i utgangspunktet benyttet som en forklaring på en pedagogisk praksis der elevene ble bedt om å benytte seg av flere språk avhengig av om de skulle lære noe eller produsere noe. Et konkret eksempel på dette er å lese noe på et språk for å så skrive om det på et annet (Williams, 1994, 1996, referert i Garcia & Wei, 2021). Etter hvert ble begrepet skrevet om i flere settinger og videreutviklet av flere forskere. Dermed ble det bredere, og i dag henviser det både til den pedagogiske tilnærmingen, men også den komplekse språkpraksisen til språkbrukere med flerspråklig repertoar (Garcia & Wei, 2021, s. 36-37).

Min forståelse av begrepet transspråking har jeg hovedsakelig gjennom språkforskerne Garcia og Wei (2021), og ifølge dem kan vi forstå transspråking som mer enn bare å skifte mellom språk. Det handler om å være kreativ i måten vi kommuniserer på, ved å bruke forskjellige språkelementer og kulturelle referanser for å uttrykke oss selv. Transspråking er ikke begrenset til å oversette fra ett språk til et annet; det inkluderer også å benytte ulike språkelementer og kulturelle referanser i samme samtale. Slik fungerer transspråking som en bro som kobler sammen ulike språk og kulturer, og gjenspeiler den mangfoldigheten som kjennetegner dagens flerspråklige samfunn (Garcia & Wei, 2021, s. 17-19).

2.1.1 Språklig bevissthet

Når vi kommuniserer med andre i det daglige er det som oftest slik at vi ikke tenker så mye over hvordan det gjøres eller hva slags språklige elementer som brukes. I de alle fleste tilfeller er vi ikke bevisste på dette fordi vi gjør det på automatikk for å formidle og gjøre oss forstått. Transspråking som er en del av språket og en måte å formidle noe eller kommunisere på, fungerer dermed på akkurat samme måte. Selv om vi ikke nødvendigvis er så bevisste på dette i det daglige kan språklig bevissthet være en hensiktsmessig inngang i arbeid med språk.

«Språklig bevissthet er et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket. En kan reflektere over ords betydning, måter å formulere setninger på og over det at noen ord høres nesten helt like ut fordi de begynner på samme lyd eller fordi de rimer» (Frost, 2011, s. 75).

Det å være språklig bevisst er som nevnt ganske bredt, men i store trekk handler det om å reflektere over språk og måten vi bruker det på. Når språklig bevissthet blir benyttet rundt og om begrepet transspråking kan vi bli bedre kjent med denne måten å bruke språket på. Ikke bare ved at vi blir bevisste rundt hvordan vi i praksis skifter mellom språk i dagligtalen, men også om hvorfor vi gjør det og hva det gjør med vår måte å uttrykke oss på. Denne språklige bevisstheten benyttes gjerne i etterkant av at vi selv har brukt transspråking, eller at vi hører andre som gjør det.

På en annen måte kan en se på bruk av transspråking som en måte å være språklig bevisst i øyeblikket på, men slik sett blir *språklig underbevisst* et mer riktig begrep på dette. Det er fordi transspråking benyttes etter mine observasjoner, ofte for å tilføye noe til det språket man i utgangspunktet bruker, i mangel på passende begreper eller forklaringer på det gitte språket. Når en språkbruker anvender et annet språk som en forlengelse av det første, tilføyer språkbrukeren noe nytt som kan være til hjelp for å få fram et mer nøyaktig utsagn. En annen observasjon jeg har gjort er at transspråking også benyttes for å understreke noe eller sjokkere mottakeren, ikke nødvendigvis fordi det ikke finnes et passende ord eller uttrykk på norsk, men fordi de vil utheve en del av det de ønsker å kommunisere. I de aller fleste tilfeller der språket benyttes muntlig i kommunikasjonssituasjoner, er ikke gangen i samtalen forutsigbar, noe som gjør at utsagnene kommer fortløpende. Et slikt fortløpende utgangspunkt gir ikke rom for grundig vurdering av det som blir sagt, før det har blitt sagt. Derfor kommer språkbruken automatisk ved hjelp av hele det språklige repertoaret som inneholder alt språkbrukeren allerede kan av språk. Derav kan språkbrukeren velge mellom all språkkunnskap for å produsere det mest riktige utsagnet til situasjonen. I og med at alt dette skjer fort, er det underbevisstheten som velger hva som passer best. Dermed er språkbrukeren bevisst i valg av passende språk og utsagn selv om språkbrukeren selv ikke tenker over det i øyeblikket.

Begge disse tilnærmingene til språklig bevissthet på er svært interessante i forskning på transspråking. Både fordi det er lærerikt å se på hvordan vi selv og andre benytter oss av transspråking i etterkant av språksituasjonen, og fordi det er interessant å se på hvordan vi evner å skifte mellom språk fortløpende.

2.1.2 Språklig kreativitet

Deumert (2018) viser til at sammenhengen mellom handlingene vi gjør av ren vane og vår kreativitet er grunnlaget for å kunne danne et språklig produkt, som viser språklig kreativitet. Å benytte seg av transspråking kan med dette som utgangspunkt knyttes opp mot å være kreativ i bruken av språk. Språklig kreativitet sett med transspråklige øyne omhandler hvordan individer bruker og blander elementer fra flere språk de behersker, på innovative og kreative måter. Dette kan omfatte alt fra å bruke ord og fraser fra forskjellige språk i samme setning eller samtale, til å bruke språk på måter som bryter med tradisjonelle grammatiske regler for å skape ny mening eller uttrykke identitet.

Med et transspråklig utgangspunkt er språklig kreativitet dermed ikke begrenset til bruk av ett enkelt språk i henhold til dets normative grammatikk og stil. I stedet omfavner det en mer dynamisk forståelse av språkbruk, hvor grensene mellom språk er flytende og kan krysses for å skape nye betydninger og måter å kommunisere med hverandre på. Dette perspektivet anerkjenner den mer komplekse realiteten av menneskers språklige repertoar i en globalisert verden og utfordrer tradisjonelle syn på språk som separate og statiske enheter.

Å være kreativ er noe elever oppfordres til å være jevnt og trutt igjennom skolearbeidet i de fleste fag. I overordnet del av gjeldende læreplan står det følgende: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Min generelle oppfatning av dette sitatet er at skolen skal bidra til at elevene får utfolde seg og bli motiverte til å utforske og skape. Dette henger i stor grad sammen med å kunne bruke sin kreativitet i skolearbeidet. I denne sammenhengen er dette veldig relevant også for språkinnlæring og det å kunne bruke sitt språklige repertoar som utgangspunkt for kreativitet.

Transspråking og språklig kreativitet kan sees i mange kontekster, inkludert litteratur, daglig kommunikasjon, sosiale medier, undervisning, og kunst. Det kan bidra til større forståelse og anerkjennelse av flerspråklighet som en ressurs, fremme kulturelt og språklig mangfold, og styrke individets identitetsuttrykk. I pedagogiske sammenhenger kan en tilnærming som verdsetter transspråklig praksis fremme engasjement, læring og deltakelse blant flerspråklige elever ved å anerkjenne og utnytte deres fulle språklige repertoar.

2.1.3 Kodeveksling

I likhet med transspråking er kodeveksling et begrep som kan forstås og forklares på mange måter. En eldre definisjon på kodeveksling jeg ønsker å belyse her er definisjonen utviklet av Weinreich (1953). Han beskriver kodeveksling som et avvik fra normen i ett språk. Dette oppstår i talen til flerspråklige som et resultat av deres språkkunnskaper i mer enn et språk. På bakgrunn av dette kan de flerspråklige hoppe fra et språk til et annet beroende på hva som passer seg i kommunikasjonssituasjonen, men han understreker at dette ikke finner plass i en situasjon som ikke endres slik at dette er passende, og uansett ikke innenfor samme setning (Weinreich, 1953, referert i Bullock & Toribio, 2010, s. 66). Denne definisjonen av begrepet skiller seg en del fra transspråking da dette handler om blanding av språk, men med en strengere undertone.

En annen definisjon av García & Wei (2021) viser til kodeveksling som et begrep som ofte kan forveksles med transspråking, da de har en del fellestrekk og i utgangspunktet beskriver det samme fenomenet, altså at en språkbruker med flerspråklig repertoar bruker flere språk. Selv om begge konseptene omhandler bruken av flere språk samtidig, representerer de forskjellige perspektiver og teoretiske forståelser av samme fenomen. Kodeveksling beskrives som et fenomen som kan forekomme på setnings-, setningsledd-, eller til og med ordnivå, og med det åpner det for at det forekommer i ulike situasjoner som ikke behøver å være unormale eller tilpasset for at kodevekslingen skal finne sin naturlige plass (García & Wei, 2021, s. 38-39).

Å benytte seg av kodeveksling blir beskrevet som en måte å vise en flerkulturell tilhørighet på. Bullock & Toribio (2010) hevder at flerspråklige bare kan utrykke seg ved hjelp av kodeveksling til andre flerspråklige, og at dette gjøres for å understreke tilhørighet i en majoritetsgruppe og en minoritetsgruppe, som refererer til begge språkene som benyttes av både avsendere og mottakere

De to definisjonen nevnt over her har en ulik tilnærming til begrepet. Det er vesentlig å understreke at den eldste definisjonen er utviklet av en person som i utgangspunktet ser på fenomenet i et normativt perspektiv, noe som skinner litt igjennom med tanke på hvordan det blir forklart. Den nyere definisjonen er tydelig oppdatert, da kodevekslingen ikke låses utelukkende til spesielle situasjoner eller unntakstilstander, som viser til en mer positiv holdning til begrepet. Likevel setter Bullock og Toribio (2011) en begrensning for hvordan kodeveksling benyttes av flerspråklige, som igjen viser til at kodeveksling er mer regelstyrt. Med bakgrunn i det som er nevnt om kodeveksling her, finner jeg flere fellestrekk og ser på

kodeveksling og transspråking som ganske flytende inn i hverandre. Likevel oppleves transspråking som et mer åpent begrep med mindre fastsatte rammer enn hva kodeveksling har.

Kodeveksling og transspråking er som nevnt ganske overlappende og med det kunne jeg i utgangspunktet lagt vekt på kodeveksling og ikke transspråking i min oppgave. Jeg har likevel landet på at det er transspråking som er mitt hovedfokus i denne sammenhengen både fordi det er mer åpent, og rommer mer, men også fordi det er en egen pedagogikk knyttet til dette begrepet. Masteroppgaven min har en didaktisk vinkling der jeg viser til helt konkrete undervisningsforslag, som også understreker valget mitt. Transspråking som pedagogikk kommer tydeligere fram senere i oppgaven.

2.1.4 Transspråking i undervisning

García og Wei forklarer transspråking i opplæringssammenheng med følgende sitat (García og Kano, 2014, sitert i García & Wei, 2021, s.81):

«I opplæringssammenheng er transspråking en prosess som elever og lærere bruker for å delta i komplekse diskursiv praksis som omfatter alle språkpraksisene til elevene, for å utvikle språkpraksisene og opprettholde gamle, for å viderebringe kunnskaper og for å gi stemme til nye sosiopolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklige likeverd.»

Vi kan se på transspråkingsperspektivet opp mot to kategorier av opplæring, nemlig enspråklig opplæring og tospråklig opplæring. Innenfor enspråklig opplæring finnes ikke transspråking, da dette bryter med enspråkighet (García & Wei, 2021, s.86). Enspråklig opplæring beskrives altså som en form av opplæring der all språklig kommunikasjon skjer på et språk. Mye av opplæringen i dagens norske skole er i prinsipp enspråklig, men ser man dette i sammenheng med mine funn i denne forskningen ser vi at dette ikke stemmer helt. Det er i utgangspunktet fullt mulig å ha en slik praksis i dag, men det er svært vanskelig å gjennomføre enspråklig undervisning dersom det ikke er en gjensidig forståelse av alle i klasserommet at undervisningen og all kommunikasjon utover det utelukkende skal skje på et språk. I praksis er dette svært krevende å gjennomføre, Dermed overskrider transspråking enspråkighet og enspråklig opplæring.

På den andre siden har vi tospråklig opplæring, noe som i større grad gir rom for transspråking. Med et tospråklig opplæringssyn er all bruk av språk og det fullstendige språklige repertoaret anerkjent og godtatt (García & Wei, 2021, s. 86-87). Ved bruk av

tospråklig opplæring blir transspråkingsperspektivet en fleksibel inngang for elevene som gjør at de kan anvende hele sitt språklige repertoar og utvide det langs veien. Garcia (2021) bruker ordet bærekraftig i sammenheng med transspråking for å sette lys på at vi må gjøre et språk bærekraftig heller enn å utelukkende fokusere på å bevare det. Altså brukes begrepet bærekraft her for å beskrive at vi må se på språk som noe dynamisk og framtidsrettet, heller enn statisk og noe som må bevares i sin opprinnelige form.

Som nevnt kan vi i utgangspunktet se på opplæring i norsk skole som enspråklig. Garcia & Wei (2012) bruker skoler med en definert tospråklig pedagogikk som eksempel for å definere og skille disse begrepene. Dette er for eksempel skoler som bruker spansk og engelsk som sine primære språk. Slike skoler finnes det lite av i norsk sammenheng, og derav er ikke tospråklig praksis veldig relevant på samme måte i norsk undervisningssammenheng. Likevel er dette to begreper som er relevant å implementere da mine funn viser at en tospråklig praksis skjer blant elevene i den norske skolen i dag. Forslagene som presenteres senere i denne oppgaven har en tospråklig inngang som utgangspunkt, selv om undervisningssammenhengene styrt av læreren i hovedsak er enspråklig.

Blackledge & Creese (2012) diskuterer transspråking i undervisningen som en viktig pedagogisk strategi som omfavner og verdsetter elevens flerspråklige repertoarer. Denne tilnærmingen anerkjenner betydningen av å integrere og bruke elevens komplette språklige ressurser i læringsprosesser, noe som støtter meningsdannelse og interaksjon på tvers av forskjellige språk. Gjennom flerspråklig pedagogikk i klasserommet fremmes en mer inkluderende og effektiv undervisning som knytter sammen sosiale, kulturelle og språklige domener i elevenes liv (Blackledge & Creese, 2012).

2.1.5 Transspråking som ressurs

Det å ha et syn på transspråking som en ressurs er nettopp det jeg ønsker å belyse i min oppgave. Derfor er det relevant å se på noe teori knyttet til akkurat dette. For å kunne se på dette som en ressurs må man først se på den transspråkingen som finnes i klasserom som ikke er framprovosert eller tilrettelagt for, altså den transspråkingen som elevene selv tar initiativ til. «Transspråking gjelder tospråklige elevens fleksible mulighet til å ta kontroll over egen læring og selv regulere når og hvordan de skal språke, avhengige av den konteksten de blir bedt om å prestere i» (Garcia & Wei, 2021, s. 95). Williams (2012) setter begrepet *naturlig transspråking* på denne forklaringen, mens Jones og Baker (2012) kaller dette for *elevstyrt transspråking*. For ryddighetens skyld velger jeg å benytte naturlig transspråking som benevnelsen på dette gjennom resten av oppgaven.

Transspråkingsnormen er et begrep først benyttet av Wei (2011) og det refererer til en pedagogisk praksis eller tilnærming hvor bruk av transspråking — det vil si den bevisste og strategiske bruken av flere språklige ressurser av både lærere og elever — blir normen i undervisning og læring. Dette innebærer altså en anerkjennelse og verdsetting av elevers flerspråklige kompetanser som en naturlig og innarbeidet del av læringsprosessen, i stedet for å se på bruk av flere språk som et problem. Ved å innføre transspråking som norm, skapes det et klasseromsmiljø der språkgrensene er flytende, og der elever oppfordres til å bruke hele sitt språklige repertoar for å forstå innhold, uttrykke seg, og delta aktivt i læringsprosessen (Garcia & Wei, 2021, s.87-88).

For å kunne innføre en slik norm er man avhengig av at et vesentlig aspekt er på plass, nemlig en gjensidig forståelse fra både elever og lærere om at dette skal bli normen. Med det menes at både elever og lærere er innforstått med at språket er flytende og at det er akseptert å overskride de sosialt konstruerte grensene mellom de gitte språkene. Ved at man har en slik forståelse vil man ha flere språklige verktøy å benytte seg av, som igjen kan åpne dører for enda dypere forståelse og mer læring.

Å implementere transspråkingsnormen krever altså en bevisst innsats fra læreres side for å lage undervisningsaktiviteter som aktivt legger opp til og verdsetter elevers flerspråklighet. Det kan også innebære en omstrukturering av planlagte læringsmål og vurderingspraksiser for å anerkjenne flerspråklige ferdigheter som en ressurs heller enn en hindring. Videre kan det kreve en endring i holdninger hos både lærere og elever, der alle språk og språkvarianter anerkjennes som legitime og verdifulle for læring.

Selv om transspråkingsnormen har med seg mange pedagogiske fordeler, kan dette fokusområdet føre med seg utfordringer, som mangel på ressurser, læreres komforsone og ferdigheter i å undervise flerspråklig, samt mangel på riktige hjelpemidler. En gradvis tilnærming, sammen med profesjonell utvikling og støtte for lærere, kan imidlertid bidra til å løse disse utfordringene noe som gjør gjennomføringen lettere

2.1.6 Transspråking som pedagogisk Ressurs

Transspråking er ikke et begrep som utelukkende tar for seg språk. Transspråking er også en form for pedagogikk, og denne delen av transspråking ønsker jeg å belyse her. Pedagogisk transspråking er et begrep som har blitt til med utgangspunkt i tradisjonelle syn på språkundervisning. På lik linje med mitt utgangspunkt for denne oppgaven er dette begrepet et samlende og forklarende begrep i lys av en ellers kritisk tilnærming til språk i form av et ideal

der enspråklig praksis sees på som den riktige metoden. Ut ifra dette forklares derfor pedagogisk transspråking som en pedagogikk der flerspråklighet er utgangspunktet. Det skiller seg fra andre praksiser der det vektlegges en språkseparasjon. Dette flerspråklige fokuset innebærer altså at som flerspråklig er det ingen forventning om en like høy kunnskap i alle språkene i repertoaret. Denne tilnærmingen utfordrer et tidligere syn på språk og språkseparasjon, da denne pedagogikken løfter fram flerspråklighet og vil løse opp i tidligere fastsatte rammer og regler, slik at språkbrukeren får mest mulig ut av flerspråkligheten sin (Cenoz & Gorter, 2021, s.14).

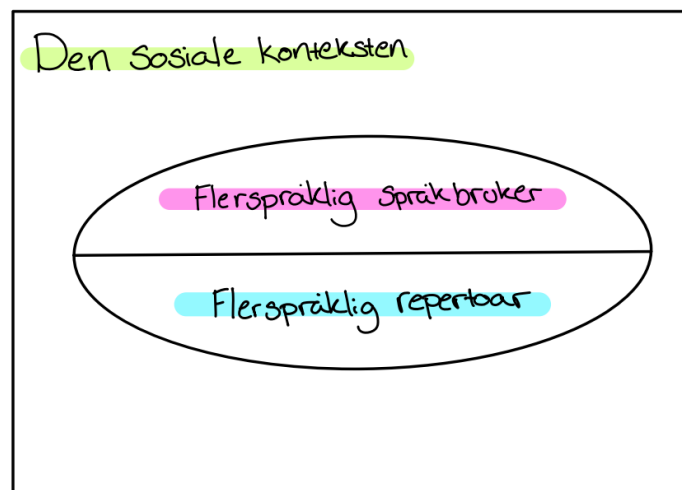
Denne pedagogikken kan deles inn i tre hoveddeler, hvor den første av de refereres til som «den flerspråklige språkbrukeren». For å kunne forklare hva dette betyr er det nødvendig og se på tidligere tilnærming til den flerspråklige språkbrukeren. Med utgangspunkt i den tradisjonelle måten å se på flerspråklige språkbrukere på, ser vi på det å ta for seg språkene individuelt. I tillegg til denne tilnærmingen sees språkinnlæringen av et fremmedspråk på, som noe språklæreren kan gjøre gode framskritt i, men aldri bli like god som en språkbruker som har dette som sitt førstespråk. Det å lære et nytt språk er altså på ingen måte umulig eller noe man ikke kan bli god i, men med denne tidligere tilnærmingen av språkinnlæring skiller det på førstespråksinnlærere og andrespråksinnlærere. Dette synet gjør at man som andrespråksinnlærer på forhånd får en ufrivillig forventning om at man ikke kan bli «god nok» i et språk så lenge det ikke kan kategoriseres som ditt førstespråk (Cenoz & Gorter, 2021, s. 14-15).

Videre har vi «det flerspråklige repertoaret» som handler om det rike språkrepertoaret flerspråklige språkbrukere har. Her blir språkrepertoaret løftet opp som en samling av alle språkkunnskapene sett under ett. Elementene i språkrepertoaret er koblet sammen på tvers av regler og rammer, og i sin helhet skaper de et samspill som fungerer for språkbrukeren. Språkrepertoaret kan altså være en rik ressurs for språkbrukeren fordi de kan både bevisst og ubevisst sammenligne og distansere språkene til sin fordel (Cenoz & Gorter, 2021, s.16).

Til slutt har vi «den sosiale konteksten», og det bygger seg rundt at alle språkbrukere lærer og bruker språk i en sosial kontekst. Cenoz og Gorter (2021) bruker den digitale konteksten som eksempel her, og refererer til at i den digitale verden er det flere muligheter til å uttrykke seg gjennom språk. De refererer videre til som bygger på dette og sier at det finnes flere muligheter til å uttrykke seg ved hjelp av ulike skrifttyper, ikoner og farger i den digitale verden, i tillegg peker de på at i det digitale kan språkbrukere kombinere elementer fra dialekter og språk de kan for å skape sin helt egne måte å uttrykke seg på, ved hjelp av alt dette

i samspill skaper de sin egne kommunikative kontekst. Denne konteksten kan skille seg fra den hverdagslige konteksten der de ellers bruker språk som for eksempel blant familien eller i skolesammenheng. Videre peker de på at flerspråklige har hele sitt språklige repertoar tilgjengelig hele tiden, men konteksten tilsier hvor mye av transspråkingen brukes (Cenoz & Bereziartua (2016) sitert i Cenoz & Gorter, 2021).

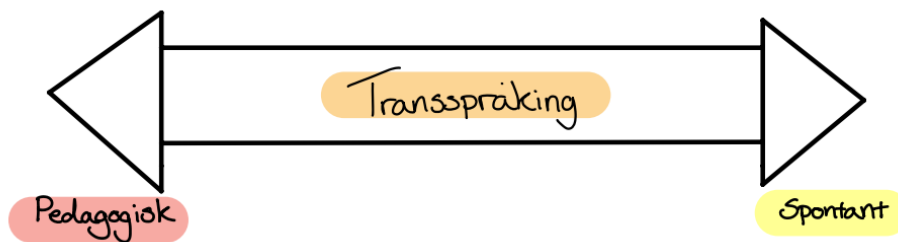
Cenoz og Gorter (2021) har en figur som setter disse tre delene sammen for å gi et mer praktisk bilde på hvordan dette ser ut. Oversatt til norsk ser den slik ut:



Denne modellen viser til at språkbrukeren og dens flerspråklige repertoar står i sentrum av modellen representert av den ovale sirkelen. Denne sirkelen står i midten av en firkantet boks, som representerer den sosiale konteksten. Disse tre elementene produserer transspråking i samspill med hverandre.

Med utgangspunkt i pedagogisk transspråking blir også spontan transspråking relevant som begrep. Dette begrepet skiller seg fra pedagogisk transspråking men de to kan absolutt sees opp mot hverandre. Spontan transspråking forklares av Cenoz og Gorter (2021) som den bruken av språk som oppstår i naturlige kontekster, og som den bruken av språk der grensene mellom de er flytende og stadig skiftende. Spontan transspråking er altså i stor grad lik forklaringen på naturlig transspråking, nevnt i underkapittel 2.1.5. Jeg velger likevel å nevne spontan transspråking som begrep tilknyttet pedagogisk transspråking fordi de er nærliggende. Videre i oppgaven vil jeg fortsatt referere til dette som naturlig transspråking, selv om spontan- og naturlig transspråking forklarer samme fenomen. Selv om det også her legges trykk på at den spontane transspråkingen er naturlig og uoppfordret av andre, kan den likevel overføres inn i den pedagogiske transspråkingen ved at læreren tar tak i transspråkingen der

og da den skjer, og fører det inn i læringssituasjonen slik at det likevel får en pedagogisk verdi. Også denne teorien har en modell. Oversatt til norsk ser den slik ut:



Denne modellen viser til to forskjellige retninger av transspråking, der vi har spontan på den ene siden og pedagogisk på den andre siden av ei pil. Denne pilen indikerer nettopp at dette er to forskjellige måter å se transspråking på. Den største forskjellen på pedagogisk og spontan transspråking er at den pedagogiske transspråkingen ofte er konstruert eller planlagt av læreren mens den spontane transspråkingen forekommer naturlig og uoppfordret, men som nevnt kan disse to smeltes noe sammen ut ifra kontekst.

2.2 Improvisasjon

For å forstå seg på improvisasjon er det viktig å ha følgende klart for seg: «planlegging er ikke utelukkende positivt, og improvisasjon er ikke reparasjon av utilstrekkelige planer eller symptom på at noe har gått galt» (Moltubak, 2020, s. 19). Med denne tilnærmingen kan man snu en mulig fordom om at improvisasjon er noe som bare kan brukes i de tilfellene noe ikke går som man først har planlagt. Her ser man heller på begrepet med et mer positivt syn og som noe som ikke utelukkende må brukes i disse tilfellene, men også utover dette som et verktøy i undervisningen. Det er nettopp denne tilnærmingen jeg finner så spennende og ser muligheten til å knytte opp mot transspråking i skolen. Kristoffersen (2017) sier at

«Improvisasjonen er mer enn evnen til å plukke opp innspill og stemninger hos tilhøreren og inkorporere dem i fremføringen. Improvisasjonsakten må også finne forankring i aktørens personlige føringer for at den skal ha den nødvendige relasjonelle karakter. For at det altså skal være et reelt møte mellom og tilhørerne, må det være et element av potensiale og selvavsløring til stede. Gjennom improvisasjon åpnes også muligheten til å bli kjent med en annen side ved oss selv.»

Den naturlige transspråkingen fra elevene kan man ytterst sjeldent vite at kommer fram og dermed er det vanskelig å vite hvordan man som lærer skal ta tak i det, eller eventuelt ikke ta tak i det til læringens fordel. Det er nettopp dette jeg ønsker å bruke som utgangspunkt videre i min oppgave. Derfor er det viktig å kunne presentere noe om dette feltet også da en sammensmelting av disse to teoriene vil komme enda tydeligere fram i det neste kapittelet.

Improvisasjonsbegrepet kan oppsummeres med flere aspekter, Moltubak (2020) oppsummerer det med at det handler om å kunne lytte og gi en aktiv oppmerksomhet til noe for å kunne tilpasse seg til uplanlagte hendelser. Videre handler det om å kunne benytte uforutsette hendelser og misforståelser som en inngang til å finne nye ideer. Han refererer til begrepet med en tydelig dobbelthet der det på den ene siden oppfattes som noe magisk og spesielt, mens på den andre siden oppfattes det som et helt hverdagslig fenomen. Med det magiske synet på improvisasjon kan det beskrives som noe som skapes nærmest ut av ingenting, og at improvisasjonen skjer en gang og aldri igjen. De som har fått overvære akkurat dette, har vært vitne til et unikt øyeblikk sammen med andre, men som senere vil forsvinne. Denne tilnærmingen er skapt med en kunstnerisk undertone, og kan knyttes opp til for eksempel improvisasjonsskuespilleren. I den hverdagslige tilnærmingen ser man på improvisasjon som noe helt naturlig, og som noe vi mennesker gjør hele tiden.

Det er den sistnevnte tilnærmingen av improvisasjon lærere vil møte aller mest på. En lærerhverdag byr på mange uforutsette hendelser, der man må handle ut ifra situasjonen og ofte ta raske beslutninger basert på lite forhåndsinformasjon. I en lærers hverdag er ingen dager like og man kan møte på nye situasjoner der man møter på valg og beslutninger som I disse tilfellene kan være både enkle og tøffe, og med varierende tid til å tenke igjennom og vurdere mulige utfall. Å skulle ta et pedagogisk riktig valg i alle disse situasjonene kan by på utfordringer, og det kan være vanskelig å finne riktig løsning der og da. Med denne type utfordring kan det være hensiktsmessig å klare og håndtere både stressende situasjoner og evnen til å improvisere med hensikten å få et best mulig utfall for alle involverte.

2.2.1 Improvisasjon som metode

Selv om det er den hverdagslige improvisasjonen lærere møter mest, er det likevel hensiktsmessig å ta en titt på den kunstneriske delen av dette for å kunne anvende improvisasjon i praksis. Her kommer et nytt begrep til syne, nemlig: anvendt improvisasjon. Dette er et felt som organiseres i det globale Applied Improvisation Network. Dette begrepet handler om å bruke øvelsene, prinsippene, ferdighetene, tankesettet og redskapene som er utviklet igjennom teater, jazz og komedie. Forskjellen er at man skal kunne benytte seg av

dette i en ikke-teaterisk sammenheng. Dette er et felt som består av mange forskjellige ressurssterke mennesker ifra en rekke felt i samfunnet. Pedagogikk og skoleutvikling er et eget felt innenfor dette. Dette begrepet handler altså om å kunne lære mennesker å være kreative, utøve samarbeid og utarbeide en tilknytning og skape en åpen og trygg holdning til det ukjente (Moltubak, 2020, s. 43).

For å kunne utøve improvisasjon og benytte dette som metode i yrket som lærer er det vesentlig å ha improvisasjonskompetanse. Improvisasjon består av en rekke prinsipper, og for å få en bedre forståelse av hva improvisasjon innebærer er det nødvendig å forklare hva disse går ut på. Den første og en av de mest kjente prinsippene kalles *ja, og...* Dette prinsippet handler om et opp trent tankesett og reaksjonsmønster der man umiddelbart klarer å akseptere og imøtekomme et forslag fra den man snakker med. Man bruker det som har blitt formidlet som utgangspunkt og ut ifra dette kan man bygge videre på og tilføre noe til det den andre sier (Moltubak, 2020, s. 44). Dette prinsippet er en mer åpen form for improvisasjon der du viser at du støtter den du snakker med, i stedet for å avslå den andre partens forslag. Ved å benytte seg av denne formen for improvisasjon lar man definisjonsmakten være mer flytende, i stedet for at det skal være en konkurranse om hvem som har rett eller det beste forslaget. Dette er altså en måte og improvisere på som legger opp til velment diskusjon og samtaler fylt med respekt for hverandre.

En motsetning til forrige prinsipp finner vi i blokkering Dette går altså ut på å ikke evne å akseptere andres forslag, ved å presentere egne forslag for å skape uenighet. Blokkering er en naturlig del av vår måte å kommunisere med hverandre på, og i mange tilfeller er det ikke sikkert at blokkering er hensikten med kommunikasjonen, men heller en subjektiv følelse mottakeren sitter igjen med. Det å trene opp et bevisst forhold til blokkering og kunne vite hva det er og hvorfor det eventuelt brukes er nødvendig i en lærers hverdag. Ofte blir det benyttet i selvforsvar og kanskje uten en helt klar hensikt. Ofte kan det være i forbindelse med at man har all oppmerksomhet på sitt eget forslag, og legger sine egne forestillinger og tanker om alt som skal skje til grunn i en samtale. I en læringsfase der målet er å bli god på improvisering er det vesentlig å unngå og bruke blokkering så langt det lar seg gjøre. Dette kan trenes bort ved å heller benytte seg av *ja, og ...* der det lar seg gjøre. Det er ikke alle sammenhenger der akkurat denne inngangen passer, men det å kunne gjenkjenne situasjoner der blokkering kan benyttes, og heller ty til *ja, og..., ja, men...* eller *nei, men...*, er et godt steg i riktig retning (Moltubak, 2020, s. 47).

Det å ikke kunne planlegge alt som skal skje er en helt naturlig del av lærerhverdagen. Ja, man bruker mye tid på undervisningsopplegg og å forutse hvordan elevene håndterer utfordringer og ulike oppgaver i løpet av en skolehverdag. Likevel er det aller meste i hverdagen uplanlagt, og vi kan ikke se inn i framtiden. Det er fort gjort å henge seg opp i mulige utfall på ting selv om man aldri helt kan vite, men dette er noe man skal være litt forsiktig med fordi det kan ta fokuset vekk fra øyeblikket. En forutsetning for å utøve god improvisasjonspraksis er å være tilstede i øyeblikket og kunne rette fokuset sitt mot den man snakker med (Moltubak, 2020, s. 48-49). Et begrep som kan tilknyttes akkurat dette er *forventingssirkelen*. Begrepet setter ord på at improvisasjonen skal foregå innenfor visse rammer og strukturer, altså innenfor en forventningssirkel. Videre har han tatt for seg uttrykket *å tenke utenfor boksen*, og snudd om på det slik at det blir *å tenke innenfor boksen*. Det Johnstone mener med dette er å evne å forstå at menneskers kreative prosess utspiller seg best når den møter noe motstand i form av begrensninger (Johnstone, 1979, sitert i Moltubak, 2020, s.49-50).

En annet viktig prinsipp med improvisasjon, og i arbeid med barn og unge generelt er å ha grunnleggende kunnskap om kommunikasjon gjennom kroppsspråk. Det er slik at mye av den kommunikasjonen vi utøver er gjennom kroppen vår, og det er faktisk bare en liten del av kommunikasjonen som er verbal. Barn er gode på å bruke hele sitt repertoar, både i form av verbal og non-verbal kommunikasjon. Dette benyttes i uttrykkelse av følelser, tanker, meninger og ellers det meste de ytrer. Når barna blir eldre og de kommer lengre ut i skoleløpet, skjer det en avlæring av å aktivt bruke kroppen mye som kommunikasjonsform. Det er klart at man aldri helt avlæres å kommunisere med kroppsspråk, men det blir mindre synlig etter hvert som man blir eldre. Som lærer i barneskolen er det en fordel å klare og finne tilbake til denne måten å kommunisere på. Både for å møte barna på deres måte og kommunisere på, men også som en del av å trene opp improvisasjonskompetansen. I praksis betyr dette at elementer som blikkontakt, ansiktsuttrykk og kroppsspråk er viktig å både kunne lese på andre og utøve selv. For å kunne bli god på dette må man først bli bevisst på hvordan man selv uttrykker seg, før man kan overføre den kompetansen for å bli bedre kjent med andre. I bunnen av dette ligger det et visst menneskesyn, der man tar for seg hele mennesket som ett, hvor alt hva mennesket kommuniserer og uttrykker non-verbalt er like viktig som det verbale (Moltubak, 2020, s.51-52).

Det siste viktige prinsippet jeg mener er verdt å nevne i denne sammenhengen er det å være åpen for at du kan ta imot i kommunikasjon med andre, og se på det som en gave eller et

tilbud. Det å evne å være en aktiv lytter er en essensiell inngang til det å videre kunne utøve god improvisasjon. Det å tørre å ta tak i hva som helst og bygge videre på det er både tøft og utfordrende, men et godt grunnlag for dette bygges ved hjelp av lytting og det å ikke være redd for misforståelser eller feil som kan dukke opp. Når det skjer betyr ikke det at samtalen er over eller at noe er ødelagt, man kan heller se på det som en ekstra utfordring der improvisasjonen settes på prøve. Med en holdning at alt man møter er en gave eller et tilbud som lar deg bygge videre på noe og ved hjelp av en tilstedeværende oppmerksomhet, vil improvisasjonen bli mer gjennomførbar (Moltubak, 2020, s. 52-53).

2.2.3 Improvisasjon i undervisningen

Med utgangspunkt i de to siste delene om improvisasjon kan jeg med trygghet si at dette er noe man vil få nytte av i skolen. Det er aldri helt sikker hva slags kompetanse som trengs i morgendagens skole, men noe som går igjen og alltid vil være aktuelt er evnen til å handle fort og improvisere der det trengs. Læreryrket har altså ingen fasit, og ofte blir veien til mens man går. Å trene opp sin improvisasjonskompetanse er en utvikling som skjer på flere nivåer samtidig. Man trener både på selvutvikling og profesjonsutvikling parallelt, og man vil få nytte av det både i sin egen yrkesutvikling og i team med andre. Improvisasjonskompetansen kan altså ikke knyttes til et bestemt felt eller fag i skolehverdagen, men kan brukes på tvers. Det spiller seg ut i alt fra planlegging til gjennomføring, og er altså noe som kan benyttes i de fleste faser av en lærers hverdag. I lys av den nye lærerplanen og et større fokus på det tverrfaglige, kommer improvisasjon inn som en naturlig del av det hele (Moltubak, 2020, s. 61-62).

I en artikkel skrevet av Berk & Trieber (2009) kommer det fram fem hovedgrunner til å anvende improvisasjon. I den første grunnen finner vi det å skape fellesskap. Innunder dette har vi arbeid med skole/arbeidsmiljø, bygging av relasjoner og teambuilding. Grunn nummer to er for å bygge ferdigheter innenfor literacy. Med det menes å evne å bruke egen kreativitet til å skape historie og fortellinger og med det også utrykke seg selv. I tillegg bygger dette opp til å evne å skape karakterer og produsere noe selv. Den tredje grunnen er en grunn som går mer på individets indre. Her er fokuset å bygge selvtillit og det å bygge opp en mestringsfølelse. Her fokuseres det på individets muligheter som igjen åpner for at individet kan ta mer ansvar og styring i situasjoner. Den fjerde grunnen går på det jeg har nevnt en god del om tidligere i denne delen, nemlig kommunikasjon. Her fremmes både den non-verbale og verbale kommunikasjonen, samtidig som det peker på andre ting, som å bli mer konsentrert, bli bedre på å lytte og stimuli av raskere tenking og handling. Sist, men ikke minst har vi

kreativitet og moro. Det pekes på at improvisasjon ikke bare er til fordel for en selv og egen utvikling og de mange andre aspektene nevnt i dette avsnittet, men også at det er en underholdningsfaktor i dette. Det pekes videre på at det bygger opp til aktivitet og gjør at en lettere kan involvere seg, som igjen fører til glede, energi og overskudd, latter og reduksjon av stress.

2.2.4 Kombinasjon av transspråking og improvisasjon som et pedagogisk verktøy

Så langt i dette kapitlet har teoriene transspråking og improvisasjon fått hver sin grundige presentasjon. Som en slags avrundning av disse to teoriene ønsker jeg å peke på kombinasjonen av disse. Transspråking og improvisasjon kan i aller høyeste grad benyttes sammen og teoriene kan spille hverandre gode. Transspråking, som i sin natur er en dynamisk bruk av flere språklige ressurser, og improvisasjon, som er metoden der man spontant kan tilpasse og gjøre endringer, fungerer sammen ved å danne en unik metodikk som fremmer språklig fleksibilitet, samt kreativ og kritisk tenkning blant elever. Gjennom en sammensmelting av disse to begrepene ser vi en nytenkende måte å gjøre tilpasset undervisning på. Denne tilpassede undervisningen går ut på å gjennom improvisasjon ta tak i den naturlige transspråkingen der det skjer, eller i kort tid etter at den har skjedd. Deretter gjør man en kort vurdering av hvordan man kan ta tak i akkurat de gitte utsagnene for å implementere dette inn i undervisningssammenheng. Hvordan dette gjøres på best mulig måte er svært kontekstuell, og her spiller flere faktorer inn, men i store trekk avhenger det av elev og elevgruppe, type utsagn og dets potensiale og tid og sted. I enkelte tilfeller kan det være hensiktsmessig å bare ta tak i dette ovenfor eleven(e) som er i situasjonen transspråking utspiller seg, mens i andre tilfeller kan det være hensiktsmessig å ta det i plenum. Alt avhenger altså av konteksten. I drøftingskapitlet vil denne tråden trekkes opp igjen, da dette danner grunnlaget for det som presenteres der.

2.3 Tidligere forskning

Dette er en oppgave som omhandler et tema som stadig er i forandring i takt med samfunnsutviklingen. Derfor var det viktig for meg å se på så ny forskning som mulig. Jeg har lett lenge og vel etter forskning som er relevant og oppdatert, men jeg har ikke lyktes å finne noe tidligere forskning som tar for seg akkurat det jeg ønsker å forske på i min oppgave, nemlig hvordan man tar tak i transspråkingen da den skjer, for å deretter bruke den som en ressurs inn i undervisningen. Jeg har derimot funnet en god del forskning som jeg likevel finner relevant og sitter igjen med lite utvalg jeg ønsker å presentere. I denne delen presenterer jeg både tekst fra artikler og tidligere avhandlinger. Jeg har forsøkt å rette fokuset mest mot de

aspektene som gagnar min problemstilling i størst grad, og har med det gjort et bevisst utvalg i typen forskning som presenteres, samt hva jeg legger mest vekt på i framstillingen av de ulike studiene. All forskningen som presenteres her har et utgangspunkt som omhandler transspråking som teori, det vil si at improvisasjon ikke er så synlig akkurat i denne delen. Grunnen til dette er at jeg ikke har funnet passende forskning som jeg mener er verdt å nevne her. Selv om de aller fleste av disse studiene ikke er gjort i eller med tanke på den målgruppen jeg har i min studie, er likevel tematikken nokså overførbart.

Først vil jeg vise til en artikkel skrevet av Canagarajah (2011). Canagarajah utforsker effektiviteten av transspråking i akademisk skriving gjennom en klasseromsetnografisk studie. Han fokuserer på én flerspråklig students bruk av ulike språk i sitt skrivearbeid, og hvordan dette kan styrke de pedagogiske praksisene. Artikkelen argumenterer for en mer inkluderende tilnærming i akademisk skriving som verdsetter studenters flerspråklige ressurser, og presenterer praktiske strategier for å integrere transspråking som en ressurs i undervisningen. Denne artikkelen omhandler altså essensen av det jeg også ønsker å se på i min oppgave. Til tross for at artikkelen omhandler bare én elev, hovedsakelig skrivearbeid og er skrevet for over 10 år siden, finner jeg dataene presenter i denne studien gjenkjennelige.

Canagarajah gjennomførte studien sin i likhet med meg i klasserommet sammen med eleven(e). Han så på transspråkingsstrategiene til én saudiarabisk universitetsstudent i hennes essay-skriving. Han klassifiserte strategiene gjennom tematisk koding av ulike dataformer: utkast til essay, journaler, klasseromsoppgaver, jevnaldrendes vurderinger og tilbakemeldinger. Denne tilnærmingen tillot han å utforske hvordan studenten brukte transspråking interaktivt og kritisk, og hvordan tilbakemeldinger fra lærere og jevnaldrende kunne støtte studentens språklige valg og utvikling av metakognitiv bevissthet.

Undersøkelsen gir en dypere forståelse av hvordan flerspråklige studenter bruker transspråking i akademisk skriving, men han har også et kritisk blikk på dette. Han utforsker utfordringer og muligheter knyttet til transspråking, og vurderer hvordan pedagogiske praksiser kan støtte eller hemme studentenes evne til å utnytte sine flerspråklige ressurser. Gjennom etnografisk studie fremhever han betydningen av å utvikle pedagogiske strategier som anerkjenner og verdsetter flerspråklighet i skriveprosessen, samtidig som han erkjenner at det fortsatt er rom for utvikling og forbedring i hvordan transspråking blir integrert i akademisk skriving. Han fremhever transspråking som en ressurs ved å vise hvordan den kan berike den akademiske skriveprosessen. For eksempel illustrerer han hvordan studenten bruker sin flerspråklige bakgrunn til å skrive dyptgående og nyanserte argumenter i sitt

arbeid. Ved å bruke ulike språklige ressurser, kan studenter skape mer engasjerende og komplekse tekster. Forfatteren argumenterer for at denne tilnærmingen ikke bare anerkjenner, men også verdsetter den flerspråklige kompetansen studenter bringer med seg til læringsmiljøet (Canagarajah, 2011).

Videre har jeg funnet en interessant bachelor-oppgave skrevet av svenske Palmborg (2018). Oppgaven undersøker læreres holdninger til transspråking i undervisningssituasjoner og om lærere følger opp sine holdninger i praksis. Gjennom en spørreundersøkelse blant 42 informanter på to ungdomsskoler i sør-Sverige, avdekker studien at selv om mange lærere er positive til transspråking, rapporterer de at de ikke bruker transspråkingsstrategier i undervisningen. Forfatteren beskriver transspråkingsstrategier som pedagogiske tilnærminger der lærere strategisk bruker og anerkjenner elevers flerspråklige ressurser i undervisningen. Dette innebærer at lærere aktivt tillater og oppmuntrer til bruk av flere språk i læreprosessen for å fremme forståelse og læring. Transspråking sees som en ressurs for å styrke både språklige og faglige ferdigheter, ved å knytte sammen elevers kjennskap til flere språk med nytt læringsinnhold. Dette peker på en inkonsekvens mellom lærernes holdninger til transspråking og deres faktiske undervisningspraksis.

I studien utforsker Palmborg (2018) også lærernes manglende anvendelse av transspråkingsstrategier i lys av deres uttrykte positive holdninger. Hun belyser et gap mellom teori og praksis som kan skyldes mangel på kunnskap, ressurser, eller støtte til å implementere slike strategier effektivt i klasserommet. Dette gapet fremhever behovet for videre profesjonell utvikling og pedagogisk støtte for lærere for å fremme en mer inkluderende og effektiv flerspråklig undervisning. Studien avdekker viktigheten av læreres rolle i å fremme transspråking i klasserommet. Den belyser et vesentlig behov for profesjonell utvikling og støttestrukturer for lærere for å bedre evne å integrere og utnytte transspråkingsstrategier. Ved å understreke mangelen på praktisk anvendelse til tross for positive holdninger, peker Palmborg på en bredere pedagogisk og institusjonell utfordring: Hvordan utdanningssystemet kan tilpasse seg for å støtte en flerspråklig tilnærming som respekterer og verdsetter elevers språklige mangfold (Palmborg, 2018).

En annen artikkel skrevet av Nehez, Karlsson og Källberg (2023) utforsker de hvordan flerspråklige undervisningspraksiser utvikles i svenske skoler, med fokus på tre typer praksiser: flerspråklig, flerspråksambivalent, og enspråklig undervisning. Forfatterne bruker teorien om praksisarkitekturer for å analysere hvordan disse undervisningspraksisene blir muliggjort og begrenset av ulike praksiser. Studien bidrar til en dypere forståelse av

kompleksiteten og utfordringene ved å implementere flerspråklige undervisningsmetoder, samt viktigheten av skolelederes, læreres, og morsmåslæreres innsats.

Studien identifiserer tre typer praksiser for flerspråklig undervisning: 1) Den flerspråklige praksisen, hvor målet er å bruke hele elevers språklige repertoar for læring, ofte med studiehjelp og flerspråklige ressurser. 2) Den flerspråksambivalente praksisen, som inneholder enklere transspråklige innslag for visse elever, ofte elever som nylig har kommet til landet, men hvor svensk ofte dominerer. 3) Den enspråklige praksisen, som fokuserer på at elever lærer gjennom nesten utelukkende bruk av svensk, med svært begrenset bruk av andre språkressurser. Artikkelen diskuterer både fordeler og ulemper ved de ulike praksisene for flerspråklig undervisning. For eksempel fremhever den flerspråklige praksisen fordelene ved å aktivt bruke elevers hele språkrepertoar, som kan fremme inkludering og styrke læringen. Den flerspråksambivalente praksisen viser til en viss grad hvordan transspråking kan støtte elever i overgangsfasen mot å lære undervisningsspråket bedre, men kan også medføre utfordringer knyttet til implementering og læreres usikkerhet. Den enspråklige praksisen peker på enkelhet og fokus på undervisningsspråket, men risikerer å neglisjere elevers flerspråklige bakgrunn og ressurser (Nehez et al., 2023).

Artikkelen skrevet av Ilje-Lien, Giæver og Daugaard (2024) fokuserer på å utforske og fremme bruk av transspråking som en pedagogisk praksis i barnehager. Gjennom teoretiske og empiriske bidrag, adresseres behovet for å inkludere barnas hele og fullstendige språkrepertoar i barnehagens daglige virksomhet. Forfatterne argumenterer for at transspråking kan styrke barns rettigheter til å uttrykke seg fritt og bidra til en mer inkluderende og flerspråklig barnehagepraksis i de nordiske landene, noe som er viktig i et stadig mer globalisert samfunn.

Artikkelen diskuterer transspråking i barnehagen som en måte å omfavne og utnytte barns flerspråklige repertoar. Forfatterne belyser hvordan dette kan bidra til inkludering og flerspråklighet ved å anerkjenne alle former for kommunikasjon barna bringer med seg. Gjennom å fremme transspråking i pedagogiske praksiser, sikter de mot å styrke barns rett til å uttrykke seg fritt og på egne premisser, og understreker viktigheten av et pedagogisk fokus på flerspråklighet i tidlig utdanning. I artikkelen refereres pedagogiske praksiser til metoder og tilnærminger brukt av barnehagepersonell for å fremme og støtte barns læring og utvikling. Dette inkluderer strategier for å integrere barns flerspråklighet i daglige aktiviteter, slik som lek, samspill, og kommunikasjon, for å skape et inkluderende læringsmiljø som anerkjenner og verdsetter alle barns språklige bakgrunn og ferdigheter.

Artikkelen presenterer ikke direkte kritikk, men den adresserer utfordringene og spenningene som kan oppstå i praktiseringen av transspråking i barnehagen. Dette inkluderer hvordan pedagogisk personell navigerer i flerspråklige miljøer og integrerer transspråking i sin praksis, og hvordan dette påvirker barns muligheter for å uttrykke seg og delta i barnehagens fellesskap. Forfatterne peker på behovet for mer forskning og utvikling av pedagogiske strategier som kan støtte et bredere og mer inkluderende syn på flerspråklighet (Ilje-Lien et al., 2024)

En annen artikkel rettet mot barnehagekontekst er en nyere artikkel skrevet av Alstad og Pesch (2024). Den utforsker hvordan transspråking kan bidra til å reflektere over og reprodusere maktforhold, ideologier, og normer i barnehagepraksiser. Forfatterne diskuterer den pågående debatten om transspråkings betydning og dens språksyn, og hvordan disse perspektivene kan påvirke forskning og pedagogisk praksis i norske barnehager. Artikkelen fokuserer på transspråking i norsk barnehagekontekst, undersøker ulike ideologiske syn på transspråking, og diskuterer hvordan disse synene kan ha implikasjoner for barnehagepraksis og forskning, spesielt med tanke på flerspråklighet og inkludering.

Artikkelen drøfter hvordan transspråking kan anvendes i norsk barnehagekontekst for å støtte barns flerspråklighet i tillegg til å utforske språkideologiske perspektiver knyttet til dette. Selv om artikkelen ikke gir detaljerte funn, fokuserer den på teoretiske og pedagogiske implikasjoner av transspråking, og hvordan dette kan påvirke barnehagepraksis. Forfatterne peker på behovet for å anerkjenne og verdsette barns språklige repertoar og mulige utfordringer og fordeler ved å implementere transspråking som en del av barnehagens pedagogiske tilnærming (Alstad & Pesch, 2024).

Basert på analysen av ulike forskninger om transspråking presentert i dokumentet, fremstår det klart at transspråking ikke bare er en måte å anvende språk på for å få bedre forståelse og utøve bedre kommunikasjon, men også et pedagogisk verktøy som kan styrke elevers språklige og kulturelle identitet. Forskningene presentert i denne delen her, fra Canagarajahs detaljerte observasjon av en flerspråklig students akademiske skriving til Palmborgs utforskning av læreres holdninger og praksis i Sverige, peker på en viktig trend: transspråking har en betydelig plass i skolehverdagen.

Videre bidrar Nehez, Karlsson og Källberg (2023) med en innsikt i hvordan flerspråklige undervisningspraksiser utvikles i svenske skoler, og deres arbeid belyser de komplekse praksisarkitekturene som støtter eller begrenser slik pedagogikk. Denne studien er en viktig

påminnelse om at transspråkingspraksiser er mangfoldige og påvirkes av bredere sosiale, politiske og pedagogiske strukturer.

Artiklene av Ilje-Lien Giæver og Daugaard (2024) samt Alstad og Pesch (2024) utvider denne forståelsen ved å fokusere på barnehagekonteksten, hvor de utforsker hvordan tidlig introduksjon av transspråking kan styrke barns språklige rettigheter og bidra til en mer inkluderende praksis. Denne artikkelen peker på viktigheten av å integrere transspråking i de første læringsfasene som barna møter i barnehagen, og hvordan dette kan forme barns flerspråklige utvikling og sosiale interaksjoner tidlig, der hvor grunnlaget for livslang læring etableres.

Avslutningsvis viser disse tidligere forskningene veien fremover hvor lærere kan utvikle og implementere strategier som ikke bare anerkjenner, men også verdsetter flerspråklige ferdigheter som en ressurs. Ved å omfavne transspråking kan lærere tilby en mer inkluderende og berikende læringsopplevelse som reflekterer og respekterer den flerspråklige virkeligheten vi lever i. Det understrekes at videre forskning og utvikling av støttende pedagogiske praksiser er essensielt for å fullt ut realisere potensialet transspråking har som en brobygger i det moderne flerspråklige samfunnet.

2.4 Teoretisk grunnlag for transspråking og improvisasjon

For å kunne gå nærmere inn på transspråkingen som en ressurs er det nødvendig å klargjøre og gi en kortere oppsummering på hvordan jeg forstår transspråking, og videre tar utgangspunkt i dette som begrep. Som nevnt i teorikapittelet er transspråking et begrep som omfatter mye, og om man går inn på det i detalj kan det forklares ganske så komplekst. I denne delen er jeg mer ute etter å fremme essensen av begrepet, og bruke det slik jeg sitter igjen med å forstå det etter å ha jobbet med det over lang tid. Transspråking er etter mitt syn en måte å utrykke seg på uavhengig av språklige rammer og regler. Transspråking anvendes i kommunikasjonen mellom mennesker, der de benytter seg av hele sin språkkunnskap i stedet for å knytte seg bare til det ene eller det andre språket i sitt repertoar. Transspråking brukes altså som et slags hjelpemiddel for å kunne utrykke seg best mulig, ved hjelp av alle sine språklige kunnskaper.

Like viktig er det å ta for seg improvisasjon på samme måte. Improvisasjon er også på lik linje med transspråking, et begrep som kan forklares ganske så komplekst og med mange underbegreper. Likevel har jeg forstått det på følgende måte: Improvisasjon handler om å være til stede i øyeblikket for å danne et grunnlag for handling. Improvisasjon kan være både

enkelt og vanskelig, men i grunn handler det om å bruke sine erfaringer og forkunnskaper i tråd med konteksten i gjeldene situasjon til å gjøre det beste ut av det man står ovenfor. I likhet med mitt generelle grunnsyn igjennom masteroppgaven der jeg ønsker å fremme et mer positivt syn, ser jeg også viktigheten av å se på improvisasjon som noe positivt og noe vi kan utnytte til vår fordel, i stedet for noe vi benytter oss av hvis det vi ønsker å gjøre ikke går etter planen.

For å komme et steg videre er det nødvendig å se på hvordan disse begrepene kan smeltes sammen og på sett og vis spille hverandre gode. En av hovedmålsetningene med denne analysen er å utforske samspillet mellom begrepene transspråking og improvisasjon, og hvordan disse to praksisene sammen kan fungere som pedagogiske verktøy i norskundervisningen. Ved å kombinere transspråkings fleksible tilnærming til språkbruk med improvisasjonens dynamiske tilpasningsevne, kan lærere skape et læringsmiljø som både er inkluderende, kreativt og inspirerende.

Transspråking tillater elever å bruke hele sitt språklige repertoar for å uttrykke seg mer fullstendig og nøyaktig. Dette åpner opp for en rikere og mer engasjerende kommunikasjon i ulike læringsarenaer, der språklige barrierer minimeres og språklige ressurser maksimeres. Når elever får mulighet til å veksle mellom språk, kan de bedre formidle sin kunnskap og sine ideer, i tillegg til at de lettere kan bygge på andres bidrag.

Improvisasjon spiller en avgjørende rolle i dette landskapet ved å gi lærere evnen til å raskt og kreativt utnytte de språklige bidragene som elever bringer til klasserommet. Lærere som har tilstrekkelige og gode improvisasjonskunnskaper, kan raskt gjenkjenne og støtte opp under bruk av transspråking, og integrere disse øyeblikkene i undervisningsplanen på flytende og meningsfulle måter. Dette krever en høy grad av tilstedeværelse og lydhørhet fra lærerens side, samt en vilje og mulighet til å kunne avvike fra en planlagt undervisningsøkt når unike og gyldne læringsmuligheter oppstår.

Sammen fører transspråking og improvisasjon til et helhetlig syn og et godt utgangspunkt for utvikling av språkkompetanse hvor klasserommet blir en arena der språk ikke bare læres, men brukes i sin helhet og ufarliggjøres. Denne måten å se disse to begrepene under ett på fremmer en pedagogikk som er både elevsentrert, tilpasset individuelle behov og kontekster og er enkelt overførbar til de aller fleste skolesituasjoner både faglig og sosialt. Den støtter opp under en mer fleksibel og elevmedvirkende tilnærming til læring, hvor elever og lærere sammen benytter og utnytter det rike landskapet av språklig og kulturelt mangfold. Ved å

sammensmelte transspråking og improvisasjon, kan lærere derfor ikke bare bedre adressere og utnytte elevers språklige repertoar, men også skape en mer dynamisk og engasjerende læringsprosess som respekterer og verdsetter mangfoldet av språklige uttrykk og kulturelle perspektiver som elever bringer inn i klasserommet.

2.5 Avrunding av teori

I denne delen har jeg grundigere tatt for meg transspråking og improvisasjon og gått dypere inn i hva det er, og hva det innebærer. Jeg har tatt for meg transspråking og knyttet det opp mot kodeveksling og språklig kreativitet, videre har jeg sett på hvordan dette kan brukes i undervisning, samt hvordan vi kan se på transspråking som en ressurs. I etterkant av arbeidet med denne teorien sitter jeg igjen med en bredere kunnskap om transspråking. Jeg gikk inn i denne oppgaven med en del forkunnskaper om temaet, fordi dette er noe jeg jobbet med gjennom utdanningen og alltid vært interessert i. Likevel har jeg gjennom dette arbeidet blitt enda bedre kjent med begrepet og de nærliggende begrepene som kan knyttes opp mot transspråking.

I delen om improvisasjon har jeg tatt for meg det som begrep og noen av de ulike typene improvisasjon som finnes. Det finnes flere typer enn hva jeg har nevnt i denne delen, men jeg har valgt å ta med et utvalg som jeg mener passer best til oppgaven, og som er mest overførbart i en lærers hverdag. Jeg hadde ikke mye kunnskap om dette begrepet før jeg begynte å lese meg opp på det. Jeg har alltid hørt om det og hatt en viss forståelse for hva det betyr, og hvordan det kan anvendes som en fordel i praksis, likevel var det mye jeg ikke visste fra før. Jeg har fått bedre innsikt i begrepet i sin helhet og alle formene for improvisasjon, og jeg ser på det som nyttig lærdom inn i masteroppgaven og som et overførbart begrep i mye annet man møter på i yrket som lærer.

Foruten om teorien har jeg også sett på relevant forskning på temaet. Jeg har gjort et bevisst utvalg, og som nevnt i introduksjonen til dette kapitlet har det vært vanskelig å finne oppdatert forskning som er relevant nok for min oppgave. Den tidligere forskningen jeg viser til er hovedsakelig om transspråking, fordi jeg ikke har lyktes å finne nok forskning om improvisasjon som jeg mener passer inn i min oppgave. Jeg refererer likevel til en tidligere forskning på dette temaet i teoridelen om improvisasjon. Så lenge jeg ikke har lyktes å finne tidligere forskning eller tilsvarende teori på temaet jeg ønsker å belyse i min masteroppgave, viser det til et hull i forskningen på dette området, som gjør at behovet for min forskning er til stede.

I neste del presenterer jeg hvilken metode jeg har brukt for å innhente data. Jeg gir også en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt akkurat denne metoden i tillegg til at jeg presenterer hvordan selve gjennomføringen har gått for seg. Før neste kapitel gir jeg også en introduksjon til skolen og klassen jeg har gjort observasjonen min ved, samt en forklaring på hvordan jeg har valgt å kategorisere funnene jeg gjorde i forkant av funnkapitlet som kommer rett etterpå.

3. Metode og bakgrunn for metode

I en studie som skal omhandle elevers transspråking er det nødvendig å finne ut av hvordan elevene rent praktisk bruker transspråking i sin dagligtale. Derfor falt metodevalget på observasjon. Jeg fikk muligheten til å gjøre min observasjon i en mellomstor 6. klasse i Innlandet. Mer om klassen og rammene rundt observasjonen kommer senere i denne delen. Observasjonen jeg har gjort er en kvalitativ, ikke-deltakende observasjon, der jeg som observatør har holdt meg i bakgrunnen. Jeg har utelukkende observert og lyttet til hvordan elevene snakker med hverandre, og med lærere og andre ansatte i flere helt dagligdagse og naturlige skolesituasjoner. Jeg har sett på samtaler, og jeg har sett på enkeltelevers utsagn. På denne måten har jeg fått et rikt datamateriale med mange utsagn fra elevene. Jeg gjorde mange funn som er interessante å gjøre en grundigere analyse av. Likevel har jeg valgt å kun ta for meg de utsagnene med transspråklige trekk, og har derfor valgt å utelatte de funnene jeg gjorde som utelukkende var på engelsk, da de er mindre relevante for problemstillingen.

Overordnet er metoden jeg har brukt inspirert av etnografi, altså av læren om folk. Denne måten å gjøre datainnsamling på er en forskningsmessig tilnærming som innebærer å observere å innhente data som undersøker noens handlinger i dagligdagse og naturlige situasjoner (Kjelsaas, 2020, s. 29). Etnografisk feltarbeid blir ofte sett i sammenheng med deltakende observasjon. I min studie har jeg valgt å være ikke-deltakende under selve observasjonen, for å observere språk i en naturlig kontekst. Likevel kan man argumentere om at jeg ikke har vært fullstendig ikke-deltakende da jeg pratet med elever og andre som befant seg i klasserommet mellom observasjonene. Likevel er datagrunnlaget jeg fremmer i denne delen gjort i observasjoner der jeg ikke er en del av samtalen eller har påvirket samtaleemnene.

3.1 Gjennomføring av metode

Mer spesifikt har jeg sett på denne metoden som en måte å innhente nye data på, på en systematisk måte som til slutt skal munne ut i en grundigere analyse basert på både tolkning av utsagnene jeg observert og konteksten de ble ytret i (Blommaert & Jie, 2020, s.16). Måten jeg praktisk gjorde feltarbeidet på var ved å observere og lytte samtidig som jeg gjorde egne notater rundt det jeg så og hørte. Dette er en anonymisert observasjon, som etter min mening passer til denne type studie, da jeg i hovedsak er interessert i elevenes bruk av språk, der kjønn, faglig nivå og andre faktorer er nokså irrelevante. I delen hvor jeg presenterer mine funn vil det forekomme bruk av navn på både elever og skolen, i disse tilfellene har jeg gitt elevene andre navn, og skolens navn er anonymisert. Dette var for å ta hensyn til personvern,

samtidig som det gjør at funnene blir presentert så presise som mulig. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg muligheten til å gjengi ordene, setningene og kontekstene tilnærmet helt likt, uten at det skulle gå på bekostning av deltakernes personvern. Jeg har brukt pseudonymene deres utelukkende for å identifisere dem og ikke fordi det har noe å si for resultatene mine. Poenget er å unngå skjevhet basert på kjønn, og unngå at det skal bli et fokusområde. Denne tilnærmingen hjelper leseren å tolke resultatene på en objektiv og nøytral måte. Dette reflekterer et bevisst ønske om å prioritere funnenes sentrale betydning, da jeg ønsker å fremheve de språklige funnene som den primære hensikten med studien.

Da valget falt på observasjon bestemte jeg meg tidlig for at jeg ønsket å gjøre observasjon over et gitt tidsrom. Det var både for å forsikre nok funn, samtidig som jeg fikk følge elevene over tid og se enkeltelevens snakkemønstre og lære dem å kjenne til fordel for min oppgave. Tidsrommet jeg valgte å gjøre observasjonen på ble derfor ei skoleuke. Jeg hadde ikke mulighet til å observere hele skoledager, men jeg observerte en god del hver eneste dag. Mer presist observerte jeg mellom 2-4 timer hver dag. Observasjonene var både i skoletimene og i overgangsfaser og friminutt. Etter endt skoleuke så jeg over råmaterialet mitt og konkluderte med at jeg hadde nok data til å gå videre med oppgaven, og dermed ble det med den ene observasjonsuken.

3.2 Egen refleksjon rundt metodens etiske hensyn, fordeler og svakheter

Før jeg satte i gang med datainnsamlingen ble elevene og deres foresatte informert om at jeg skulle inn i klassen for å gjøre en observasjon som omhandlet elevenes språk med hovedfokus på transspråklighet. De foresatte fikk informasjon om at observasjonen min var anonym og at den skulle foregå over ei skoleuke. Denne beskjeden ble sendt ut i god tid før observasjonen skulle finne sted, som melding fra klassens kontaktlærer ut via skolens kommunikasjonsplattform til hjemmet. I meldingen ble det presisert at om noen ikke ønsket at deres barn skulle være en del av denne observasjonen, skulle de ta kontakt slik at jeg utelatte å inkludere deres utsagn eller samtaler i min observasjon. Da observasjonen ble satt i gang hadde ingen foresatte gitt beskjed til kontaktlærer om at de ikke ønsket at sitt barn skulle delta. Dermed kunne jeg ta utgangspunkt i full elevgruppe under min observasjon.

Metoden jeg har valgt for denne oppgaven er ikke feilfri, og har sine fordeler og svakheter, på lik linje som andre metoder. Likevel valgte jeg denne metoden fordi den var lett gjennomførbar, og krevde noe mindre planlegging enn andre metoder jeg vurderte. Jeg var utelukkende avhengige av meg selv, noe å gjøre notater på og å følge klassens timeplan for at observasjonen skulle la seg gjennomføre. På den måten åpnet det seg også for flere

observasjonsmuligheter, ved at jeg kunne gjøre observasjon imellom timene, som for eksempel i garderoben på vei inn i klasserommet, i friminuttene og på vei til, under eller på vei tilbake igjen fra tur. Disse observasjonene viste seg senere å være svært innholdsrike på relevant data til oppgaven. Videre var det en fordel at jeg forble nokså anonym under observasjonen, da jeg som regel plasserte meg bakerst i klasserommet eller bak elevene. Elevene visste at jeg var der, og de kunne se at jeg noterte, likevel forble det ikke et forstyrrende element i deres «vanlige» skolesituasjon. Dette var noe som bidro til naturlige samtaler og utsagn, og gjorde at mine funn ble så reelle som mulig.

På en annen side krevde denne måten at jeg måtte være veldig konsentrert på elevene som snakket og effektiv til å skrive ned hva de sa. Denne begrensingen kan ha gjort at jeg mistet viktige og relevante utsagn eller samtaler fra andre elever som jeg ikke fikk med meg, fordi fokuset mitt var et annet sted i klasserommet akkurat da. En annen begrensning ved denne metoden er at notatene baseres utelukkende på mine observasjoner og hva jeg så og hørte. Jeg trekker inn kontekst rundt funnene mine noe som ofte er relevant for å gjengi et mer nøyaktig bilde på hva som foregikk, samtidig er det én side av hva som skjedde i øyeblikket, alle elevene, lærere og eventuelle andre som var innom klassen under samme tid som min observasjon fant sted, kan ha et helt annet syn på hva som foregikk. Til slutt vil jeg nevne at jeg antakelig ubevist ble påvirket av mine egne meninger, tanker og holdninger, som kan ha gjort at fokusområdet mitt ble på den delen av klassen jeg fanget opp mest interessante samtaleemne fra, som igjen kan ha påvirket hva slags funn jeg gjorde.

3.3 Introduksjon av skolen og klassen

I løpet av høsten 2023 gjorde jeg mitt feltarbeid på en mindre skole i ei bygd i Innlandet fylke. Denne skolen velger jeg å referere til som *Elvebygda skole*. Skolen er fulldelt og ligger i naturskjønne omgivelser. Skolens klasser er svært variert i elevantall og antall ansatte tilknyttet hver klasse. Med sin størrelse og variasjon i de ulike klassene representerer denne skolen et lite og unikt læringsmiljø. Skolens ansatte er i hovedsak en blanding av lærere, fagarbeidere og lærlinger som alle etter min observasjon har et tett og godt samarbeid rundt elevene. Elevene ved Elvebygda skole er som ved de fleste andre skoler en blanding av unike elever med ulike egenskaper, faglig nivå og interesser. Skolen har elever med flerspråklig bakgrunn og mye språkerfaring, og elever med mindre språkerfaring. Gjennomgående er mitt inntrykk at skolens forankring i sitt lokalsamfunn er preget av nært samhold og god samarbeidsevne mellom ansatte, elever og hjemmet.

Studien ble gjennomført på 6. trinn ved Elvebygda skole, der det befant seg 17 elever. I elevgruppen var det både jenter og gutter, og deres samhold gav meg et inntrykk av at klassemiljøet var godt, og de aller fleste følte seg trygge og ivaretatt i klassen. Klassens timeplan var variert og innholdsrik på faglig innhold og ulike undervisningsmetoder, og gjennom min observasjon fikk jeg ta del i denne varierte skolehverdagen. Ved en slik variert og innholdsrik timeplan var det også helt naturlig at undervisningen utspilte seg ved flere forskjellige undervisningsarenaer, deriblant klasserommet, gymsal, ute i nærområdet og på skolekjøkkenet. Dette med å være i og bytte mellom flere forskjellige arenaer i løpet av en skoledag virket helt naturlig for elevene, som tydet på at dette var noe de hadde praktisert over tid. Klassens forhold til kontaktlærer, andre lærere og assistenter som var inne i klassen i løpet av observasjonsperioden, virket også å være gjennomgående godt. Elevene var gode til å følge beskjeder og gjøre oppgavene de ble introdusert for, uavhengige av hvem som hadde hovedansvar for timen. Dette gav meg et godt inntrykk av klassens respekt for lærere og andre ansatte i klasserommet. Som i de fleste andre klasser hadde noen enkeltelever sine utfordringer, men dette er ikke noe som påvirket min observasjon, og det er heller ikke relevant for utfallet av studien min. Oppsummert var dette ei rolig klasse å gjøre et feltarbeid i.

3.4 Kategorisering av funn

Notatene mine fra observasjonen ble et langt dokument med mye uorganisert tekst, derfor ble første steg i analyseprosessen å gå over både utsagn og kontekstskildringer for egne skrivefeil og eventuelle mangler. Etter at dette var unnagjort gjorde jeg et nøyere arbeid med funnene, og sorterte de i ulike semantiske domener. Dette for å få en bedre oversikt over hva jeg hadde å jobbe med, samt at det gjorde det lettere å skulle trekke fram et og et funn for å gjøre en grundigere analyse. Først og fremst måtte jeg skille ut irrelevante utsagn fra dokumentet, dette gjorde jeg ved å markere kun de setningene som inneholdt transspråking for videre arbeid. Videre tok jeg fatt i de markerte delene, og satte disse inn i kategorier ut ifra kontekst og hva de handlet om. Målet mitt var å kunne kategorisere dette på to forskjellige måter, først de transspråklige enkeltordene inn i mange forskjellige kategorier ut ifra kontekst og handling, og deretter i litt færre, men mer overordnede kategorier der hele utsagnet blir tatt i betraktning. I disse mer overordnede kategorier valgte jeg å kategorisere mine funn ut ifra hva slags type utsagn det var, for eksempel om det var en påstand, et uttrykk eller en samtale jeg hadde med å gjøre, men jeg fant fort ut at alle disse er flytende inn i hverandre og dermed vanskelige å begrunne ordentlig. Jeg gjorde det altså slik til å begynne med, men valgte til

slutt å kun fokusere på de førstnevnte kategoriene som tar utgangspunkt i enkeltordene. Etter en gjennomgang av hele mitt datamateriale fikk jeg følgende syv kategorier ut av hele datamaterialet mitt:

1. følelser
2. kommunikasjon
3. teknologi og spill/ underholdning
4. mat og kjøkken
5. skoleuttrykk
6. relasjoner
7. annet

Observasjonene jeg gjorde var på forskjellige arenaer og jeg hørte dermed setninger og ord med mange forskjellige temaer. Kategoriene ovenfor er basert de temaene jeg mener de passer best innenfor med utgangspunkt i hva jeg hørte i observasjonene. Hvis jeg skulle analysert alt på nytt og enda grundigere kunne jeg antakelig hatt flere kategorier, likevel var det disse som gikk igjen aller mest, og derav de jeg ønsker å presentere her. I noen tilfeller var det vanskelig å sette en passende nok kategori på materialet mitt, så derfor havnet noe innenfor en samlende kategori jeg har kalt for annet. Hva de seks første kategoriene innebærer, er ganske innlysende, men jeg går litt nærmere inn på de av de som er relevante i neste kapittel.

4. Funn

I denne delen presenterer jeg resultatene av studien. Funnene er strukturert som en individuell framstilling, der ett og ett funn har fått sin egen analyse. Analysen består av gjennomgang av kontekst, semantiske domener samt morfologi og syntaks og eventuelle andre relevante elementer knyttet til hvert funn. I kontekstdelen forklarer jeg om rammen rundt utsagnet. Det innebærer altså en kort gjennomgang av eleven eller elevene som sier eller hører utsagnet, samt en kort skildring av hva som skjedde før, under og etter utsagnet. I delen om semantiske domener forklarer jeg kort om hvilken kategori jeg har satt på utsagnet, og kort om hvorfor det har havnet innenfor akkurat den kategorien. Under morfologi- og syntaksdelen, legger jeg vekt på hvordan det engelske er inkorporert i det norske, heller enn en ren analyse med hovedfokus på norsk grammatikk og setningsstruktur.

Det er viktig å understreke at de funnene som presenteres i denne delen kun utgjør en liten del av hele datamaterialet. Under observasjonsuken gjorde jeg flere funn som ikke var like betydningsfulle eller innholdsrike sett opp mot oppgaven min. Derav utsagn som kun inneholdt engelske ord, og utsagn uten noen transspråklige elementer. I noen tilfeller observerte jeg også utsagn som kun inneholdt et eller få ord uten særlig kontekst, som dermed ble vanskeligere å analysere i sin helhet. Jeg har også gjort funn med transspråklige elementer, men som jeg selv mener ikke egner seg til denne oppgaven. På bakgrunn av det er utvelgelsen av funn som presenteres i denne delen gjort etter en vurdering av relevans.

4.1 Katter kan actually gråte

4.1.1 Kontekst

Denne påstanden ble sagt i klasserommet under undervisning. Undervisningsopplegget klassen tok del i, i denne timen var en del av et lengre tverrfaglig prosjekt, som utspilte seg over noen dager denne uka. Tematikken i prosjektet var følelser, og hovedfokus denne timen var følelsen av å være trist. Påstanden ble sagt av Leon og mottakerne var en mindre gruppe elever som befant seg rundt han. Tematikken var lærerstyrt, men utsagnet kom fram i en samtale der Leon deler en egen refleksjon. Leons kroppsspråk bar preg av selvsikkerhet, og alt tydet på at dette var faktabasert, og noe han ville opplyse de andre rundt seg om. I etterkant av utsagnet oppnådde ikke eleven noen merkbar respons da elevene begynte å prate på andre nærliggende temaer, derav ble ikke den gitte påstanden kommentert eller videreført i samtalen.

4.1.2 Semantiske domener

Denne påstanden har jeg satt inn i kategorien følelser, dette fordi konteksten og setningens innhold tilsier at den omhandler følelser, og er en opplysende setning om at katter kan gråte. Ut ifra konteksten er påstanden absolutt relevant for undervisningsopplegget som pågikk i klasserommet på dette tidspunktet. Eleven tok utgangspunkt i følelsen som var hovedfokus for timen og fortalte om egen kunnskap som kunne knyttes opp mot dette.

4.1.3 Morfologi og syntaks

I utsagnet «Katter kan actually gråte» ser vi et interessant eksempel på transspråking hvor et engelsk adverb, «actually», er innlemmet i en ellers norsk setningsstruktur. Bruken av «actually» i denne setningen gir innsikt i hvordan engelske ord tilpasser seg og fungerer sammen med norsk syntaks. Bruken her kan indikere en forsterkning av påstanden, legge vekt på overraskelseelementet ved at katter faktisk kan gråte. Dette kan antyde at taleren benytter transspråking som et strategisk verktøy for å oppnå en bestemt kommunikativ effekt eller for å uttrykke en nyansering.

4.2 Jeg står på mystery, fordi jeg hadde bare minda my own buisniess

4.1.1 Kontekst

Dette utsagnet ble sagt av Thomas under ei undervisningsøkt i gymsalen. I likhet med eksempel 1, skjedde dette også under det tverrfaglige prosjektet om følelser. Undervisningen i denne økta var lagt til gymsalen fordi elevene trengte mer plass å bevege seg på for å gjennomføre opplegget. Elevene fikk i oppgave å stille seg på ulike plasser, der hver plass representerte en følelse som kunne knyttes til ulike påstander. Læreren leste påstander som hadde etiske problemstillinger eller omhandlet vanskelige situasjoner som kan framprovosere ulike følelser, som for eksempel: «Familien din har bestemt seg for å flytte, og du må slutte på Elvebygda skole». Underveis stilte læreren spørsmål om hvorfor elevene valgte det de gjorde, og elevene fikk rom til å begrunne valgene sine. Elevene hadde i forkant sett en film på engelsk der følelser ble representert ved ulike karakterer, for å knytte opplegget opp mot denne filmen ble karakterene og deres følelser benyttet på plakatene som elevene skulle stille seg ved. Det vil si at følelsene ble representert ved sine engelske navn i denne oppgaven. Følelsene elevene kunne velge mellom var: joy, fear, sadness, anger, disgust og mystery. Det er verdt å påpeke at selv om filmen de hadde sett var på engelsk jobbet det i etterkant med disse følelsene på både norsk og engelsk. Alle elevene var altså innforstått med hva de ulike følelsene var på norsk.

Plakaten ved navn «mystery» ble i denne sammenhengen brukt som en samlebetegnelse for andre følelser eller følelsen av usikkerhet rundt den gitte påstanden, noe som på forhånd ble avklart med elevene. Påstanden elevene skulle ta utgangspunkt i da dette utsagnet ble sagt var «du ser at noen står alene i friminuttet». Thomas var en av få som stilte seg ved mystery, og ble dermed spurt hvorfor han valgte å stille seg der. Elevens kroppsspråk bar preg av at han var mindre engasjert, og ikke syntes oppgaven var spesielt morsom eller interessant.

4.2.2 Semantiske domener

Dette utsagnet ble sagt som et kjapt svar på lærerens spørsmål om hvorfor eleven valgte å stille seg ved mystery-plakaten. Thomas hadde videre ikke noen mer utdypende begrunnelse på hvorfor han stilte seg akkurat der. Konteksten rundt utsagnet gjør at kategorien relasjoner er relevant her. Der er fordi tematikken i påstanden han skal ta stilling til omhandler det å ta del i en relasjon eller ikke.

4.2.3 Morfologi og syntaks

I dette eksempelet har vi to innslag av transspråking, både mystery som henvisning til hvilken påstand han har stilt seg ved, samt *minda my own buisniess*, som refererer til hans reaksjon på påstanden. Her er bruken av ordet «mystery» en henvisning til hva som står på plakaten, og ikke akkurat transspråking styrt av eleven selv. Likevel velger jeg å ta med hele utsagnet da det er relevant for helheten. I setningen «Jeg står på mystery, fordi jeg hadde bare *minda my own business*» er det to separate setninger som er knyttet sammen med konjunksjonen «fordi,» som angir årsakssammenheng. I begge disse setningene finner vi inkorporering av engelske ord, altså «mystery og «*minda my own buisniess*», hvorav sistnevnte er mer relevant.

«Mystery» er et substantiv og blir morfologisk sett benyttet i setningen i sin opprinnelige form, der ordet verken endres eller tilpasses norsk. Ordet refererer til en fysisk post, som i dette tilfellet befinner seg i en del av gymsalen. Posten ble kalt for mystery, derav kunne eleven begrunne hvorfor han valgte å stille seg på «mystery»

Den andre setningen har et litt lengre engelsk element, som er enda mer relevant da det ble sagt som en forklaring på hvorfor eleven stilte seg ved den posten han gjorde. «*Minda my own buisniess*» er et spennende utsagn som forsøkes å bli inkorporert morfologisk i setningen. Imidlertid er det viktig å merke seg at det ikke følger vanlig norsk morfologi. Utsagnet er direkte dratt ut fra engelsk som et kjent uttrykk, men ved hjelp av norske bøyingsregler for verb, har Thomas benyttet transspråking for å tilpasse sitt utsagn til norsk verbmorfologi. Setningen viser også en syntaktisk integrasjon av det engelske uttrykket. Til tross for

morfologien, er det engelske uttrykket plassert innenfor den norske setningsstrukturen og kan forstås i konteksten.

Syntaktisk sett er integrasjonen av «minda my own business» i setningen et eksempel på hvordan engelske elementer kan brukes i norsk morfologi og syntaks. Uttrykket fungerer som en forklaring på hvorfor Thomas «står på mystery». Uten at jeg kan bekrefte det, er det mulig han bruker et engelsk uttrykk som virkemiddel for å uttrykke personlig distansering fra påstanden han skulle ta standpunkt i.

4.3 Ja, men det her maker jo ikke sense!

4.3.1 Kontekst

Dette utsagnet kom fra Beate, under en time der elevene hadde eget arbeid inne i klasserommet. Elevene jobbet stille med oppgaver på ark, og arbeidsroen i rommet var god. Elevene kunne rekke opp hånda ved spørsmål, noe Beate gjorde rett før hun kom med utsagnet. Hun bad lærer om hjelp, og lærer forklarte muntlig oppgaven slik den stod beskrevet på arket for eleven. Beate forstod ikke hva læreren mente og ønsket en ny forklaring. Læreren prøvde dermed å forklare oppgaven igjen, men med litt andre ord denne gangen. Kroppsspråk hennes endres raskt og hun ser tydelig oppgitt ut både ved ansiktsuttrykk og bevegelser med armene. Beate bryter deretter ut med utsagnet i ren frustrasjon over oppgaven.

4.3.2 Semantiske domener

Den frustrerte eleven prøver å formidle sin manglende forståelse av oppgaven ved å påpeke at det som blir presentert, er vanskelig å forstå. På denne måten faller utsagnet innenfor kategorien kommunikasjon. Setningen er et eksempel på hvordan språket brukes til å uttrykke kognitiv dissonans og bekymring knyttet til forståelsen av oppgaven. Uttrykket "maker jo ikke sense" viser Beates bekymring for sammenhengen og logikken i det hun står ovenfor.

4.3.3 Morfologi og syntaks

Morfologisk sett viser setningen noen interessante aspekter. Hun har tatt for seg det engelske «make sense» eller «makes sense» og bøyd det etter norsk morfologi. Likevel har hun benyttet seg av både norsk og engelsk om hverandre for å uttrykke det hun ønsker. Hun har delt opp det engelske uttrykket, ved å bruke ordene «jo» og «ikke», som her fungerer som en understreking av hennes fortvilelse over å gjentatte ganger få forklart noe som hun ikke forstår. Hun tar for seg det engelske «make(s)» og bøyer det i presens som et norsk verb, derav «maker». På denne måten integrerer hun «make» som et norsk verb. «sense» forblir uendret og utilpasset norsk morfologi, men her benyttes dette slik det står for å fullføre det engelske uttrykket hun benyttet seg av i denne sammenhengen. Dette er et veldig godt

eksempel på hvordan man kan trekke et uttrykk ut fra et språk, og ved hjelp av små justeringer, putte det inn i den grammatiske strukturen i et annet språk, og skape god mening.

Syntaktisk sett følger setningen en typisk norsk struktur, med en innledende bekreftelse «ja», etterfulgt av en kontrasterende konjunksjon «men». Uttrykket «det her» fungerer som et demonstrativt pronomen i subjektposisjon, mens «maker» og «sense» brukes sammen for å danne predikatet i setningen. Det interessante her er bruken av «maker», som er en direkte oversettelse og tilpasning av det engelske verbet «make» til norsk, tilpasset med en norsk verbending (-er). Dette viser hvordan taleren har forsøkt å modifisere et engelsk verb for å få det til å passe inn i norsk morfologi, selv om det resulterer i et uttrykk som ikke er standard i noen av språkene.

Bruken av slike hybriduttrykk som nevnt i dette eksemplet reflekterer en språklig kreativitet og en tilpasningsevne som er karakteristisk for transspråking etter min erfaring. Det viser også hvordan engelsk stadig påvirker norsk, spesielt blant yngre språkbrukere og i uformelle sammenhenger. Dette fenomenet understreker dynamikken i språkbruk og hvordan språklige grenser stadig tøyes og grammatiske regler utfordres.

4.4 Læreren vår bruker mange differente måter

4.4.1 Kontekst

Dette utsagnet ble sagt av Marte til to andre medelever, Eline og Henrik i en overgang mellom friminutt og undervisningsøkt. Hendelsen skjedde i garderoben og elevene snakket om lærerne sine og ulike undervisningsmetoder. Observasjonen skjedde i det elevene kledde av seg yttertøyet og skulle inn i klasserommet. Jeg som observatør stod i gangen da elevene kom inn fra friminutt, noe som gjorde at jeg antakelig fikk med meg noen bruddstykker av hele samtalen. Konteksten tilsa at elevene refererte til det pågående prosjektet om følelser, og det varierende opplegget som ble knyttet til det. Martes kroppsspråk viste meg ei lystig og positiv jente, mens Eline og Henrik var lyttende og positivt innstilt til samtaleemnet. Mitt inntrykk var at de snakket om dette fordi de var fornøyde og syntes det var spennende og lærerikt med denne type undervisning.

4.4.2 Semantiske domener

Ut ifra konteksten peker Marte på aspekter som påvirker læring, inkludert tilpasning til forskjellige læringsstiler og engasjement for å opprettholde elevenes interesse. Derav er kategorien skoleuttrykk mest passende i denne sammenhengen. Dette er ikke direkte et mye brukt skoleuttrykk på lik linje med «når er det friminutt» eller «kan jeg få hjelp», men konteksten og utsagnet i seg selv tilsier at samtalen omhandler skolerelevante temaer.

4.4.3 Morfologi og syntaks

Marte bruker transspråking i dette utsagnet når hun sier ordet «differente», for å forklare at læreren bruker ulike metoder i undervisningssammenheng. Som nevnt brukes denne påstanden som en opplysning eller bekreftelse på at eleven er fornøyd med lærerens metoder. Hvis vi tar en nærmere titt på setningen ser vi at det engelske elementet i denne setningen har blitt bøyd som et norsk adjektiv. Det er altså en suffiks-justering som har gjort at ordet har blitt fornorsket i denne sammenhengen. Derav tilpasses ordet den norske morfologien. Dette adjektivet plasseres på forventet plass, foran substantivet, i tråd med norsk leddsetting, og fungerer på samme måte som et norsk adjektiv ville gjort.

4.5 Mats, har du hørt om showet *young sheldon*?

4.5.1 Kontekst

Dette utsagnet kom fram under en undervisningsøkt inne i klasserommet. Elevene satt i mindre grupper fordi det var lagt opp til stasjonsarbeid i matematikk denne økta. Gruppene var forhåndsbestemt av læreren og elevene var selvgående under arbeidet med oppgavene. Under en diskusjonsoppgave sporet gruppen til Mats og Nina av. De begynner å snakke om TV-serier og forteller hverandre om hvilke tv-serier de liker best og hva de har sett. Lærer oppdager ikke denne avsporingen med en gang, dermed får elevene prate fritt om dette en liten stund. Nina spør etter hvert «Mats, har du hørt om showet *Young Sheldon*?

Kroppsspråket til elevene er gjennomgående rolig under denne seansen, og samtalen mellom elevene flyter godt. De virker interesserte, og alle gruppe medlemmene deltar i samtalen.

4.5.2 Semantiske domener

I dette funnet er kategorien teknologi og spill/underholdning mest riktig, da utsagnet utspiller seg rundt en samtale om TV-serier, hvor ordet «showet» som blir sagt her, understreker at det er nettopp det Nina refererer til.

4.5.3 Morfologi og syntaks

Her vil jeg heller legge vekt på «showet» og hvordan det inkorporeres i setningen. Dette begrepet er et av flere engelske begreper som vi ofte bruker i norsk dagligtale, og som etter min observasjon ikke er et begrep vi ikke lenger tenker på at er hentet fra et annet språk. «Showet» benyttes i setningen som et låneord for TV-serie, og fornorskes ved suffikset for bestemt form entall intetkjønns, nemlig -et. Det fungerer på helt samme måte som et norsk ord sett med syntaktiske øyne.

4.6 Åh se der, det er en diger monkey!

4.6.1 Kontekst

Dette utsagnet kom fram mens elevene gikk tilbake til skolen etter en felles tur med klassen. Gåturen fra turdestinasjonen og tilbake til skolen igjen var ikke veldig lang, men elevene koste seg og gikk i rolig tempo, så dette var en veldig fin arena for å snakke sammen om det de ønsket. Jeg havnet bak tre elever som gikk sammen hele veien, Mats, Thomas og Tea. Disse tre elevene koste seg i hverandres selskap og samtalen fløt godt, noe som tydelig kom fram ved lystig gange og latter gjennom hele gåturen. Samtaleemnene var mange deriblant, spill, fritidsaktiviteter og annet de fant morsomt langs veien, men gjennomgående kom det mye fantasifulle ytringer fra disse tre vennene. Dette eksempelet kom i sammenheng med at Mats hevet stemmen og pekte framover, de andre elevene var kjappe med å rette blikket i retningen han pekte, og alle tre lo da de forstod at utsagnet var et påfunn.

4.6.2 Semantiske domener

Påstandens innhold kan falle innenfor både kommunikasjon, i form av at Mats ville gi sine medelever en opplysning om at han så en diger apekatt. I tillegg vil jeg også argumentere for at teknologi og spill/ underholdning er en passende kategori. Det er fordi elevene tidligere hadde snakket om spill og andre ting med underholdningsverdi. Derav kan påstanden være inspirert av noe innenfor denne tematikken. Kroppsspråket til de tre vennene var som nevnt veldig lystig og spøkefullt, så at en slik påstand kommer, etterfulgt av latter fra elevene er ikke veldig uvanlig etter min observasjon. Det er mye som tilsier at Mats ville utrykke noe morsom som kunne sjokkere medelevene for å tiltrekke oppmerksomhet.

4.6.3 Morfologi og syntaks

Transspråkingen i dette eksempelet kommer inn ved at avsenderen vil fortelle om en diger apekatt, men i stedet for å bruke det norske ordet, bytter han det ut med det engelske ordet «monkey». Ordet har bevart sin opprinnelige form på engelsk, og blir syntaktisk integrert som et norsk substantiv i denne setningen.

I setningen "åh se der, en diger monkey" møter vi et eksempel på transspråking der det engelske substantivet "monkey" er satt inn i en ellers norsk setningsstruktur. Dette tilfellet gir en mulighet til å utforske hvordan engelske ord integreres i norsk syntaks, og hvordan de opprettholder sin originale form og betydning selv i en norsk kontekst.

Bruken av ordet «monkey» kan også reflektere en kulturell preferanse eller et forsøk på å gi uttrykket en leken tone, noe som ofte er tilfellet i uformelle samtaler slik som denne, spesielt når det involverer barn eller i humoristiske sammenhenger. Det understreker også hvordan

engelske ord og uttrykk stadig blir mer integrert i dagligspråket i Norge, delvis på grunn av globalisering og økende eksponering for engelsk gjennom ulike mediekkanaler.

4.7 Beate, skal vi washe the dishes eller?

4.7.1 Kontekst

Konteksten rundt dette utsagnet var en undervisningsdag lagt til skolekjøkkenet. Elevene hadde mat og helse denne dagen, og skulle lage både mat og dessert i egne arbeidsgrupper. Disse gruppene var faste og satt opp av læreren, gruppeantallet var på fire-fem elever per gruppe. De startet dagen med å lage en plan på alt som skulle gjennomføres, deretter satte de i gang med det rent praktiske på skolekjøkkenet. Etter hvert som elevene gjorde seg ferdig med enkeltoppgavene, ble de en del oppvask som også måtte gjøres før de kunne gå videre. Utsagnet kom fram i en samtale mellom to av fire gruppemedlemmer, hvor Tea sier «Beate, skal vi washe the dishes eller?» til Beate. Beate og Tea blir deretter enige om å gå til vasken for å gjennomføre dette. Elevene var i dette øyeblikket godt i gang med sine gjøremål, de samarbeidet godt og pratet med hverandre underveis. Tea og Beate var effektive, og min observasjon tilsier at disse jentene ville gjøre en god jobb på kjøkkenet. Kroppsspråket deres var avslappet samtidig som stemningen i gruppa var konsentrert på deres gjøremål for dagen.

4.7.2 Semantiske domener

Delen av utsagnet som består av «washe the dishes» gjør at setningen også havner innenfor kategori for mat og kjøkken. Utsagnet kom fram i en situasjon der det er naturlig å snakke om oppvask, samt at konteksten var en lærings situasjon på skolekjøkkenet.

4.7.3 Morfologi og syntaks

Dette utsagnet har i likhet med eksempel 4.2 og 4.3 tatt utgangspunkt i det engelske i dette tilfellet ved at «wash the dishes» er inkorporert i den norske setningen ved hjelp av justeringer. Her har Tea lagt til et suffiks i form av en «-e» til verbet «wash», for å bøye det etter norsk morfologi. «dishes» på den andre siden benyttes i sin opprinnelige form og tilpasses ikke for å passe norsk morfologi. Denne delen av det engelske uttrykket bøyes altså med den engelske flertallsbøyningen i stedet for den norske, slik som ble gjort med «washe».

Setningen «Beate, skal vi washe the dishes eller» gir et eksempel på transspråking der både et engelsk verb og et substantivuttrykk er integrert i en norsk setningsstruktur. Denne setningen gir innsikt i hvordan engelske ord og fraser kan tilpasses og benyttes i en norsk samtale, samtidig som de bevarer noen av sine originale engelske språktrekk, i og med at kun deler av det opprinnelige engelske uttrykket blir bøyd etter norsk morfologi.

4.8 Ta mitt eple opp? Interesting

4.8.1 Kontekst

Dette utsagnet ble sagt av Thomas i en klasseromssituasjon der læreren skulle gå i gang med å forklare en ny oppgave for klassen. I forkant av dette hadde noen av elevene benyttet læringsbrettet sitt, og det var fortsatt i bruk av noen da læreren skulle forklare neste oppgave. Læreren sa dermed: «eplet opp» som er kjent innarbeidet uttrykk for klassen, det betyr at elevene som bruker læringsbrettet skal snu det med eplet opp, som en referanse til læringsbrettets bakside, som har et eple på seg. Elevene vet da at oppgaven er å legge skjermen ned mot pulten. Læreren sa dette for å fjerne læringsbrettene og få oppmerksomheten til de elevene det gjaldt, slik at alle fikk med seg beskjeden var i ferd med å komme. Thomas var en av elevene som brukte læringsbrettet, og dermed var denne beskjeden deriblant rettet mot han. Noe motvillig snudde han læringsbrettet sitt, mens han spørrende og noe spydig sa «ta mitt eple opp, interesting».

Det Thomas gjør i denne sammenhengen er å svare på lærerens beskjed med denne kommentaren, det blir til dels gjort som et spørsmål og til dels gjort som en svarende kommentar til læreren. Det er dermed litt vanskelig å sette fingeren på hva hensikten til Thomas er, men etter min observasjon tydet det på at han ville bekrefte ovenfor læreren, og kanskje også klassen at han hørte og gjorde det han fikk beskjed om, samtidig som han slengte på «interesting» som et element for å understreke noe. Antakelig ville han nok ikke understreke at han synes at beskjeden læreren skulle komme med ville bli interessant, men heller det at han satte spørsmålsteget ved hvorfor han måtte legge vekk læringsbrettet da han i utgangspunktet ønsket å fortsette med det han holdt på med der.

4.8.2 Semantiske domener

«Eplet opp» er et uttrykk elevene er godt kjent med og bruker jevnlig i sin skolehverdag. Innholdsmessig vil jeg kategorisere dette som et skoleuttrykk, da «eplet opp» er nettopp det.

4.8.3 Morfologi og syntaks

Dette er et eksempel som er interessant av hovedsakelig to grunner. Det første interessante elementet er at Thomas velger å bruke det engelske «interesting» for å understreke sin reaksjon på instruksjonen han fikk fra læreren. Han velger å beholde ordet i sin opprinnelige form.

Den andre grunnen til at dette eksempelet er interessant er at han sier «ta mitt eple opp» som etter norsk leddstilling ikke er helt vanlig. Etter normal leddstillingspraksis på norsk, ville setningen vært «ta opp mitt eple» eller «ta opp eplet mitt». I setningen «ta mitt eple opp» er

«opp» til slutt. Etter min antakelse er et produkt av en oversettelse med en blanding av utsagnet «eplet opp» og den engelske versjonen av det samme: «put your apple up». Dette utsagnet både på norsk og engelsk er som nevnt et godt innarbeidet skoleuttrykk for elevene.

Dersom man skal ta tak i kommentaren i seg selv, gir «Interesting» et inntrykk av at Thomas synes situasjonen eller forespørselen interessant på en nøytral måte. Ut ifra konteksten er nok denne kommentaren brukt på en litt annen måte, slik jeg nevnte tidligere. Ordet «Interesting» er et adjektiv som gir en subjektiv vurdering av det som blir sagt i den foregående setningen. Denne setningsstrukturen oppsummert, er uformell og kan tolkes som lett ironisk ut ifra konteksten.

4.9 Kan jeg få borrowe blyanten din eller?

4.9.1 kontekst

Dette eksempelet ble sagt i en klasseromssituasjon der elevene skulle til å sette i gang med en ny oppgave. Læreren var på dette tidspunktet akkurat ferdig med å forklare hva oppgaven var, og hadde delt ut ark til elevene. Elevene skulle svare på spørsmål på arket og hadde fått beskjed om å ta fram pennal. Eline oppdager med det at hun ikke har blyant i pennalet sitt, og hvisker til klassekameraten ved siden av mens hun peker på en av blyantene som ligger på pulten, «kan jeg få borrowe blyanten din eller?». Medeleven ved siden av nikker og gir blyanten til Eline, før de begge setter i gang med hvert sitt oppgaveark.

4.9.2 semantiske domener

I dette utsagnet henvender Eline seg direkte til nærmeste klassekamerat for å spørre om å låne en blyant. Eline får i dette tilfellet kun et nikk tilbake som svar. En nærmere titt på utsagnets kontekst og innhold viser til at dette omhandler og er en dagligdags skolesituasjon, derfor vil jeg også kategorisere dette som et skoleuttrykk.

4.9.3 Morfologi og syntaks

Morfologisk sett ser vi i dette eksempelet av det transspråklige elementet «borrowe» bli en del av den norske setningen som et verb. Verbet er plassert på samme sted i setningen som man ellers ville plassert et verb etter norske regler. «Borrowe» blir i dette tilfellet en fornorsket versjon av «to borrow» der suffikset «-e» har blitt satt inn på slutten av ordet. På denne måten har Eline tatt et engelsk verb og tilpasset det norsk morfologi i sitt utsagn.

4.10 Det lukter nasty ass!

4.10.1 Kontekst

En av de aller siste timene jeg observerte var en naturfagstime der elevene skulle gjøre et forsøk. Forsøket utspilte seg på grupperommet ved siden av klasserommet, og bare halve klassen var med på forsøket, da jeg observerte. Elevene hadde fått på seg labbfrakker og briller, og skulle få prøve seg som forskere. Lærer begynte med å forklare hva som skulle skje mens elevene stod spente og hørte på. Hensikten med denne timen var at elevene selv skulle få planlegge, gjennomføre og evaluere et eksperiment. Elevene hadde ingen oppskrift, og visste heller ikke hva som skulle eller kunne skje. Hele oppgaven var at de skulle få prøve seg fram ved å blande ulike stoffer på jakt etter en reaksjon. Elevene ble igjen inndelt i mindre grupper hvor de skulle skrive ned ingrediensene de ville blande sammen før de prøvde å faktisk blande disse sammen. Foran seg hadde de alle ingrediensene klare i reagensrør, slik at de kunne se på og lukte på de. Gruppen til Tea tar fram reagensrøret med eddik først og setter det opp mot nesen. Tea bryter kjapt ut med «det lukter nasty ass!» før hun lar de andre på gruppe å lukte, og setter fra seg røret. Gruppemedlemmene hennes rynker alle på nesa og er enige med henne.

4.10.2 Semantiske domener

Tea bryter ut med dette utsagnet i det hun kjenner lukten av eddiken i reagensrøret. De andre elevene hadde på det tidspunktet ikke fått muligheten til å lukte på eddiken enda, så hennes påstand fungerer som en advarsel til de andre gruppemedlemmene før de får kjenne lukten selv. Innholdet i denne påstanden fungerer som en advarsel for de andre, dermed vil jeg også putte dette utsagnet innenfor kommunikasjon. Tea kommuniserer tydelig for de andre at lukten ikke er god.

4.10.3 morfologi og syntaks

Denne setningen er etter norsk morfologi syntaks oppbygd på korrekt måte. «Nasty» som er det eneste transspråklige elementet, forblir uendret som et engelsk adjektiv. Setningen viser en syntaktisk integrasjon av det engelske uttrykket. Til tross for at «nasty» ikke er en del av det vanlige norske ordforrådet, blir det plassert innenfor den norske setningsstrukturen som et adverb til det norske verbet «lukter.» Dette kan betraktes som en transspråklig syntaktisk inkorporering.

I setningen «Det lukter nasty ass» fungerer det engelske ordet «nasty» og som en forsterking til resten av frasen. «Ass» i dette tilfellet blir ikke benyttet som det engelske ordet, men som

en forkortelse og/eller slang for «altså». I denne setningen fungerer «ass» på samme måte som «nasty» for å forsterke eller utheve det Tea ønsker å formidle. I dette tilfellet ser vi at det transspråklige elementet forblir uendret i sin opprinnelige form, fra sitt opprinnelige språk, uten at det fornorskes.

4.11 Avrunding av funn

I dette kapitlet har jeg tatt for meg 10 eksempler av alle funnene jeg gjorde i løpet av observasjonsperioden min. Det fremlagte materialet gir en betydelig innsikt i mine funn, til tross for at det bare representerer en begrenset del av det totale omfanget jeg har undersøkt. Ved mine funn har det kun blitt nevnt noen av elevene som befinner seg i klassen. Det er ganske tilfeldig ut ifra hvem jeg fikk observert til enhver tid, og hvem som hadde mest transspråklige elementer i sine utsagn i perioden. Noen av elevene blir også nevnt i flere av eksemplene. Dette er også helt tilfeldig ut ifra hvilke eksempler jeg valgte å presentere. Det er interessant å ta for seg funnene å bryte de opp i mindre deler av flere grunner, blant annet at man på den måten lettere kan oppdage likheter og forskjeller i materialet, samtidig som det kan gi en dypere forståelse av avsenderens hensikt og kan gi et noe dypere innblikk i hvordan elevene bruker transspråking aktivt i sin dagligtale.

Mitt inntrykk etter å ha analysert flere av disse utsagnene er at transspråking ofte blir benyttet ved å anvende engelsk verb som om de skulle vært norske og bøye de ved hjelp av norsk morfologi, som vist i eksempel 4.7. Når det gjelder en slik fornorsking av engelske verb, observerer jeg at dette har blitt en mer vanlig praksis i vår språklig utveksling og påvirkning. Mange engelske verb har blitt inkorporert i det norske språket, ofte med noen endringer for å tilpasse seg norsk morfologi og bøyingsregler. Dette fenomenet gjenspeiler noe av påvirkningen vi får i fra engelsk, spesielt med tanke på teknologiske og kulturelle endringer. Det er en naturlig del av språkutvikling og er en nyskapende og fleksibel metode å skape mening og ytre seg mer presist med ord man kjenner til fra engelsk, uten å nødvendigvis skape et helt nytt, norsk ord fra bunnen av.

Noe annet jeg oppdaget var at elevene i flere tilfeller byttet ut det norske substantivet i setningen med et engelsk et, viser til eksempel 4.6. Hvorfor de gjorde det, og hva det gjorde med mottakernes forståelse av det som ble formidlet er vanskelig å si, men dette var et interessant aspekt ved mine funn. Dette har også blitt en mer vanlig forekomst i dagligtalen hos elevene, og på lik linje med eksemplene mine fra forrige avsnitt er også dette et resultat av globalisering og språkutvikling.

Videre vil jeg peke på at transspråkingen ofte syntes i setninger der elevene brukte engelske ord og uttrykk for å fremheve eller understreke budskapet sitt. Her vil jeg referere til eksempel 4.2, hvor «minda my own business» blir brukt som en oppklarende del av setningen der eleven har integrert et engelsk uttrykk i sin forklaring med den hensikt å tydeliggjøre og forbedre presisjonen i sitt utsagn. Dette kan tolkes som et forsøk på å uttrykke at han ønsker å holde seg unna eller ikke blande seg inn i andres anliggender, eller det kan antyde et ønske om å unngå unødvendige forstyrrelser i det han selv holder på med, antakelig en blanding av begge. I akkurat dette tilfellet kan dette uttrykke forklare mer og eventuelt mer presist hva eleven mener, i stedet for å bruke den norske varianten av dette som kunne ha blitt «jeg står på mystery, fordi jeg ville passet mine egne saker».

En tredje gjenganger i mine funn er transspråking i form av at elevene bruker engelske ord i sin dagligtale som engelske ord som gjennom årene har blitt innlemmet i det norske språket gjennom en prosess med fornorsking. Her er eksempel 4.5 relevant der eleven bruker ordet show i stedet for TV-serie. Det å bruke nettopp dette ordet er for mange i dag kanskje ikke det mest tydelige eksempelet på transspråking, men likevel en del av det. For mange er dette ordet et av mange, som er såpass fornorsket at vi ikke lenger legger merke til det i det daglige. Denne utviklingen har resultert i en økt aksept og integrasjon av slike engelske låneord inn i den daglige kommunikasjonen blant både yngre og eldre. Dette fenomenet i seg selv reflekterer en kulturell dynamikk der engelsk terminologi gradvis blir assimilert og akseptert som en naturlig del av det norske språklige landskapet, og dette kan indikere en bredere utvikling mot et mer og mangfoldig språkmiljø.

Med både teori, forskning og mine funn friskt i minne, vil neste kapitler presentere en slags sammensmeltning av dette. Jeg tar utgangspunkt i begge kapitlene og ut ifra det skapes et didaktisk perspektiv på transspråking i klasserommet. Jeg skal se på teoriene sammen og fremme deres fellestrekk, og ut ifra det se på hvordan det hensiktsmessig kan anvendes i klasserommet. I tillegg vil mine funn inkorporeres i dette som eksempler og støtte til teorien.

5. Diskusjon

I dette diskusjonskapittelet vil jeg nøye undersøke mine funn i konteksten av den teoretiske rammen og tidligere forskning presentert i de foregående kapitlene, samt presentere noe ny teori som understreker mine funn. Målet er å utforske i hvilken grad og på hvilke måter funnene bekrefter, utfordrer eller utvider den etablerte forståelsen av læreres bruk av transspråking som ressurs i norskundervisningen, som igjen danner grunnlaget for å presentere ett fullverdig svar på problemstillingen min. Gjennom en kritisk vurdering av både fordeler og ulemper vil jeg fremheve nye innsikter som min studie tilfører feltet.

Denne tilnærmingen sikrer en dypere forståelse av hvordan man kan se, ta tak i og bruke transspråkingen til sin fordel, i stedet for å ha som utgangspunkt at dette er en utfordring, en feil og noe som må unngås å prate høyt om. Som nevnt tidligere er min oppfatning at mange lærere i dag velger å ha et slikt syn som tilsier at transspråking er utelukkende negativt. Jeg ønsker å vise igjennom min masteroppgave at dette ikke trenger å være bare negativt for språkutviklingen og norskundervisningen, og det er i denne delen det kommer til syne. Ved å ha denne tilnærmingen til tematikken, og ved å gi praktiske forslag som kan bidra til å snu oppfatningen om dette, mener jeg at denne masteroppgaven åpner det for et nytt praksissyn og forskningsfelt jeg tror og håper at andre vil utvide i framtiden.

5.1 Generell analyse av funn relatert til transspråking i klasserommet

I kapittelet hvor jeg presenterer mine funn finner vi utelukkende transspråking som kommer naturlig og tilfeldig fra elevene jeg observerte. Alt skjer i settinger der elevene selv velger å uttrykke seg på denne måten, og ingenting av det er direkte oppfordret fra meg, lærere eller medelever. Jeg hadde på forhånd en forventning om at jeg kom til å få mye data ut ifra observasjonsperioden min, og dette stemte heldigvis veldig bra. Jeg fikk enda mer data enn jeg turte å håpe på. Jeg fikk også bekreftet at transspråkingen skjer naturlig og hele tiden, og hvis man er observant nok kan man høre ganske mye av det på kort tid. Funnene jeg har presentert i denne oppgaven er en blanding av funn gjort på mange forskjellige læringsarenaer. Likevel sitter jeg igjen med et generelt syn om at de fleste og de «beste» funnene mine er gjort i overgangsfaser eller i faser av skoledagen der elevene ikke nødvendigvis driver med skolearbeid, viser til eksemplene 4.4, 4.5 og 4.6. Det er klart at forskningen min er gjort på en relativt liten gruppe, og ved å gjøre akkurat samme forskningen på en helt annen skole og/ eller trinn kunne ført til helt andre resultater. Jeg har kun min egen observasjon, og det er det jeg bruker som utgangspunkt i resten av denne delen.

Likevel skal det sies at dette er et interessant funn av flere grunner. jeg vil framme spesielt to grunner her.

Den første grunnen jeg vil peke på er at min generelle oppfatning av elevers bruk av transspråking i skolesammenheng er at de unngår å bruke det i mer tradisjonelle skolesituasjoner. Altså i timer der det foregår for eksempel tavleundervisning, og elevene kun kommer til ordet når de rekker opp hånda eller får beskjed om å svare. Min antakelse her er at mange elever kan oppleve disse situasjonene som litt mer «formelle» og dermed tørr de ikke å ta sjanser i det de svarer. I disse tilfellene er det kanskje viktigere å svare det læreren ønsker og det som er helt etter en fasit, i stedet for å utfordre og kanskje ikke komme fram til riktig svar.

På den andre siden ser jeg at elevene bruker transspråking i situasjoner der de ikke er redd for å si noe feil, som er i for eksempel friminutter eller overgangsfaser. Jeg antar at dette er fordi elevene føler at det har det mer fritt i disse situasjonene. Ingen stiller krav til at det de skal si skal være faglig rett, eller at de skal kunne etterprøve det de sier. I disse situasjonene klarer elevene å senke skuldrende og med det er det lettere for de å sette sitt eget preg på språket. Det er kanskje i akkurat disse tilfellene det er viktigst for elevene å utrykke seg på sin helt egne måte.

Jeg finner denne observasjonen veldig interessant fordi dette blir en slags motpol. Elevene ønsker ikke å bruke sitt fulle språkrepertoar i mer tradisjonelle skolesituasjoner, men i alle fasene utover det, finner jeg oftere og mere transspråking. Med tanke på min masteroppgave er dette enda en god grunn til at nettopp dette temaet burde belyses og snakkes mer om. Om man kan kategorisere dette som et problem, så er problemet det at elevene unngår å benytte transspråking i situasjoner der de muligens hadde hatt utbytte av det. Derfor ser jeg hensikt i å ta tak i disse situasjonene som oppstår både for læring, men også for å kunne ufarliggjøre og vise at det er en akseptert måte å bruke språk på.

5.2 Strategier for å implementere transspråking i norskundervisningen

Å skulle ta tak i og anvende den naturlige transspråkingen som en ressurs i undervisning trenger på ingen måte å gjøres vanskelig. Med utgangspunkt å ta i dette ved hjelp av improvisasjon får man heller ikke planlagt utfall og handlingsrom så nøye på forhånd. Det er denne inngangen jeg ønsker å ta utgangspunkt i, for det er på denne måten jeg ser for meg at lærere møter det meste av transspråkingen i skolen på. På bakgrunn av alt jeg har presentert i oppgaven fram til nå ønsker jeg å gi seks eksempler på hvordan dette kan gjøres i

skolehverdagen. Utgangspunktet i eksemplene som presenteres her er at lærer identifiserer transspråking i sitt naturlige format slik det kommer fra elevene, og ut ifra det benytter det til alles fordel inn i undervisningssammenheng. Funnene jeg gjorde under min observasjon er hele grunnlaget for min oppgave, derfor er det de som er utgangspunktet i utformingen av eksemplene som presenteres i denne delen. Jeg gjorde observasjonen min i en 6. klasse, så funnene bærer i noen grad preg av det rent språkmessig, derav refererer jeg i hovedsak til kompetansemål som tilknyttes fjerde og syvende trinn her. Likevel har jeg valgt å gi forslag på måter å møte transspråkingen på som lett kan tilpasses, slik at det kan passe inn i norskundervisningen for de fleste klassetrinn i barneskolen.

Jeg ønsker å vise til forslag som kan passe for alle mine funn, men jeg ser mer relevans og potensiale i enkelte av eksemplene mine, derfor vil noen av eksemplene forklares noe grundigere enn andre, rett og slett fordi potensialet for det gitte eksemplet som transspråklig ressurs inn i norskundervisningen er større. Dette sier på ingen måte at noen av eksemplene ikke kan brukes i undervisningssammenheng, heller det at noen funn var lettere enn andre å trekke opp mot de forslagene jeg ønsket å framme i denne delen. Bruken av funnene mine her er ment som et utgangspunkt tatt ut ifra den virkelige skolehverdagen. Dette benyttes videre som eksempler på hvordan man kan bruke transspråking som en ressurs inn i norskundervisningen.

For å gjøre det hele enda mer oversiktlig har jeg valgt å kategorisere funnene mine inn i to kategorier ut ifra hva slags læringsutbytte disse eksemplene bygger opp til. Disse kategoriene blir et slags paraplybegrep for hva elevene kan lære ut ifra forslagene jeg knyttet til de eksemplene jeg har tatt for meg i denne oppgaven. Begge disse kategoriene har fått sin egen mer forklarende del i teorikapittelet, og dette legges til grunn for videre bruk i dette kapitelet. Kategoriene jeg landet på var språklig bevissthet og språklig kreativitet.

5.2.1 Språklig bevissthet

For å fremme språklig bevissthet blant elever, er det essensielt å gjøre dem oppmerksomme på hvordan språk fungerer og hvordan forskjellige språk kan anvendes om hverandre for å skape mening. I dette underkapittelet tar jeg for meg noen praktiske forslag på metoder og oppgaver som kan brukes i skolen for å utnytte transspråking som en ressurs i norskundervisningen.

5.2.1.1 Språkanalytisk oppgave

En metode for å oppnå dette er gjennom språkanalyseoppgaver. I dette eksempelet finner vi følgende relevant kompetansemål fra læreplanen «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette målet brukes som en inngang til å bevisst

se på forskjeller og likheter i de to språkene. I praksis kan det for eksempel gjøres slik: i setningen «Katter kan actually gråte» kan elever utfordres til å identifisere hvilke deler av setningen som er på norsk og hvilke som er på engelsk. Videre kan de oppfordres til å reflektere over valget av de engelske ordene og diskutere hvordan disse valgene påvirker setningens mening og mottakelse. Denne aktiviteten styrker ikke bare elevenes analytiske evner, men også deres forståelse av ordvalgets kraft. Ut ifra konteksten til dette eksempelet kunne den oppmerksomme læreren stoppet opp og viet sin oppmerksomhet til denne eleven, videre kunne lærer møtt eleven på en undrende og bekreftende måte. Lærer kunne stilt seg nysgjerrig til elevens utsagn og bedt om å få høre mer, som en inngang til å skape dialog. Videre kunne lærer spurt eleven om hva hun egentlig sa først når hun ville fortelle om katter som kunne gråte, for å få eleven til å gjenta ordene sine. Videre kunne lærer gitt eleven noen veiledende spørsmål som bygger opp til diskusjon rundt transspråking. På denne måten legger lærer opp til en språkanalytisk diskusjon der lærer i utgangspunktet bare fungerer som en veileder. Hva en slik diskusjon kan føre til er ikke lett å vite på forhånd, da elevene kanskje ikke helt forstår hva lærer spør etter og vil at de skal snakke om, derfor burde lærer være med i samtalen eller stille seg lyttende i nærheten slik at elevene kan dyttes på rett spor eller få besvart spørsmålene de eventuelt måtte ha.

En annen inngang til språkanalytisk jobbing med transspråking er å ta en titt på grammatikken opp mot det engelske transspråklige utsagnet, kontra det norske. Også i dette forslaget finner jeg kompetansemålet nevnt i forrige avsnitt relevant. I tillegg er også dette kompetansemålet relevant: «bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det er fordi dette kompetansemålet inviterer elevene til å utnytte sin tidligere kunnskap om grammatikk for å sette ord på transspråkingen de kommer ovenfor uansett om det ert i muntlig eller skriftlig form. Dette er en inngang som i utgangspunktet passer de aller fleste av mine funn, og som kan overføres til alle situasjoner der transspråking skjer. Det kan være interessant for elevenes språkutvikling i begge språk å se på likheter og forskjeller rent grammatisk i utsagnene deres. Her er både de grammatisk korrekte, og de grammatisk ukorrekte utsagnene like relevante å se på for elevenes læringsutbytte og språkutvikling. For å trekke inn et helt konkret eksempel kan vi se på transspråkingselementet fra eksempel 4.8, «washe the dishes». I dette eksempelet finner vi et engelsk uttrykk som morfologisk sett har et norsk verbbøyingsinnslag. Dette kan være interessant å ta opp med elevene for å gjøre de mer bevisste på hvordan vi bøyer for eksempel verb i de to språkene forskjellig, og hva det gjør med setningen. En slik språklig samtale gir

rom for læring der og da, ved at diskusjonen gjerne kan starte rett etter at et slikt utsagn dukker opp. Eller så kan utsagnet spares på, for senere diskusjon der det er mer hensiktsmessig.

5.2.1.2 Validering av elevenes ordvalg

Validering av det gode elevene gjør er en gjennomgående viktig del av en lærers hverdag. Som elev er det viktig å få en tommel opp eller en bekreftelse på at det man gjør er rett. Det skaper både motivasjon og er med på å bygge opp elevenes selvtillit. I eksempel 4.3, «Ja men det her maker jo ikke sense» møter vi en frustrert elev som ikke forstår oppgaven hen skal gjøre. I slike tilfeller er det viktig for lærer å ivareta eleven og hans følelser slik at det er lettere å veilede eleven inn på rett spor igjen. For å validere og vise at lærer hører og forstår eleven, kunne lærer i denne sammenhengen spurt eleven som et svar på utsagnet, «hva er det som ikke maker sense?» eller «hvordan skal vi gå fram for å få dette til å make sense for deg?». På den måten viser lærer ovenfor eleven at ordvalget både gir mening for andre og er helt greit å bruke for å gjøre seg forstått.

Et annet eksempel som kunne blitt løst på samme måte er 4.2, «jeg står på mystery, fordi jeg hadde bare minda my own buisness». Konteksten rundt dette eksempelet er allerede en dialog mellom lærer og Thomas som sier utsagnet. I stedet for at lærer stoppet opp her og ikke gravde noe mer i hvorfor Thomas stilte seg ved denne posten kunne lærer stilt flere spørsmål. Lærer kunne startet med å spørre hva Thomas legger i å «minde sin egen buisness», for å oppklare hva han mener med det. Det gir både Thomas, læreren og medeleven et bedre innblikk i hva han mente med dette utsagnet. Videre kunne lærer utnyttet denne dialogen til å spørre Thomas enda litt mer om hva slags effekt det å «minde sin egen buisness» har på påstanden. Ved å gjøre dette viser lærer interesse ved hans utsagn, samtidig som Thomas selv får muligheten til å forklare akkurat hva han mener. Lærer legger aldri vekt på at bruken av transspråking er feil, men stiller seg undrende for å forstå for å senere bruke det selv inn i oppfølgingsspørsmål i dialogen.

I disse forslagene kan følgende kompetansemål være relevant: «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette kompetansemålet er relevant i den forstand at lærer kan gå foran som et godt forbilde for eleven, slik at eleven på et senere tidspunkt kan utøve det målet beskriver i sin egen hverdag. I det første forslaget møtte lærer en frustrert elev ved å lytte for å så bruke elementer fra samtalen de allerede har, til å utvikle samtalen og hjelpe eleven inn på rett spor igjen. I det andre eksempelet spiller lærer på det eleven allerede har sagt for å vise til at lærer forstår

eleven. I dette tilfellet blir ikke transspråkingen nevnt som fenomen, men dette er et bidrag til å anerkjenne og godta at transspråkingen blir benyttet som et språklig hjelpemiddel for eleven.

5.2.1.3 *Transparente ord*

Videre kan det å se på transparente ord også være en nyttig måte å styrke sin språklige bevissthet på. Transparente ord er et begrep på ord som ligner på begge språk. Et eksempel på dette kan være *cat* – *katt* eller *tractor* – *traktor* (Flognfeldt & Lund, 2018, s. 89). Her ønsker jeg å fremme eksempel 4.7, «Beate, skal vi washe the dishes eller?». Dette eksempelet finner som nevnt sted på skolekjøkkenet, og elevene setter i gang med oppvasken rett etter denne forespørselen blir sagt av den ene eleven til den andre. I dette tilfellet kunne læreren hoppet inn i dialogen og tatt tak i «washe the dishes» ved å gjøre elevene bevisste på hva dette utsagnet blir om man oversatte det helt til norsk. Videre kan lærer oppfordre elevene til å se om de ser noen likheter mellom dette utsagnet på norsk og på engelsk. Lærer kan oppfordre til å både oversette direkte, ved og ta ord for ord, og se på oversettelsen av uttrykket. På norsk ville vi sagt «å ta oppvasken», noe som gjør at det engelske og norske uttrykket ikke har transparente ord, men ved en direkte oversettelse finner vi wash som oversettes til vask, noe som gjør en del av uttrykket transparent likevel, også dette er noe elevene kan reflektere over. Hele denne dialogen kan gjøres samtidig som elevene vasker opp, fordi dette blir lagt opp som en muntlig refleksjonsoppgave. Hvis elevene synes dette er spennende vil antakelig denne samtalen og oppdagelsen gå av seg selv, men om de trenger litt drahjelp kan lærer for eksempel bli med å hjelpe til med oppvasken og skyte inn med kommentarer eller spørsmål for å veilede elevene i samtalen. I dette forslaget vil jeg trekke fram igjen kompetansemålet nevnt i første forslaget i denne delen, nemlig: «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette målet er relevant også her fordi det inviterer til refleksjon og sammenligning av språk.

5.2.1.4 *Omskrivingsoppgaver*

En annen tilnærming er å bruke omskrivingsoppgaver for å fremme dypere språklig innsikt. Denne måten å jobbe med transspråking på kan i stor grad knyttes opp mot transparente ord som nevnt i forrige delkapittel, men i dette forslaget ønsker jeg å vise til en måte man kan jobbe med transspråking på, der elevene får benyttet de skriftlige ferdighetene sine. Kompetansemålet «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), er relevant i denne sammenheng. Det er fordi dette målet inviterer elevene til å forme og formidle tekster uten at rettskriving og

regler skal prege oppgaven i størst grad. Dette målet kan tolkes dithen at elevene får lov til å bruke de alle de hjelpemidlene de ønsker for å formidle sitt budskap gjennom tekst. Enten det er gjennom lek, bevegelse eller helt andre kreative uttrykk. Her ønsker jeg å fremme eksempel 4.4 «læreren vår bruker mange differente måter», hvor elevene kan arbeide med å omskrive denne til enten fullstendig norsk eller engelsk. Dette utsagnet blir sagt av en elev til en mindre gruppe elever i en garderobesituasjon hvor elevene er på vei inn igjen fra friminutt. I dette tilfellet kunne lærer spurt eleven om det var greit at setningen hun brukte kunne brukes som en oppstart av timen, og håpe på at eleven syntes det var greit. For min oppgaves skyld tar vi utgangspunkt i at eleven syntes det var greit. Da alle elevene er inne igjen og på plass ved pultene sine kunne lærer bedt eleven om å gjenta det hun sa i garderoben. Deretter kunne lærer skrevet dette opp på tavlen slik at resten av klassen kunne få reflektere over denne setningen. Lærer kunne starte med å spørre elevene om hvordan denne setningen ville sett ut dersom den hadde bare norske ord, deretter kunne lærer spurt hvordan den ville sett ut med bare engelske ord. Når begge variantene har kommet opp på tavla kunne lærer snakket litt om transspråking i plenum og åpnet for spørsmål fra elevene. Som en avslutning på denne oppgaven kunne lærer bedt elevene om å tenke over hvordan de bruker transspråking mellom norsk og engelsk i det daglige. Deretter kunne alle elevene fått utdelt en lapp der de skrev opp ordet brukt i en setning. Hvordan man avslutter denne oppgaven kan være opp til hver enkelt og hvor mye tid man ønsker å bruke på det. Om lærer ser at det er god tid til å bygge på denne oppgaven kan elevene få skrive flere ord og setninger og jobbe en stund med oversettelse til både norsk og engelsk. Dersom tiden ikke strekker til, kan lærer samle inn alle lappene elevene skriver også kan de ta for seg en og en setning over tid, for eksempel på starten av hver norsktime. På denne måten gjør man dette til et lengre prosjekt og elevene får litt transspråklig input sammen som klasse hver gang de har norsk. Dette gir praktisk erfaring med språklige strukturer og utvider deres evne til å uttrykke seg på tvers av språk. Gjennom slik praksis blir elever mer bevisste på de språklige verktøyene de har tilgjengelig og lærer seg å velge det mest effektive språket for å formidle sine tanker. Ved å se på hvordan andre bruker transspråking på en helt konkret måte som denne bygger det også opp en større språkbank blant elevene da de kan inspireres av hverandre.

5.3.1 Språklig kreativitet

Å utvikle språklig kreativitet krever at elever får utforske og eksperimentere med språk på innovative måter. Det er dette som er utgangspunkter for forslagene jeg presenterer i dette underkapittelet.

5.3.1.1 Dramatisering

Dramatisering og dialog er ytterligere kraftfulle verktøy for å fremme språklig kreativitet. I dette forslaget kan de fleste av mine funn være relevante, men jeg velger likevel å bruke et par av de som eksempler. Denne metoden krever litt forberedelse fra lærer, og det krever at elevene er delt inn i mindre grupper. Lærer må på forhånd samlet opp noen transspråklige setninger, enten ved egen observasjon, eller ved hjelp av elevenes forslag slik som beskrevet i delkapittelet som omhandler omskrivingsoppgaver. Målet med denne oppgaven spiller i aller høyeste grad både på improvisasjon og transspråking, selv om rollene her er noe snudde da elevene skal få jobbe med improvisasjon. I denne oppgaven skal gruppene ta for seg hver sin transspråklige setning som de skal spille ut og lage en dramatisering av sammen. Hvordan dette gjennomføres er opp til elevene, eneste føringen de har er at setningen de får tildelt skal være med og sette tematikken for dramatiseringen. Elevene må samarbeide og tenke kjapt, for de får begrenset med tid til å planlegge. Hva slags kriterier utover at setningen de får tildelt skal være med er opp til lærer, og hva som passer best til elevgruppen som skal gjennomføre opplegget. Dette er en oppgave som ikke passer så godt for en innadvendt elevgruppe der det å presentere noe er en utfordring. Likevel er det god trening i både kjapp tenking, presentasjonsevne, samarbeid og språklig kreativitet. Hvis elevene er klare for flere utfordringer knyttet til denne oppgaven kan lærer gi flere kriterier. Dette kan for eksempel være, at alle replikkene må inneholde en slags form for transspråking, eller at elevene ikke får noe tenketid før de må begynne å dramatisere. Ved å sette opp scenarioer som «Mats, har du sett showet Young Sheldon» og «kan jeg få borrowe blyanten din eller?» i et dramatiseringsformat, kan elevene øve på å bruke både norsk og engelsk i autentiske samtaler. Dette simulerer virkelige situasjoner hvor språklig fleksibilitet er nødvendig, og bidrar til å gjøre elever mer komfortable med bruk av transspråking i sin daglige kommunikasjon.

I dramatisering ved hjelp av transspråking finner jeg følgende to kompetansemål relevante: «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter» og tidligere nevnte «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Begge disse kompetansemålene oppfordrer elevene til å være kreative noe som er essensielt i denne typen oppgave. Begge målene går ut på å skape og formidle tekst ved hjelp av ulike metoder, noe som i aller høyeste grad finnes i dette forslaget.

5.3.1.2 Kreativ skriveoppgave

Til slutt ønsker jeg å fremme en skriftlig metode der transspråking kommer fram som en måte og utrykke seg på. Dette er også en oppgave der det krever litt planlegging fra lærers side, men ved hjelp av elevmedvirkning vil også denne oppgaven bære mye preg av improvisasjon. I tillegg må lærer på forhånd sette av litt tid på denne oppgaven slik at elevene rekker å gjennomføre skriveprosessen som denne oppgaven krever. Dette er ikke en oppgave som nødvendigvis er gjort for alle i løpet av en norsktime, noen trenger antakelig mere tid. I denne oppgaven er målet «leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) relevant. Dette målet oppfordrer elevene til å leke med språk, og prøve seg fram med ulike virkemidler. Denne oppgaven skal legges fram som en skriftlig oppgave der eleven skal være med å bestemme temaet. I likhet med dramatiserings-oppgaven skal elevene foreslå transspråklige setninger som setter grunnlaget for temaene de kan velge mellom. Lærer og elevgruppe blir enige om hvilke setninger de ønsker å ta med seg videre og hvor mange elevene kan velge mellom. Her kan man oppfordre elevene til å foreslå litt åpne setninger slik at det er lettere for elevene å være kreative. Ut ifra funnene mine ser jeg for meg at eksemplene 4.10 «Det lukter nasty» og 4.8 «Ta mitt eple opp, interesting» kan være passende utgangspunkt for tekstskaaping. Denne oppgaven skal ikke ha mange kriterier, for her skal elevene få ha ganske fritt spillerom i hvordan de vil gjennomføre oppgaven. Hva slags type tekst de vil skrive og om de skriver for hånd eller digitalt er opp til de selv å bestemme. I likhet med forrige forslag er eneste kriteriet at de må ta utgangspunkt i den transspråklige setningen de velger seg. Utover dette er hensikten at elevene skal utrykke seg slik de selv ønsker. Hva slags produkter læreren sitter igjen med etter denne oppgaven kan være svært forskjellig, noen elever kan synes at det å kunne få veksle mellom språk i en norskoppgave kan være befriende for å utrykke seg, mens andre klarer best og utrykke seg uten å veksle mellom språk. Målet med denne oppgaven er å skape et friere spillerom der elevene ikke låses til å følge alle regler innenfor norsk grammatikk og skriving slik de normalt gjør når de får tildelt en skriftlig oppgave i norsk. Også denne oppgaven kan ha behov for litt tilpassing ut ifra elevgruppe og nivå. Dette kan gjøres ved å sette noe flere kriterier slik at det er lettere for eleven og forholde seg til noen faste rammer, dette kan være kriterier som lengde på tekst og skriveformat. Gjennom denne metoden kan elever utvikle en sterkere bevissthet om språkets struktur og bruk, men også en større evne til å uttrykke seg kreativt på tvers av språkgrensene. Dette forbereder dem for en flerspråklig verden hvor evnen til å navigere mellom språk er en uvurderlig ferdighet.

5.4 Diskusjon om implementering av dette i det daglige

I lærerutdanningen min ble vi fortalt at det er viktig å anerkjenne og ta vare på de gyldne øyeblikkene i skolen. Vi skal se elevenes arbeid og rose det som er bra. Det å ha denne innstillingen til transspråking også tror jeg kan være både utfordrende og nytt for mange lærere i skolen i dag, men som vist tidligere i dette kapitlet kan mange kompetansemål knyttes opp til nettopp dette, noe som kan gjøre det hele litt lettere likevel. I denne delen presenterer jeg fordeler og mulige ulemper ved å implementere transspråking som en ressurs i norskundervisningen.

I mine konkrete undervisningsforslag fremmer jeg ulike metoder for å komme fram til samme mål. I disse metodene fremmer jeg kun hvordan det ideelt sett går for seg, jeg fremmer et forslag, måten å gjennomføre dette på, tidvis hvordan elevene reagerer og hvordan det kan tilpasses ulike elevgrupper og nivåer. Det som ikke kommer fram her er hvordan dette kan være utfordrende. Den første utfordringen jeg ønsker å peke på er manglende forståelse og kunnskap blant lærere. Som nevnt flere ganger tidligere bygger min problemstilling seg rundt min oppfatning om at mange lærere i dag har et negativt syn på transspråking. Denne fordommen får jeg også bekreftet noe i forskningen til Palmborg (2018), der lærerne sa de stilte seg positive til transspråking, men i praksis ikke levde opp til det de sa. Ut ifra dette mistenker jeg at mye av denne holdningen kan være grunnet manglende kunnskaper blant dagens lærere sammen med en generell ganske kjapp og kanskje overveldende språkutvikling for mange. Dette peker Alstad og Pesch (2024) på i sin forskning, der de drøftet viktigheten av transspråking i lys av fordeler og utfordringer det bringer med seg ved en implementering av denne pedagogiske praksisen. En annen utfordring verdt å peke på er at et for stort fokus på transspråking kan også virke mot sin hensikt og skape forvirring i stedet for læring. Enhver lærer kjenner sin egen klasse og elevgruppe best derfor er det viktig at man gjør tilpasninger og valg ut ifra hva elevene har best utbytte av. Noen elever kan synes at språk er vanskelig nok i seg selv, og ved å legge et for stort fokus på transspråking kan det gjøre det vanskeligere for disse elevene. Hensikten med undervisning bør alltid være å skape forståelse og utvide kunnskap, så dersom transspråkingsfokuset går på bekostning av dette, og virker motsatt er det ikke hensiktsmessig å gjøre det på denne måten. En siste utfordring som henger litt sammen med forrige er utfordringen knyttet til å ha en balanse mellom språk, med et transspråklig syn er det meste innenfor språk lov, og denne pedagogikken oppfordrer til nettopp dette. Likevel kan et for stort fokus på dette gjøre elevene mindre motivert til å lære seg rammer og regler i hvert enkelt språk, i og med at transspråkingsmetoden tillater alt. I

skolesammenheng kan dette bli en utfordring for elevene, da norskfaget ellers stiller krav til elevene om at de skal lære seg og bruke grammatikk på rett måte. Å finne en gyllen middelvei er derfor hensiktsmessig innenfor denne pedagogikken, slik at det ikke går på bekostning av læringsutbyttet eller skaper en ubalanse i elevenes språkanvendelser- og kunnskaper.

På den andre siden er det flere fordeler ved å improvisere for å implementere transspråkingen i norskundervisningen. I tillegg til å skape både språklig bevissthet og språklig kreativitet som forklart tidligere i dette kapitlet, kan denne måten å framme språk på å gjøre elevene mer motiverte. Ved å gå bort fra de vanlige reglene vi normalt sett bruker i norskundervisningen, kan dette være nyskapende og interessant for elevene, som igjen kan skape mer motivasjon og engasjement for undervisningen. En annen fordel som henger sterkt sammen med flere av mine forslag, men aller mest dramatiserings-metoden er at transspråking gir rom for kreativitet. Ved at elevene kan benytte hele sitt språklige repertoar gir det rom for en bredere måte å utrykke seg på, som igjen kan være en inngang til kreativitet. Denne kreativiteten kan uttrykkes på flere måter, for eksempel både muntlig, skriftlig og gjennom dramatisering.

5.5 Avrundning av drøftingskapitlet

I de foregående underkapitlene har jeg presentert flere helt konkrete metoder for å ta tak i og benytte transspråking som en ressurs inn norskundervisningen. Jeg har tatt for meg hvordan man går fram og gjennomfører de ulike forslagene jeg har fremmet, ved å bruke funnene mine som utgangspunkt. Jeg lagde meg to kategorier for å kunne dele forslagene jeg presenterte inn i det jeg ser på som de to mest relevante læringsutbyttene for dette temaet, og for å skape en bedre oversikt over hensikten med de ulike forslagene.

Alle forslagene jeg har fremmet i denne delen er utformet slik at de skal være lette å gjennomføre og kreve liten eller ingen planlegging på forhånd. Dette er sterkt i tråd med improvisasjon og det at det hele skal bygge på elevenes naturlige transspråking. Det er også med hensikt i at dette ikke skal være en stor omveltning eller utfordring å implementere inn i en tidvis hektisk skolehverdag. Hensikten er at dette skal fungere som en metode for å få inn litt mere språklæring, uten at det trenger å kreve mye av hverken elever eller lærere. Det er klart at man kan utforme supre undervisningsopplegg som omhandler transspråking dersom man har kapasitet til det, og som de fleste andre temaer i skolen har heller ikke dette temaet en fasit på hvordan det skal eller bør gjennomføres. Generelt sett vil jeg trekke en slutning fra improvisasjonsdelen opp mot hvordan lærere kan møte elevenes transspråking. Improvisasjon bør ikke møtes med blokkering, men heller et åpent sinn. For å møte elevenes transspråking på en god måte kan vi lære noe av dette. Lærere bør heller stille seg åpne og undrende til

elevenes transspråking, for å lettere kunne lytte, lære og anvende. Forslagene presentert i denne oppgaven har som hensikt å gjøre lærere mer nysgjerrige og kunnskapsrike rundt dette temaet, slik at veien fra teori til praksis er noe kortere neste gang man møter naturlig transspråking fra en elev.

6. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg improvisasjon som en inngang for å benytte elevers naturlige transspråking som en ressurs inn i norskundervisningen på barnetrinnet. Oppgaven min har omfattet en metodedel, der observasjon blir forklart og belyst som en metode for å lytte til og fange opp naturlig transspråking blant elever. En metode som passet oppgaven best da den var lett å gjennomføre i alle læringssituasjoner både inne og ute, samt i overgangssituasjoner og friminutt. I forkant av delen om mine funn har jeg belyst teorien om transspråking og improvisasjon, samt presentert hva en sammensmelting av disse vil bety, og hvordan det gjør seg godt som metode. Videre har jeg gitt en grundigere analyse som bestod av kontekst, semantiske domener og morfologi og syntaks knyttet til et utvalg på 10 av mine funn. Alt det foregående har bygget opp til min siste del av masteroppgaven som er en didaktisk del der funnene mine benyttes som utgangspunkt for flere undervisningsforslag der improvisasjon brukes som inngang til å ta tak i den naturlige transspråkingen som en ressurs.

I denne avsluttende delen vil jeg presentere mine egne refleksjoner etter å ha arbeidet med denne forskningen over lang tid. Jeg har gjort meg opp noen refleksjoner som går på videre forskning i framtiden, samt refleksjoner rundt oppgaven min i sin helhet og hva jeg sitter igjen med etter at det store arbeidet jeg har lagt inn i denne oppgaven har kommet til veis ende.

6.1 Refleksjon over begrensninger og fremtidig forskning

Som nevnt i metodedelen min valgte jeg å forske på tematikken gjennom observasjon. Jeg valgte å gå inn i kun en skoleklasse og følge de over en kortere periode for å innhente datamateriale til min oppgave. Jeg synes selv at datamaterialet jeg fant var svært innholdsrikt og representerende for hvordan transspråking brukes blant elever på barnetrinnet. Likevel ser jeg hensikten med å observere enda flere elever, i alle aldre og trinn på skolen. Jeg tror også det kunne vært interessant å sett på flere elever fra forskjellige skoler i helt andre steder av landet. Hvis jeg hadde utvidet forskningen min på den måten tror jeg at jeg hadde fått en mer nøyaktig representasjon av transspråkingen som finnes på norske barneskoler i dag. Sett på en helt annen måte hadde det blitt et svært mye mer omfattende prosjekt, og et prosjekt jeg hadde hatt vanskeligheter med å gjennomføre alene. Derfor er jeg glad for at jeg valgte å gjøre dette på min måte.

En annen refleksjon jeg har gjort meg er rundt metoden jeg har brukt, er at jeg har valgt å fokusere på transspråking utelukkende mellom norsk og engelsk. Det er ikke bare transspråking mellom disse to språkene som skjer i dagens skole, snarer tvert imot. Jeg ser at det å kunne sett på transspråking generelt hadde vært veldig interessant, både for å se hvor

brede språkrepertoar elevene har, og for å se hvordan de klarer å navigere seg i flere språk samtidig som de hovedsakelig benytter norsk. Det er flere grunner til at jeg har valgt å la være å se på transspråking generelt. Den første er at det er et veldig stort tema. Å skulle ta for seg transspråking generelt hadde for min del krevd at jeg måtte brukt en helt annen metode enn hva jeg har brukt. Det skyldes mest at jeg ikke er sterk nok i flere språk til at jeg kunne gjort en observasjon på lik linje som det jeg har gjort, og fått like mye ut av feltnotatene mine. Som nevnt er dette en metode som krever at man er konsentrert og til stede og for meg ville det vært svært vanskelig om jeg skulle forholdt meg til flere språk enn engelsk og norsk. Videre ser jeg det som utfordrende å skulle finne måter å implementere disse eventuelle transspråkingsfunnene som ressurs i norskundervisningsfaget så lenge jeg selv ikke kan språket. De fleste av mine forslag er fremmet slik at hele elevgruppen kan forstå og ha læringsutbytte av det, og det tror jeg er utfordrende å få til hvis det transspråkes mellom norsk og et språk minoriteten mestrer. Likevel er ikke dette umulig å få til, og kan absolutt være lærerikt dersom man kan benytte den muligheten til å lære av hverandre. Ut ifra min vinkling av oppgaven var det ikke mulig å få til transspråking generelt med flere språk.

Jeg har valgt en metode der jeg utelukkende baserer meg på observasjoner gjort av elever, likevel er vinklingen på min oppgave at jeg vil se på hvordan lærere kan utnytte dette i undervisning. Så lenge jeg har gjort det slik kan jeg ha utelatt mye informasjon og perspektiver jeg ville hatt nytte av å ha med i oppgaven min, men med min oppfatning av at mange lærere stiller seg negative til dette som tema, valgte jeg å la være. Så langt jeg klarer å se oppgaven min fra utsiden ser jeg at det å ikke ha med læreres perspektiv på dette ser litt rart ut da det er denne vinklingen oppgaven min har. Likevel vil jeg begrunne som et bevisst valg å gjøre det på denne måten fordi jeg ønsket å ta tak i observasjonen min i sin helhet, uten påvirkning fra lærere, og utelukkende ved hjelp av det komme med forslag til hvordan dette kan benyttes som en ressurs. Oppgaven min baserer seg på en blanding av teori, forskning, observasjoner og mine refleksjoner knyttet til alt dette, derfor så jeg ikke hensikten av å for eksempel intervju lærere i tillegg, da det er mine egne refleksjoner og forslag jeg ønsker å presentere.

I framtidig forskning ser jeg hensikten av å utvide dette feltet. En språkutvikling er som nevnt tidligere ikke et helt nytt fenomen, men vi har aldri tidligere vært igjennom en språkendring i en verden som den vi lever i, i dag. Alt vi ser og hører rundt oss går i en enorm fart og med digitalisering av det meste rundt oss blir vi automatisk kastet inn i en verden der vi er nødt til å forholde oss til språk på flere arenaer. I denne forskningen har jeg tatt for meg hvordan

lærere kan tenke positivt og implementere dette i arbeid med transspråking og improvisasjon. Ut ifra dette tenker jeg det er mange ting man kan ta tak med utgangspunkt i dette for framtidig forskning, jeg vil presentere tre forslag her jeg ser på som hensiktsmessige og svært interessante.

I det første forslaget vil jeg foreslå en større undersøkelse over lengre tid som bygger på det jeg har presentert i min masteroppgave. Det er en undersøkelse som innebærer mange elever på ulike trinn, fra ulike skoler over hele landet. Jeg mener det kunne det svært interessant å se på hva slags effekt en slik endring vil ha for elevene og deres læringsutbytte over tid, ved at lærerne deres benytter seg av transspråking og tar tak i dette underveis i undervisningen. Da tenker jeg umiddelbart at det hadde vært interessant og forsket på om elevene faktisk vil sitte igjen med mer språkerfaring og en mer kreativ bruk av språk. Jeg holder en knapp på at denne forskningen ville vist til at elevene faktisk får et annet syn på språk og språkanvendelse, men det hadde vært veldig spennende og sett om det faktisk er slik som jeg antar.

Som nevnt tidligere lever vi i en stadig mer digitalisert verden, og innputt fra teknologien er nærmest ikke til å unngå for noen av oss i dagens samfunn. Jeg tror at en undersøkelse som ser på nettopp dette med hvordan teknologi, som digitale ordbøker, språklæringsapper, og sosiale medier, påvirker bruk og utvikling av transspråkingsferdigheter blant elever. Man kan anta at mye av elevenes transspråking kommer fra nettopp den digitale verdenen, men om dette stemmer og hvor det egentlig kommer fra er ikke sikkert. Min oppfatning med utgangspunkt observasjonene gjort for denne oppgaven er at mye av dette stammer fra sosiale medier som TikTok og YouTube. Det å se på om skoleapper og nettsider også har en innvirkning på dette feltet hadde vært interessant da jeg erfarer at det ofte er den frivillige bruken av sosiale medier utenfor skolen som får «skylda» for elevenes transspråking.

Videre tror jeg at en sammenlignende studie for å se på hvordan transspråking praktiseres i skoler med forskjellige språklige og kulturelle bakgrunner kunne vært svært interessant for å se om vi praktiserer dette veldig forskjellig. Først og fremst tenker jeg på en sammenligning mellom skoler her i landet, for å se om det er store forskjeller på nasjonalt nivå. En utvidelse av denne typen prosjekt kunne vært og sett på praktiseringen av dette i andre land. Både land som har lignende skolesystem som Norge, men også land som gjør ting på en helt annen måte. En slik undersøkelse ville gitt oss bedre innsikt i hvordan transspråking gjøres og kan gjøres, og vi kunne fått et annet perspektiv på vår egen praksis. Ved en slik studie ville vi også sett hva som fungerer og er lurt å gjøre, og hva vi helst vil unngå. En annen interessant del i et slik prosjekt ville vært og sett på om lærere i andre land har helt annerledes syn på transspråking

en norske lærere. Jeg tenker at det kan være interessant å undersøke om de ser på dette som en ressurs eller ikke og hvordan de stiller seg til dette som en del av språkutviklingen, eller om det eventuelt ikke er fremtredende nok i deres hverdag, og derav ikke relevant i det hele tatt.

Til slutt tror jeg at en forskning som faktisk ser på hvordan lærere ser på transspråking hadde vært svært nyttig. Jeg baserer min oppgave på min generelle og personlige erfaring om at lærere er negative til dette, men om det faktisk er slik jeg oppfatter det hadde vært interessant å finne ut av. Forskning som undersøker dette, ville adressert ut om det er behov for mer kompetanse blant lærerne innenfor dette temaet. Videre ville det vært interessant å sett på dette opp mot elevenes språkkompetanse og i hvor stor grad lærernes syn på transspråking går utover elevenes kompetanse eller ikke.

Å forske på dette feltet ser jeg på som veldig lærerikt og interessant, og det er spennende å se hvordan transspråking kommer til syne i et tilfeldig norsk klasserom i dag, og hvordan det eventuelt vil være i endring om noen år. Jeg mener i alle fall at dette feltet har stort potensiale for videre forskning både nå og lengre fram i tid, som nevnt tidligere er språk alltid i endring, og det er ikke noe man en og alene får gjort så mye med, men hvordan man stiller seg til tematikken er opp til en selv, og å velge å akseptere og lære er like mye et valg som å stille seg negativ og ikke lærevillig til temaet.

6.2 avsluttende refleksjoner

Det er ingen tvil om at transspråking kan benyttes som en ressurs, og gjennomføringen av dette kan gjøres på utallige måter. Med improvisasjon i bakhodet, og en vilje til å lytte har man allerede kommet langt på veg. I denne delen har jeg kommet med eksempler på måter å benytte transspråking som en ressurs i norskundervisning basert på mine observasjoner av en tilfeldig sjetteklasse. Mine funn og deres kontekst har altså i stor grad lagt føringene for de eksemplene jeg har presenter i denne delen. Hadde jeg presentert et annet utvalg fra mine funn, kunne dette sett helt annerledes ut, likevel er jeg sikker på at jeg ved hjelp av de funnene jeg valgte å bruke, har fanget opp essensen av den transspråkingen som skjer og kan skje i skolehverdagen.

Med bakgrunn i forslagene jeg har nevnt i denne delen, min egen oppfatning som også bekreftes i forskningen jeg har presentert, ser jeg hensikten av å implementere mer improvisasjon inn i dagens lærerutdanning. Selv om lærerutdanningen i dag, slik jeg kjenner den har både improvisasjon og transspråking på pensum, mener jeg at det absolutt kunne vært

mer av dette, både hver for seg, men ikke minst sammen slik at man ser at improvisasjon kan brukes som en forsterkning.

Jeg vil tørre å påstå at alle lærere har godt av å lære mer om dette feltet, for å kunne forstå både elevene sine, men også språkutviklingen generelt i samfunnet bedre. Det å ha et mer åpent syn på språk og ha innstillingen om at språkutvikling er helt greit, og noe vi som lærere antakelig ikke får gjort så altfor mye med, tror jeg er svært hensiktsmessig. Ved å ha den innstillingen i bunn mener jeg også det er lettere å kunne møte elever og deres språk på en bedre måte, både med tanke på denne naturlige transspråkingen som jeg har sett på i min oppgave, men også ved andre språkmøter og i eventuelle språkutfordringer. Som nevnt er det lite å gjøre med språkutviklingen og gangen i den, slik at en lærerskapt stopp eller endring i dagens allerede pågående utvikling vil være svært vanskelig å gjennomføre. Det vi imidlertid kan gjøre er å åpne vårt eget sinn for denne utviklingen og omfavne den slik den er. Ved å akseptere dette, er det lettere å jobbe sammen med den, heller enn imot den.

Ved å ha både grunnleggende kunnskaper om både transspråking og improvisasjon har man som lærer og menneske generelt en bedre forutsetning for å kunne møte andre mennesker og deres språk på en god måte. Ved å møte elevens språk på en respekterende og forståelsesfull måte uten å respondere med blokkering viser man både at man anerkjenner elevens språklige repertoar, og man oppfordrer underbevist at eleven språklig kan gå sin egen vei og anvende det hen kan for å komme fram til et svar eller utrykke seg. Med denne mer imøtekommende praksisen mener jeg man som lærer åpner mange dører som gagnar både eleven og læreren. Man åpner for nytenking, diskusjon, relasjonsbygging, forståelse og ikke minst læring.

Referanser

- Alstad, G. T., & Pesch, A. M. (2024). Transspråking inn i barnehagekonteksten: En språkideologisk diskusjon av språknormer i pedagogiske praksiser. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(1), 1–5.
- Berk, R., & Trieber, R. H. (2009). Whose Classroom Is It, Anyway? Improvisation as a Teaching Tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 3(20), 29–60.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2012). Multilingualism: A Critical Perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(4), 283–287.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2020). *Ethnographical Fieldwork: A Beginner's Guide*. Channel View Publications.
- Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (Red.). (2010). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging* (1. utg.). Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2017). *Det medfødte språket*. Cappelen Damm.
- Deumert, A. (2018). Mimesis and mimicry in language – Creativity and aesthetics as the performance of (dis-)semblances. *Language Sciences*, 65(1), 9–17.
- Flognfeldt, M. E., & Lund, R. E. (2018). Vocabulary in the classroom. I *English for teachers and learners* (1. utg., s. 75–91). Cappelen Damm Akademisk.
- Frost, J. (2011). Språklig bevissthet. I *TRAS, Observasjon av språk i daglig samspill* (1. utg., s. 74–80). Info vest forlag.
- García, O., & Wei, L. (2021). *Transspråking* (1.). Cappelen Damm.

- Ilje-Lien, J., Giæver, K., & Daugaard, L. M. (2024). *Med et pedagogisk blikk på transspråking i barnehagen*. 21(1), 1–5.
- Kjelsaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I L.-I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 26–46). Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, B. (2017). Gunilla Lindqvistts lekpedagogiske arbeidsmåte—En didaktisk modell. I *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del—Formålet med opplæringen* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Nehez, J., Karlsson, A., & Källberg, P. S. (2023). Forsøk till transspråkande undervisning – tre typpraktiker. *Educare*, 1, 1–33.
- Palmborg, B. V. (2018). *Prata svenska! – Eller? Vad tycker lärare?* [Bacheloroppgave, Linnèuniversitetet]. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250715/FULLTEXT01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering—Kompetansemål etter 2. Trinn (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering—Kompetansemål etter 4. Trinn (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering—Kompetansemål etter 7. Trinn (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>