

Andrea Hjertås Hermansen

Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev

Fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Mai 2020

Andrea Hjertås Hermansen

Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev

Fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Selv om Norge lenge har vært et flerspråklig samfunn, har det språklige mangfoldet økt de siste årene (Språkrådet, 2018, s. 55). Det språklige mangfoldet gjenspeiles også i skolen, som har stadig flere flerspråklige elever. Minoritetsspråklige elever skårer lavere enn majoritetsspråklige elever på nasjonale prøver, og de henvises til spesialundervisning i større grad enn andre elever (Egeberg, 2016, s. 12; SSB, 2017). Når flerspråklighet blir omtalt i sentrale styringsdokumenter for skolen, gis det i tillegg et tvetydig bilde av hvordan flerspråklighet skal forvaltes i opplæringen, fordi det både omtales som en ressurs i skolen og samfunnet, samtidig som norsk på ulike måter fremholdes som det viktigste språket (blant annet Kunnskapsdepartementet, 2017, 2008; Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019b).

På bakgrunn av dette, undersøker jeg i denne studien hvordan fem norsklærere på ungdomstrinnet reflekterer rundt flerspråklighet i skolen. Datamaterialet består av fem kvalitative dybdeintervjuer, som analyseres og drøftes i lys av teori om flerspråklighet og språklige ideologier.

Et hovedfunn i studien er at lærerne reflekterer en smal definisjon av hvem som regnes som flerspråklig. Å være flerspråklig blir av flere forbundet med å ha et annet morsmål enn norsk, å komme fra et annet land, ha svake norskkferdigheter og lav progresjon på skolen. Et annet hovedfunn er knyttet til lærernes didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet, og viser at lærerne er tydelig orientert mot norsk og utvikling av norskkompetanse i undervisningen, og at andre språk derfor blir viet liten plass. Med utgangspunkt i disse funnene diskuterer jeg hvordan lærernes konstruksjoner av flerspråklighet og flerspråklige elever kan være uttrykk for språklige ideologier. Jeg hevder at en enspråklighetsideologi (Blommaert, 2009, s. 421-422), en en-nasjon-ett-språk-ideologi (Blackledge og Creese, 2010, s. 26; McGroarty, 2010, s. 9), purisme (van Ommeren, 2017, s. 159) og nativespeakerism (Ortega, 2019, s. 24) ser ut til å virke sammen i lærernes refleksjoner og forestillinger. Et mulig resultat av dette kan være at minoritetsspråklige elever blir vurdert opp mot enspråklige standarder, og mislykkes fordi kompetansen deres aldri vil kunne måle seg med det som forventes.

Abstract

The linguistic diversity in Norway has increased in recent years (Språkrådet, 2018, p. 55). This is evident in school where an increasing amount of students speak more than one language. Minority language students score lower than the majority language students at national tests, and they are referred to special education to a greater extent than other students (Egeberg, 2016, p. 12; SSB, 2017). In addition, when multilingualism is discussed in central management documents for education, an ambiguous picture of how multilingualism should be managed is presented. This is because it is both referred to as a resource in school and society, while at the same time Norwegian is emphasized as the most important language (among others Kunnskapsdepartementet, 2017, 2008; Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2013; 2019b).

In this thesis, I investigate how five Norwegian teachers in lower secondary education reflect on multilingualism in school. The data material consists of five qualitative in-depth interviews, which are analyzed and discussed in light of theory about multilingualism and language ideologies.

The analysis demonstrates that the teachers reflect a narrow definition of who is considered as multilingual. Being multilingual is by several associated with having a different mother tongue than Norwegian, coming from another country, low school progression and lack of Norwegian language skills. Another key finding is linked to the teachers' didactic reflections on multilingualism, and shows that they are clearly oriented towards Norwegian and the development of Norwegian language competence, and that other languages therefore are given little attention in class. Based on these findings, I discuss how the teachers' constructions of multilingualism and multilingual students can reflect language ideologies. I argue that a monolingual ideology (Blommaert, 2009, p. 421-422), a one-nation-one-language ideology (Blackledge and Creese, 2010, p. 26; McGroarty, 2010, p. 9), purism (van Ommeren, 2017, p. 159) and nativespeakerism (Ortega, 2019, p. 24) seem to work together in the teachers' reflections and conceptions of multilingualism. A possible outcome of this may be that minority language students are held up against monolingual standards, and then end up failing because their competence will never be able to compare to what is expected of them.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig utdanningsløp ved institutt for lærerutdanning ved NTNU. Arbeidsprosessen har tidvis vært krevende og frustrerende, men samtidig veldig lærerik og spennende. Nå som masteroppgaven er ferdig, er jeg glad og stolt, og kan se tilbake på all lesing, skriving og arbeid jeg har lagt ned i den. Jeg har fått mye kunnskap om flerspråklighet som jeg gleder meg til å ta med meg videre ut i arbeidslivet.

Det er mange som fortjener en takk for hjelp, veiledning og støtte i arbeidet med masteroppgaven. Først vil jeg takke den dyktige veilederen min, Irmelin Kjelaas, for alle grundige tilbakemeldinger og konstruktive innspill gjennom hele prosessen, og for lange veiledningsmøter på Teams. Din faglige tyngde og engasjementet ditt for flerspråklighet er inspirerende, og har vært avgjørende for hvordan oppgaven har blitt.

Jeg vil også takke mine gode medstudenter på lesesalen for faglige innspill, morsomme lunsjpauser og sosiale avbrekk gjennom masterstudiet, selv om koronapandemien førte til at innspurten av utdanningen vår ikke ble helt slik vi hadde sett for oss. Vennene mine som har lyttet til tanker, frustrasjoner og gleder knyttet til prosessen fortjener også en takk. Tusen takk til familien min for korrekturlesing og innspill, og til Peter for at du er så tålmodig og oppmuntrende, og verdens beste samtalepartner. Sist, men ikke minst, vil jeg takke de fem norsklærerne som gjorde studien mulig, ved å sette av tid til å la seg intervju, og å være tøffe, åpne og ærlige.

Andrea Hjertås Hermansen

Trondheim, 14. mai 2020

Innhold

Bilder.....	xiii
Tabeller.....	xiii
1. Innledning	1
1.1. Tema og problemstilling	1
1.1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.1.2. Flerspråklighet i styringsdokumenter	4
1.1.3. Tidligere forskning	8
1.2. Oppgavens oppbygning.....	11
2. Teori og forskning	13
2.1. Flerspråklighet.....	14
2.1.1. Definisjon(er) av flerspråklighet	14
2.1.2. Syn på og utvikling av flerspråklighet	15
2.1.3. Andre begreper relatert til flerspråklighet	17
2.2. Språklige ideologier	19
2.2.1. Mekanismer bak forestillinger om språk.....	19
2.2.2. Språkholdninger og språklige ideologier	20
2.2.3. Enspråklighetsideologi, purisme og one-nation-one-language	22
2.2.4. Kapital, lingvistisk marked og språklige hierarkier	23
3. Metode	25
3.1. Bakgrunn for valg av metode	25
3.1.1. Ontologi og epistemologi. Sosialkonstruktivisme som bakteppe	25
3.1.2. Kvalitativt intervju	27
3.2. Datainnsamling.....	27
3.2.1. Intervju og intervju spørsmål	27
3.2.2. Utvalg	30
3.3. Bearbeiding	33
3.3.1. Transkripsjon.....	33
3.3.2. Koding og kategorisering	34

3.4.	Styrker og svakheter ved metoden	36
3.4.1.	Forskerens rolle og refleksivitet	36
3.4.2.	Intervju som eneste metode og generalisering	37
3.5.	Forskningsetiske refleksjoner	38
4.	Analyse	43
4.1.	Forestillinger om flerspråklighet og flerspråklige elever	43
4.1.1.	Flerspråklighet og flerspråklige elever. Lærernes definisjoner og assosiasjoner. 44	
4.1.2.	Hvordan snakker lærerne om flerspråklighet?	51
4.1.3.	Oppsummering	56
4.2.	Didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet	57
4.2.1.	Flerspråklighet som ressurs: sammenligning av språk og fokus på kultur	57
4.2.2.	Morsmål i norsktimene	62
4.2.3.	Vurdering og eksamen som begrunnelse og hinder	73
4.2.4.	Å føle seg annerledes	74
4.2.5.	Oppsummering	75
5.	Drøfting og avslutning	77
5.1.	Smal definisjon av flerspråklighet og «den andre»	78
5.2.	Norsk som idealspråk	81
5.3.	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	88
5.4.	Veien videre	88
	Referanser	91
	Vedlegg	102

Bilder

Bilde 1: Fargekodet refleksjonsprosess.....	30
Bilde 2: Fargekoding av intervju.....	34

Tabeller

Tabell 1: Forekomst av ulike benevnelser brukt om flerspråklige elever	51
--	----

1. Innledning

1.1. Tema og problemstilling

Selv om Norge lenge har vært et flerspråklig samfunn, har globalisering og mobilitet bidratt til at det språklige mangfoldet har økt de siste årene (Språkrådet, 2018, s. 55). Bokmål og nynorsk, samisk, ulike dialekter, og nye og gamle minoritetsspråk er i bruk i Norge, og mange vokser opp med to eller flere språk. Noen kommer til Norge uten å kunne norsk, men med et eller flere andre morsmål, og skal lære seg norsk her. Språkrådet (2018, s. 55) anslår at det i tillegg til norsk, samisk og de nasjonale minoritetsspråkene (kvensk, romani og romanes) finnes mellom 200-300 nyere minoritetsspråk i Norge. Flerspråklighet finnes med andre ord i ulike former (Kjelaas, 2017, s. 217). For å omtale flerspråklige individer brukes mange ulike, og noen også upresise, benevnelser, som for eksempel flerspråklig, tospråklig, minoritetsspråklig, fremmedspråklig eller flerkulturell (Hofslundsengen, 2011). Et viktig poeng er at bruk av alle benevnelser reduserer individer til å bli en del av en «forenklet» gruppe.

Det språklige mangfoldet i samfunnet generelt gjenspeiles også i skolen. I 2016 var det ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) 102 900 barn i grunnskolealder (6-15 år) som selv var innvandrere eller barn av innvandrerforeldre. Disse elevene kan omtales som *minoritetsspråklige elever*, da betegnelsen viser til elever som har vokst opp i hjem der det dominante språket er et annet språk enn norsk (Selj, 2008, s. 16). I tillegg til minoritetsspråklige elever, er mange norskfødte og majoritetsetniske barn også flerspråklige, hvis man legger til grunn at å være *flerspråklig* dreier seg om å forholde seg til to eller flere språk i hverdagen (Sickinghe, 2015). Selv om minoritetsspråklige elever er en uensartet gruppe med ulike erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, styrker og utfordringer (Kjelaas, 2017 s. 217), møter de oftere utfordringer i opplæringssystemet enn andre elever. Minoritetsspråklige elever skårer lavere på de fleste nasjonale prøver (SSB, 2017), og PIRLS-undersøkelsen fra 2001 viser at de har lavere språk- og leseferdigheter enn majoritetsspråklige elever (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 42). I tillegg henvises minoritetsspråklige elever i større grad enn andre til spesialundervisning, både i Norge og internasjonalt (Egeberg, 2016, s. 12). Flere peker på at opplæringssystemet er mangelfullt og lite tilrettelagt for at minoritetsspråklige elever skal lykkes, blant annet Egeberg (2016, s. 12) som sier at «Vesentlige avvik her må ha sammenheng med vår evne til å gjøre riktige vurderinger og å tilrettelegge opplæringstilbudet etter språklig og erfaringsmessig bakgrunn», og Garcia og Wei (2019, s. 72) som peker på at vurdering tar utgangspunkt i

enspråklige standarder, som fører til at flerspråklige elever ikke klarer seg så godt på skolen. I Norges offentlige utredning (NOU) «Mangfold og mestring» stilles det også spørsmål ved om minoritetsspråklige elevers overrepresentasjon i spesialundervisning kan skyldes språklige og kulturelle forhold, og at «Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever kan føre til *skolepåførte spesialpedagogiske behov ...*» (NOU 2010:7, s. 338) (min utheving). Det hevdes at det er grunn til å anta at dersom alle elever som har behov for det, får tospråklig opplæring, vil en del av utfordringene på dette området ikke utvikle seg til spesialpedagogiske problemstillinger, og flere vil mestre skolesystemet bedre (NOU 2010: 7, s. 338-339).

Slik kan språklig mangfold bidra til å skape og forsterke sosial ulikhet. Det er nødvendig å ha et kritisk blikk på hvordan flerspråklighet omtales og konstrueres, fordi «... debates about minority languages and linguistic minorities have become embroiled in the construction and reproduction of social difference» (Blackledge og Creese, 2010, s. 5). Nye former for språkbruk, og nye og flere språk, har derfor ført til økt interesse for sammenhengen mellom språk og makt (Hornberger & McKay, 2010, s. xv; Sollid & Rindal, 2015, s. 58). Særlig har interessen for *språklige ideologier* økt. Språklige ideologier er abstrakte og ofte implisitte forestillinger om språk, som påvirker hvordan vi ser på språk og språkbruk (McGroarty, 2010, s. 3). Fordi språklige ideologier ofte er ubevisste og ikke direkte observerbare (McGroarty, 2010, s. 3), kan man se etter spor av dem på ulike måter. Noen ser etter uttrykk for språklige ideologier gjennom å studere metaspråklige diskurser, det vil si hvordan det snakkes om språk og språklige praksiser, mens andre ser på språklig atferd, altså hva som blir gjort med språk (McGroarty, 2010, s. 7; Woolard, 1998, s. 9). Språklige ideologier er særlig relevant i skolen fordi de har betydning for hvilke former for språkbruk, hvilke språk, og hvem sine språk og diskurser som anerkjennes og fremmes som riktige (McGroarty, 2010, s. 5). I tillegg vil det å undersøke språklige ideologier i skolen og opplæringssystemet, gjøre oss oppmerksomme på at tanken om et «idealspråk» fungerer fordelaktig for elever som deler nettopp dette språket, samtidig som det medfører ulemper for de som ikke gjør det (McGroarty, 2010, s. 9).

På bakgrunn av situasjonen med et økende antall flerspråklige elever, mangelen på et godt system å møte disse med, samt interessen for forholdet mellom språk og makt, undersøker jeg i denne masteroppgaven fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen. Lærere er viktige aktører i utdanningssystemet, og deres refleksjoner rundt flerspråklighet er derfor sentrale. Spørsmål om hvordan flerspråklighet forstås, er viktig å undersøke for å kunne legge

til rette for et godt og likeverdig opplæringstilbud uansett språklig eller kulturell bakgrunn. Ved å analysere hva lærerne sier om flerspråklighet, vil det være mulig å få et inntrykk av hvem de anser som flerspråklige elever, og hvilke egenskaper og kjennetegn som forbindes med å være flerspråklig. De fem norsklærerne jobber i ungdomsskolen, fire av dem som ordinære norsklærere, og en av dem som mottakslærer. Med utgangspunkt i datamateriale fra kvalitative intervjuer med de fem lærerne, analyserer jeg med blick for hvilke forestillinger lærerne har om flerspråklighet og flerspråklige elever, samt hvilke didaktiske refleksjoner de gjør seg. Norsklærernes refleksjoner undersøkes som uttrykk for metaspråklige diskurser om flerspråklighet, og diskuteres så i lys av teori om språklige ideologier. Fordi norsklærere snakker mye om språk i klasserommet, men også ellers, kan utsagnene deres være kilder å undersøke for å finne uttrykk for språklige ideologier.

1.1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

For å finne ut mer om hvordan flerspråklighet blir forstått i skolen, ønsker jeg å undersøke hvordan norsklærere reflekterer rundt temaet. Problemstillingen for denne studien er derfor:

Hvordan reflekterer norsklærere rundt flerspråklighet i skolen?

Problemstillingen er vid og åpen, og for å svare på den, er den avgrenset av følgende tre forskningsspørsmål som også utgjør kategoriene i analyse- og drøftingskapitlene:

1. Hvilke forestillinger om flerspråklighet og den flerspråklige elev uttrykker norsklærerne?
2. Hvilke didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet har norsklærerne?
3. Hvordan kan lærernes konstruksjoner av flerspråklighet være uttrykk for språklige ideologier?

De to første forskningsspørsmålene er deskriptive, mens det siste er mer fortolkende. For å undersøke forskningsspørsmål 1 ser jeg nærmere på hvordan lærerne definerer flerspråklighet eksplisitt og implisitt, samt hvordan lærerne omtaler flerspråklige elever ved bruk av ulike benevnelser (denne siste delen omtales senere som strukturell analyse, se kapittel 4). Forskningsspørsmål 2 undersøker hva lærerne reflekterer rundt tematisk sett når det gjelder flerspråklige elever, og oppmerksomheten er rettet mot de didaktiske refleksjonene lærerne gjør

seg (dette omtales senere som tematisk analyse, se kapittel 4). Forskningsspørsmål 3 fungerer oppsummerende for spørsmål 1 og 2, fordi det forener lærernes definisjoner, det strukturelle og det tematiske, for å undersøke hvordan lærernes konstruksjoner av flerspråklighet og flerspråklige elever kan være uttrykk for språklige ideologier. Forskningsspørsmål 1 og 2 besvares i analysekapittelet, og forskningsspørsmål 3 i drøftingskapittelet.

I problemstillingen anvender jeg begrepet *reflekterer*, som jeg forstår i vid forstand. Begrepet er valgt for å understreke at jeg tar utgangspunkt i summen av lærernes tanker, meninger, holdninger, forståelser og kunnskaper for å se nærmere på hvordan de forstår flerspråklighet. Det er altså ikke et poeng for meg å kun undersøke læreres kunnskaper eller tanker om flerspråklighet isolert, men summen av tanker, meninger, holdninger, forståelser og kunnskaper. Disse elementene omtaler jeg til sammen som refleksjoner i problemstillingen.

1.1.2. Flerspråklighet i styringsdokumenter

Hva utdanningspolitiske dokumenter sier om flerspråklighet er sentralt fordi disse er styrende og legger føringer for skolen, og for lærerens praksis. Det er altså grunn til å anta at de forståelser av flerspråklighet som uttrykkes i slike dokumenter, samt hvilken betydning elevenes språklige og kulturelle bakgrunn tillegges i disse, vil kunne påvirke praksis i skolen. Presentasjonen som følger av hvordan flerspråklighet omtales i utvalgte styringsdokumenter har derfor en dobbel funksjon: det er både en del av bakgrunnen for mitt valg av tema for studien, men kan også være av betydning for hvorfor lærerne har de forestillingene de har om flerspråklighet.

Opplæringslovens § 1-3 (1998) slår fast at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger. En måte å tilpasse opplæringen på, er å ta hensyn til og ta i bruk de ulike erfaringene, kunnskapene og ferdighetene, men også det språklige og kulturelle mangfoldet blant elevene. I Opplæringsloven (1998, § 2-8) heter det også at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning, har rett til særskilt språkopplæring. Om nødvendig har også disse elevene rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Videre poengteres det også at det kan organiseres et innføringstilbud for nyankomne elever med varighet på inntil to år, der hele eller deler av opplæringen skjer i grupper eller klasser (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Dette kjenner vi igjen som det noen skoler kaller for mottaksklasser eller velkomstgrupper. Tiltakene om særskilt

norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig opplæring og opplæringstilbud for nyankomne elever som legges frem i Opplæringslovens § 2-8, er altså tiltak som først og fremst skal gjøre eleven best mulig i stand til å følge opplæring *på norsk*, og ikke for å utvikle elevens kompetanse på morsmålet.

Vi er nå i en brytningstid hvor læreplanene fra 2013 skal erstattes av nye versjoner, og hvor en ny overordnet del skal erstatte den generelle delen av læreplanen. Både læreplanene som fortsatt er i bruk, og de som snart trer i kraft, er relevante og interessante å undersøke fordi de sier noe om hvordan flerspråklig blir sett på fra sentralt hold. I denne gjennomgangen har jeg valgt å fokusere på de ordinære læreplanene i norsk og ikke like mye på læreplaner i grunnleggende norsk. Dette gjør jeg fordi jeg generelt oppfatter at det er disse læreplanene lærerne i denne studien stort sett forholder seg til i norskundervisningen (med unntak av mottakslæreren).

Den generelle delen av læreplanen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 17) uttrykker et fokus på nasjonal identitet og tradisjoner blant annet gjennom å slå fast at dette utvikles «... ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn», og at «Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem». Likevel uttrykkes det også at utdanningen må unytte de språklige og kulturelle kunnskapene som minoritetsgrupper i Norge har (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 5). I læreplanen i norsk fra 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2) heter det at «Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse». Det poengteres at den norske språksituasjonen med bokmål, nynorsk, samisk, ulike dialekter og språk skal bidra til å gi elevene et bevisst forhold til språklig mangfold, og at «Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet...». Under hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* kan man så vidt skimte et flerspråklig fokus, og her står det at «Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, *også med internasjonale perspektiver*» (Udir, 2013, s. 3) (min utheving). Ettersom lærerne i denne studien er lærere på ungdomsskolen, er det kompetansemålene etter 10. trinn som er relevante. I kompetansemålene som omhandler språk, litteratur og kultur er det lite som fremhever flerspråklig kompetanse eller erfaring med andre språk enn norsk eller samisk. Unntaket er at elevene skal «... kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og *andre*

språk» (Udir, 2013, s. 9) (min utheving). Her er det likevel snakk om tekster som er oversatt fra andre språk, noe som ikke gir elevene erfaring med andre språk i seg selv.

Den overordnede delen av læreplanen som trer i kraft samtidig som de nye læreplanene, er tydelig på at den beskriver et grunnsyn som skal prege hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Her slås det blant annet fast at opplæringen skal bidra til forståelse av den nasjonale kulturarven, samtidig som den skal gi innsikt i kulturelt mangfold (KD, 2017, s. 4). Særlig sentralt står utsagn som «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (KD, 2017, s. 6). Det understrekes også at «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». (KD, 2017, s. 6-7). At befolkningen og verden knyttes tettere sammen, blir også brukt som argument for at kunnskaper om språk og kultur er viktig (KD, 2017, s. 7). I den nye versjonen av læreplanen i norsk (Udir, 2019b, s. 2 og 3) står det at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs, og det vektlegges under kjerneelementet *Språklig mangfold* at forståelse for sammenhengen mellom språk, kultur og identitet står sentralt. I kompetansemålene etter 10.trinn skiller særlig ett kompetansemål seg ut, og dette handler om å «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Udir, 2019b, s. 9).

Oppsummert uttrykker den generelle delen, den overordnede delen og formålsbeskrivelsene i læreplanene et større fokus på språklig mangfold og det flerspråklige i norskfaget enn hva kompetansemålene gjør. Dersom vi tar utgangspunkt i den nye versjonen av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Udir, 2019a, s. 2) ser vi at det uttrykkes mer eksplisitt at elevenes erfaringer med språk og kultur skal anerkjennes og bygges videre på. I kompetansemålene for nivå 1 og 2 uttrykkes det at elevene skal kunne sammenligne norsk med språk de kan fra før, og at de skal kunne bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid (Udir, 2019a, s. 5 og 6).

I tillegg til Opplæringsloven og læreplaner kan også Stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* trekkes frem som et relevant utdanningspolitisk dokument, fordi meldingen fokuserer på språkopplæring i skolen. I meldingen heter det at «Flerspråklighet har en verdi både for den

enkelte og samfunnet. Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke interessen for språk og til å skape økt forståelse og toleranse» (KD, 2008, s. 11). Det blir også sagt at bred språkkompetanse anses av departementet som noe som har verdi i seg selv (KD, 2008, s. 10). I meldingen understrekes det at morsmålet legger grunnlaget for videre språklæring (KD, 2008, s. 7), noe som kan bety at opplæring i og på morsmålet vil kunne styrke og utvikle elevens flerspråklighet. I forbindelse med opplæring av minoritetsspråklige elever, fremheves det imidlertid også, i likhet med Opplæringsloven, at morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring primært er hjelpemidler for elever som ikke kan følge den ordinære norskundervisningen (KD, 2008, s. 53). Dette kan forstås som at slike tiltak settes inn for at elevene skal lære norsk, og at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ikke er noe som prioriteres utover dette. Behovet for fremmedspråkskompetanse er derimot noe som fremheves som viktig i meldingen, og det poengteres også at «... jo flere språk en lærer, jo lettere er det å lære språk (KD, 2008, s. 64). At departementet ønsker å styrke opplæringen i fremmedspråk, og dermed legge til rette for utvikling av flerspråklighet, kan også brukes som argument for at elever som allerede har et annet morsmål enn norsk bør få mulighet til å utvikle sin flerspråklige kompetanse gjennom morsmålsundervisning, men også å få bruke den i klasserommet.

Det er tvetydigheter både i Opplæringsloven, læreplanen og Stortingsmelding 23 ved at flerspråklighet enkelte plasser blir fremhevet som en ressurs, og at morsmålsundervisning andre steder blir redusert til å være et hjelpemiddel for å oppnå norskkompetanse. Det er også få kompetansemål som direkte oppfordrer til en flerspråklig praksis, eller å undersøke eller lære om andre språk enn norsk. På tross av dette kommuniseres det likevel at flerspråklighet skal ha en plass, og være en ressurs i den norske skolen. For videre analyser av hvordan flerspråklighet legitimeres og beskrives i fire andre læreplaner i språkfag, viser jeg til Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 27) som blant annet fant at flerspråklighet konstrueres på ulike måter i språkplanene i LK06. Læreplanene i samisk, finsk og fremmedspråk reflekterer et ressursperspektiv som mangler i læreplanen for morsmål, som knytter positive effekter av flerspråklighet til kompetanse og utvikling i norsk (Kjelaas og van Ommeren, 2019, s. 22). På bakgrunn av blant annet dette, hevdes det at flerspråklighet forstås som en ressurs avhengig av *hvilke* språk elevene forvalter (Kjelaas og van Ommeren, 2019, s. 5).

1.1.3. Tidligere forskning

Hva vi allerede vet om forestillinger om flerspråklighet i skolen er relevant bakgrunnsinformasjon for denne studien, og vi må derfor se til tidligere forskning som er gjort. I flere tilfeller blir det å være flerspråklig forstått synonymt med å være minoritetsspråklig, selv om dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Likevel er det slik at mange flerspråklige elever er minoritetsspråklige. Forskning gjort på språklige ideologier, holdninger og forståelser av minoritetsspråklige elever er ikke helt dekkende for flerspråklige elever generelt, men det er likevel relevante bidrag til hvordan flerspråklighet blir forstått. Under følger derfor en kort gjennomgang av utvalgte studier gjort på læreres (og lærerstudenters) holdninger, forestillinger eller oppfatninger av flerspråklighet og minoritetsspråklige elever, som jeg anser som relevante for denne oppgavens problemstilling.

Flere av dem som forsker på læreres forståelser av flerspråklighet kaller dette for teacher beliefs-forskning. Undersøkelser av teacher beliefs tar utgangspunkt i hva lærere sier, for å finne ut mer om hva og hvordan de tenker, tror og mener om ulike temaer eller fenomener (Pajares, 1992, s. 307). Jeg oppfatter begrepet *beliefs* som vanskelig å oversette til norsk på en presis måte. *Forestillinger* kan være et alternativ, selv om jeg oppfatter det engelske begrepet som noe mer dekkende. Læreres forestillinger om ulike temaer, som for eksempel flerspråklighet, har vist seg å påvirke de valg og handlinger de tar i klasserommet, som igjen påvirker elevenes læring (Pajares, 1992, s. 326; Pettit, 2013, s. 124). Det er derfor både viktig og interessant å undersøke læreres forestillinger.

Pettit (2013) presenterer en oversikt over forskning gjort på læreres forestillinger om elever som lærer engelsk som andrespråk i ordinære klasserom, altså minoritetsspråklige elever eller andrespråksinnlærere¹. I denne artikkelen anvendes en bred forståelse av begrepet teacher beliefs. Det vil si at forfatteren anser læreres forestillinger om flerspråklighet som sammensatt av elementer som kunnskaper, holdninger og forståelser (Pettit, 2013, s.126). Basert på inntrykket Pettit (2013, s. 130) får av å gjennomgå forskningen, trekker hun blant annet frem at mange lærere ser ut til å ha lave forventninger til andrespråksinnlærere. Mange av studiene som er inkludert i oversiktsartikkelen viser at lærere som er mye eksponert for flerspråklige elever

¹ Begrepet *førstespråk* brukes om språket som er lært først, og som ofte er individets hovedspråk, mens *andrespråk* refererer til språk som individet ikke har som førstespråk, men som læres senere fordi det brukes i miljøer rundt, for eksempel i skolen (Egeberg, 2016, s. 12; Udir, 2016). En andrespråksinnlærer eller andrespråkselev vil derfor være i *læringsprosessen* av et språk som ikke er elevens førstespråk.

og ulike språk har mer positive holdninger, og føler seg mer kompetente til å undervise andrespråksinnlærere (Pettit, 2013, s. 134). På bakgrunn av innsiktene Pettit (2013, s. 140) får av forskningsgjennomgangen, mener hun blant annet at det er nødvendig å tilby lærere mer kursing i andrespråklæring for å forsøke å endre lærernes forestillinger og misoppfatninger av flerspråklighet.

I forlengelse av dette viser også en studie gjort av Bailey og Marsden (2017, s. 294) i Storbritannia, at lærere som har høyere utdanning og kompetanse i språk både er mer villige og selvsikre når det gjelder å implementere flerspråklige elevers språklige og kulturelle erfaringer i undervisningen sin. Videre undersøker studien blant annet i hvilken grad klasseromspraksis reflekterer et språklig og kulturelt mangfold. I intervjuene rapporterer de britiske lærerne at de bruker tekster fra elevenes hjemland, at de oppfordrer dem til å lære bort ord og faser på morsmålet sitt, og at de arrangerer samlingsstunder hvor elevene forteller historier og viser frem kulturelle gjenstander (Bailey og Marsden, 2017, s. 292). Basert på materialet fra studien hevder forskerne likevel at elevenes morsmål ser ut til å bli brukt som overgangsspråk på veien mot engelsk, og at dersom lærerne endrer på undervisningspraksisen sin, er formålet å tilby effektiv utvikling i *engelsk* (Bailey og Marsden, 2017, s. 297).

For å undersøke holdninger og språklige ideologier knyttet til flerspråklighet, tar Palmer (2011) utgangspunkt i intervjuer og observasjoner av lærere som jobber i flerspråklige overgangsprogram i USA, som i en norsk kontekst kan sammenlignes med mottaksklasser eller tiltak som tospråklig opplæring. Hun understreker at slike overgangsmodeller i seg selv signaliserer en enspråklig ideologi, fordi de tilbys for å støtte elevene i innlæringen av engelsk, for at de så kan legge morsmålet sitt bak seg (Palmer, 2011, s. 103-104). I studien undersøker hun om diskursene og tankene lærere i slike program har om flerspråklighet samsvarer med eller strider mot ideologien som hun mener ligger bak utdanningsprogrammet de jobber i (Palmer, 2011, s. 103). I likhet med analysemetodene i min studie, ble det også i Palmers (2011, s. 107) studie gjort en analyse av lærernes diskurser for å se nærmere på språkbruk. Funnene peker i retning av at lærerne står i et spenn mellom sine egne positive forståelser av flerspråklige elever, samtidig som de blir påvirket av det Palmer (2011, s. 103) kaller for «the discourse of transition» som kjennetegnes av en engelsk-dominant ideologi. Dette kommer til syne gjennom at lærerne omtaler elevene sine på negative måter, muligens som følge av bevisstheten om at elevene skal «overføres» fra spansk til engelsk. Når lærerne omtaler flerspråklige elever antydes

det at gode engelskkunnskaper forbindes med intelligens, og at svake engelskkunnskaper forbindes med generell akademisk «treghet» (Palmer, 2011, s.109-110). Noe lignende finner også Svendsen (2014, s. 35 og 42) når hun analyserer norske mediedebatter hvor deltakerne bidrar til å konstruere en forestilling om at språkbrukere som praktiserer multietnolektisk norsk, har svake og begrensede norskferdigheter. Lærerne i Palmers studie uttrykker videre at de vet at elevene på et tidspunkt må gå i engelskklasser, og at de derfor må «komme seg videre» fra morsmålet for å utvikle kompetanse i engelsk (Palmer, 2011, s. 113). Samtidig uttrykker lærerne generelt positive forståelser av flerspråklighet gjennom at de påpeker elevenes personlige, kulturelle, akademiske og økonomiske verdi av flerspråklighet, og at de ønsker at elevene deres skal utvikle sterke flerspråklige identiteter (Palmer, 2011, s. 109).

I likhet med Palmer (2011) har også Young (2014) språklige ideologier som utgangspunkt for sin forskning, og hennes hypotese er at lærere støtter seg til forestillinger basert på språklige ideologier, fordi de mangler kunnskap om språk og språklæring (Young, 2014, s. 157). Forskningen til Young, som er gjennomført i Frankrike, viser at lærerne assosierer det å være flerspråklig med å lære fremmedspråk, som tysk og engelsk, og ikke med andre morsmål, noe som sender signaler om at disse språkene ikke anses som legitime språk i skolen (Young, 2014, s. 167). Andre funn i studien er at lærerne er motvillige til å inkludere andre språk i undervisningen, at ulike språk skal holdes separate, og at det sjelden pekes på forbindelser mellom språk (Young, 2014, s. 165). Hvilke språk eller språkpraksiser som oppleves som legitime i undervisningen, er også noe Iversen (2019) undersøker i sin studie, hvor han ser på hvordan norske lærerstudenter i fellesskap forhandler seg frem til hvilke flerspråklige praksiser de kan akseptere i et ordinært klasserom. Iversen knytter det som fremkommer av lærerstudentenes diskusjoner til språklige ideologier. Funn i studien viser blant annet at lærerstudentene er opptatt av de flerspråkliges behov for å bruke morsmål i læringsprosesser, men likevel at bruk av andre språk enn norsk må begrenses i samhandling med andre elever for at alle skal forstå hverandre (Iversen, 2019, s. 8 og 11). Lærerstudentene argumenterer også for at flerspråklige praksiser i undervisningen vil kunne utfordre lærerens kontroll over hva som blir sagt og gjort i klasserommet (Iversen, 2019, s. 10). På bakgrunn av forskningen Iversen (2019, s. 11) har gjort, hevder han at lærerstudentenes diskusjoner bærer preg av at de forhandler mellom det å se flerspråklighet som en ressurs og et problem, og at flerspråklige praksiser oppfattes som legitime så lenge de ikke utfordrer norsk som undervisningsspråk.

Det er også gjort en del forskning på språkholdninger i det flerspråklige Norge. Dette gir Kulbrandstad (2015, s. 253) en oversikt over, med fokus på studier av holdninger til norsk med andrespråkspreg, multietnolektisk stil, flerspråklighet og nye minoritetsspråk. Forskningen dreier seg ikke direkte om holdninger til flerspråklighet i *skolen*, men kan si noe om språkholdninger generelt. Kulbrandstad (2015, s. 263) viser blant annet til egen forskning gjort i 2002, hvor aksentpreget norsk ofte omtales negativt og i sammenheng med kriminalitet i mediene, noe som også er i tråd med andre internasjonale forskningsfunn på feltet. Det er imidlertid en del år siden denne studien ble gjort. Kulbrandstad har også forsket på lærerstudenters språkholdninger (2007), og funn fra denne studien viser at det eksisterer motstand mot at nye minoritetsspråk skal etablere seg permanent, og at studentene mener at innvandrereforeldre bør snakke norsk med barna sine hjemme, på tross av at de mener at skolen bør bidra til at flerspråklige elever får utvikle morsmålet sitt parallelt med å lære norsk (Kulbrandstad, 2015, s. 270 og 268).

Studiene som er presentert ovenfor er gjennomført i ulike land med forskjellige skolesystemer og læringskontekster. Likevel sier de noe om læreres forestillinger og holdninger til flerspråklighet, med unntak av noen få studier som dreier seg om holdninger til flerspråklighet mer generelt. Samlet sett gir forskningen et inntrykk av at lærere som har mye erfaring og kunnskap om flerspråklighet stort sett har mer positive holdninger og tar i bruk flere språk i undervisningen enn lærere som ikke har det (Bailey og Marsden, 2017; Pettit 2013). Det ser også ut til at majoritetsspråkets plass i skolen er sterk, enten det er engelsk, fransk eller norsk, og at bruk av andre språk ikke bør gå på bekostning av majoritetsspråket (Bailey og Marsden, 2017; Iversen, 2019; Palmer, 2011; Young, 2014). Når det gjelder flerspråklige elever, har lærerne ofte lavere forventninger til disse elevene (Pettit, 2013) samtidig som de assosieres med akademisk treghet, og i offentlig diskurs også omtales i forbindelse med svake norskferdigheter og kriminalitet (Kulbrandstad, 2002; Palmer, 2011; Svendsen, 2014). I tillegg til forskningsgjennomgangen som er gitt her, vil funn fra tidligere forskning også trekkes frem for å belyse poeng fortløpende i teori-, analyse- og drøftingskapitlene.

1.2. Oppgavens oppbygning

Denne avhandlingen består av fem kapitler. I innledningskapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Som en del av bakgrunnen for det valgte temaet, har jeg presentert aktuelle politiske styringsdokumenter og tidligere forskning på flerspråklighetsfeltet. I kapittel 2 blir teori og forskning knyttet til

sosiokulturell teori, flerspråklighet og språklige ideologier presentert. Kapittel 3 omhandler de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med innhenting og bearbeiding av datamaterialet, samt refleksjoner rundt forskningsetiske problemstillinger knyttet til prosjektet. I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet og presenterer hovedfunn. Analysekapittelet er todelt og strukturert etter forskningsspørsmålene: første del tar for seg lærernes forestillinger om flerspråklighet og den flerspråklige elev, mens del to sentrerer rundt lærernes didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet. I drøftings- og avslutningskapittelet, kapittel 5, samler jeg funnene og diskuterer hvordan de kan være uttrykk for språklige ideologier. Avslutningsvis oppsummerer jeg hvordan funnene og drøftingen som er gjort, belyser studiens problemstilling, og peker på hva som kan være interessant å forske på videre.

2. Teori og forskning

Det finnes mange ulike måter å bruke teori på (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 37). Teori kan brukes til å plassere seg selv i et teoretisk landskap, ramme inn studien, det kan brukes til å analysere og tolke empiri (Nilssen, 2012, s. 62 og 65-66), eller som bakgrunn for studien (Rienecker og Jørgensen, 2013, s. 181). I denne avhandlingen bruker jeg teori både som overordnet rammeverk, og for å analysere og tolke empiri. Teorien og forskningen om flerspråklighet som presenteres i dette kapittelet, er særlig relevant for å belyse analytiske poeng om hvordan flerspråklighet forstås av lærerne. Andre deler av teorien og forskningen utgjør det overordnede rammeverket for studien. Dette gjelder først og fremst teori og forskning om språkholdninger og språklige ideologier, som anvendes i drøftingskapittelet.

Det overordnede rammeverket i studien er sosiokulturelt fordi jeg er interessert i å undersøke språklige ideologier, forestillinger om språk, språkbruk og språkbrukere. Dette betyr at jeg ser språk, språkbrukere, språklige praksiser og forestillinger om disse, som uløselig sammenvevd med de sosiale og kulturelle kontekstene de inngår i (Gee, 2015, s. 2 og 49; Moen, 2013, s. 256). Vi oppfører oss, som for eksempel å bruke språk eller tilpasse språkbruk, slik omgivelsene forventer eller tillater (Säljö, 2001, s. 67). Språk handler altså om *språkbruk* med andre mennesker. Denne masteravhandlingen er en kritisk oppgave, som har som formål nettopp å være kritisk gjennom å undersøke de ulike forestillingene og språklige ideologiene som knytter seg til flerspråklighet. Janks (2010, s. 44-45) sier at bruken av ordet *kritisk* signaliserer at fokuset vil rettes mot makt og maktforhold. I følge Heller (2007, s. 14) tar *kritiske tilnærminger* som er opptatt av å studere flerspråklighet, utgangspunkt i at språklige ressurser er sosialt og ujevnt fordelt, og at dette legger føringer for hvordan ulike individer kan handle.

Når norsklærerne i studien reflekterer, gir de imidlertid uttrykk for holdninger, forestillinger og definisjoner av flerspråklighet som ikke direkte kan ses i sammenheng med, eller beskrives, ved hjelp av en sosiokulturell forståelsesramme. På bakgrunn av dette er jeg mer eklektisk i valg av teori i teoridel og analyse, for å kunne være mer empirinær når jeg beskriver og analyserer det faktiske datamaterialet. Å ta i bruk ulike teori og ulike begreper, tillater meg å beskrive bredden i datamaterialet på en bedre måte enn hvis jeg kun tar i bruk sosiokulturelt orientert flerspråklighetsteori. Dette innebærer altså at teoribruken ikke er lik i delkapitlene og avsnittene. Nilssen (2012, s. 66) sier at forskere «... bør gå utenfor det teoretiske rammeverket sitt hvis datamaterialet forteller dem at det er nødvendig». At det teoretiske perspektivet

forskeren legger til grunn kan skille seg fra teori som brukes i analyse og drøfting, viser at forskeren og deltakerne ikke nødvendigvis ser verden på samme måte (Nilssen, 2012, s. 67).

For å analysere og drøfte det empiriske materialet vil jeg ta i bruk både teori og tidligere forskning. I dette kapittelet vil jeg derfor først ta for meg teori og forskning knyttet til flerspråklighet, som blant annet ulike definisjoner og syn, men også utvikling av flerspråklighet. Fordi lærernes refleksjoner rundt nettopp begreper og definisjoner står sentralt i analysen, innebærer dette at jeg har inkludert enkelte begrepsdefinisjoner som en del av teorikapittelet. Til slutt gjør jeg rede for teori og forskning om språkholdninger og språklige ideologier.

2.1. Flerspråklighet

2.1.1. Definisjon(er) av flerspråklighet

Det finnes flere ulike definisjoner av hva det vil si å være flerspråklig, noen strengere enn andre. Vi skal nå se på ulike kriterier som kan ligge til grunn for ulike definisjoner av hva det vil si å være flerspråklig.

En kjent definisjon av flerspråklighet er «The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals» (Weinreich, 1953, s. 5 sitert i Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 34). Men så enkelt er det altså ikke, fordi ulike teoretikere, mennesker, litteratur og forskning forholder seg til ulike forståelser og definisjoner. Baker (2001, s. 6) refererer til Bloomfield (1933), som hevder at man må ha kompetanse på høyde med en innfødt i begge (eller flere) språk for å regnes som flerspråklig. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 25) viser blant annet til Diebold (1964) som mener det er tilstrekkelig å forstå ytringer på det andre språket. Hårstad og Solheim (2017, s. 202) viser til Haugen (1953) som så det som viktigst at man kunne produsere meningsfulle ytringer på mer enn ett språk, og til Wei (2000) som vektlegger det å kunne føre en samtale på to (eller flere) ulike språk. Det definisjonene har til felles er at det å være *flerspråklig* handler om å kunne bruke to eller flere språk, uavhengig av nivå. De ulike definisjonene over vektlegger derimot ulike dimensjoner ved språk, som kan deles inn i muntlige, skriftlige, reseptive og produktive ferdigheter (Baker, 2001, s. 5). *Muntlige ferdigheter* omfatter å lytte og å snakke, mens *skriftlige ferdigheter* inkluderer å lese og å skrive. Å lytte og lese er *reseptive ferdigheter*, mens å snakke og skrive er *produktive ferdigheter* (Baker, 2001, s. 5). Noen regner også det å tenke som en femte språkferdighet, fordi tenkning

kan regnes som en aktivitet der språk inngår uten at det viser seg i verken tale eller skrift (Baker, 2001, s. 6).

Selv om mange er opptatt av nettopp språklige ferdigheter når det er snakk om flerspråklighet, er også andre faktorer sentrale. Man kan også legge vekt på bruksdimensjonen av flerspråklighet, altså hvilke *domener* den flerspråklige *bruker* de ulike språkene på (Baker, 2001, s. 12). Det er også av relevans *hvem* man snakker til og til hvilke *formål* (Baker, 2001, s. 13 og 15). Dersom man legger til grunn *identitets- og holdningskriterier*, må man identifisere seg med språkene selv, og også bli identifisert som flerspråklig av andre (Svendsen, 2009, s. 36). Forståelser av flerspråklighet med fokus på domene, formål, kommunikasjonspartner, identitet og holdninger, er eksempler på forståelser som vektlegger det sosiokulturelle. Med så mange ulike definisjoner, kriterier og synspunkter på flerspråklighet, ser jeg det i likhet med Wagner et al. (2008, s. 27) som mest naturlig å anse mennesker som mer eller mindre flerspråklige, og ikke noe man enten er eller ikke er.

2.1.2. Syn på og utvikling av flerspråklighet

Akkurat som med begrepene flerspråklighet og flerspråklig, finnes det ulike syn på flerspråklighet og hvordan flerspråklighet utvikles. Blant andre Garcia og Wei (2019, s. 29) har kritisert at det i termene tospråklig eller flerspråklig ligger en tradisjonell forståelse av at språkene en person bruker er adskilte og autonome, og at det legges til et helt nytt språkssystem når man lærer et nytt språk, en såkalt *additiv forståelse*. En teoretiker som har foreslått et alternativ til en slik additiv forståelse er Jim Cummins. Hans teorier utfordrer tanken om språk som helt autonome systemer, og han er særlig kjent for å ha utviklet teorien *Common Underlying Proficiency*, forkortet med CUP. CUP forklares ved hjelp av en isfjellmetafor (Baker, 2001, s. 165; Cummins, 1981, s. 36-38). De to isfjelltoppene illustrerer to ulike språk som under overflaten har en felles base, og hvor ferdigheter i det ene språket derfor kan overføres til det andre. Språkene er gjensidig avhengige av hverandre, noe som også kalles for *the interdependence hypothesis* (Cummins, 2000, s. 173). En annen relatert hypotese er *the threshold hypothesis*, hvor man ser for seg at dersom begge eller flere språk er utviklet på et visst nivå, vil dette påvirke kognitiv og språklig utvikling, og dermed gi individet fordeler. Motsatt kan man se en tendens til at individer med språkkompetanse på et lavt nivå i begge eller flere språk har mindre sannsynlighet for å oppnå de samme fordelene av flerspråkligheten (Cummins, 2000, s. 175). Selv om Cummins tanker om flerspråklighet utfordrer en tradisjonell

forståelse, kan man hevde at språkene likevel forstås som separate til en viss grad. Dette blant annet fordi de to toppene på isfjellet representerer *hvert sitt språk*, som er gjensidig avhengig av hverandre. Dette skiller seg fra Garcia og Weis (2019) forståelse av flerspråklighet som et helt integrert repertoar.

Garcia og Wei (2019) ser på flerspråklighet og språkkompetanse som noe dynamisk og integrert, og ikke som atskilte størrelser eller systemer. Med en slik forståelse finnes det altså bare ett språkssystem, noe som gjør at den kan sies å strekke seg forbi Cummins forståelse av flerspråklighet som gjensidig avhengige språk (Garcia & Wei, 2019, s. 31). Garcia og Wei (2019) er særlig kjent for begrepet *transspråking*, og bruker det om en tilnærming til flerspråklighet som ikke fokuserer på språkene, men på praksisen som foregår når de flerspråklige kommuniserer ved hjelp av hele sitt språklige repertoar. *Det språklige repertoaret* forstås av Garcia og Wei som ett samlet repertoar bestående av språktrekk fra flere språk, som individet strategisk velger ut ifra for å kommunisere effektivt i ulike sosiale kontekster (Garcia & Wei, 2019, s. 38-39). Fokus på språkpraksis og at ulike språklige trekk velges ut avhengig av den sosiale konteksten, reflekterer en tydelig sosiokulturell forståelse av flerspråklighet.

Blommaert og Backus (2013) presenterer også en sosiokulturell forståelse av flerspråklighet, og en vid definisjon av begrepet språklig repertoar. I likhet med Garcia og Wei (2019) ser de på *språklig repertoar* som summen av kommunikative ressurser et individ har, men de presenterer i tillegg ulike måter de språklige ressursene innlemmes i repertoaret på, som for eksempel gjennom å vokse opp, reise, studere, eller å lære språk i skolen (Blommaert og Backus, 2013, s. 12 og 16-19). De understreker også at alle «biter» og «bruddstykker» av ulike språk er en del av et individs språklige repertoar, som for eksempel at man lærer seg ord og fraser når man er på reise, eller at man kan gjenkjenne andre språk uten å kunne snakke dem selv (Blommaert og Backus, 2013, s. 18-19). Et av poengene til Blommaert og Backus (2013, s. 13) er at man på grunn av slike sammensatte og mangfoldige språklige repertoarer må forstå mennesker, identitet og språk på en ny måte, og ikke lenger trekke slutninger eller anta at det er selvfølgelige relasjoner eller forhold mellom for eksempel etnisitet og språk. En slik forståelse av flerspråklighet medfører også at det er problematisk å ha normative eller standardiserte former, eller regler for bruk av språk (Blommaert og Backus, 2013, s. 21).

To begreper som kan knyttes til hvordan flerspråklighet utvikles er *elective bilingualism* og *circumstantial bilingualism* (Baker, 2001, s. 3). *Elective bilingualism*, oversatt til valgt flerspråklighet, utvikles når majoritetselever velger å lære seg et nytt språk i skolen, som for eksempel fremmedspråkene engelsk eller fransk. De nye språkene utvikles i engelsk- og/eller fransktimene, samtidig som førstespråket, norsk, brukes i de aller fleste andre sammenhenger. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 94) kaller dette å være *majoritetstospråklig*. *Circumstantial bilingualism* viser på sin side til det å lære seg et nytt språk for å kunne overleve og fungere, for eksempel i skolen. I et sosiokulturelt perspektiv er det sosiale, kulturelle og historiske faktorer som avgjør at det er akkurat dette (ene) bestemte språket disse elevene må lære seg i skolen for å lykkes. Denne måten å utvikle flerspråklighet på, er den mest vanlige blant minoritetsspråklige elever. En konsekvens av en slik måte utvikle flerspråklighet på, er ofte at innlæringen av det nye språket risikerer å gå på bekostning av førstespråket eller morsmålet (Baker, 2001, s. 3-4).

Utvikling av flerspråklighet kan også beskrives ved hjelp av begrepene *simultan* og *suksessiv flerspråklig utvikling*. *Simultan flerspråklig utvikling* viser til det å utvikle to (eller flere) språk samtidig fra fødselen av, mens *suksessiv (sequential) flerspråklig utvikling* dreier seg om å først utvikle et førstespråk, og senere i takt med å bli eldre, tilegne seg flere språk (Baker, 2001, s. 87 og 93). Det er imidlertid sjelden at man kan plassere elevens flerspråklige utvikling i to så ryddige kategorier (Kjelaas, 2017, s. 220).

2.1.3. Andre begreper relatert til flerspråklighet

I forbindelse med flerspråklighet dukker også andre relaterte begreper opp. Eksempler på dette er blant annet *tospråklig*, *flerkulturell*, *fremmedspråklig*, *minoritetsspråklig* og *lignende*. Selj (2008, s. 16) definerer *minoritetsspråklige elever* til å være elever som har vokst opp i hjem der det dominante språket er et annet språk enn norsk, og Hvistendahl (2009, s. 71) og Utdanningsdirektoratet (2016) uttrykker at det ofte brukes om elever med andre morsmål enn norsk og samisk. Selv om du kan være *flerspråklig* også uten at du har et annet morsmål enn norsk, oppfattes det likevel slik at lærerne stort sett snakker om nettopp *minoritetsspråklige elever* når flerspråklighet tematiseres i intervjuene, og ikke om elever som har norsk som morsmål, men likevel er flerspråklige fordi de behersker andre språk (se 4.1.). Det norske lærerne sier om flerspråklighet må derfor ses i lys av dette. At begreper som *flerspråklig*, *minoritetsspråklig* og *tospråklig* brukes om hverandre for å betegne samme elevgruppe er

derimot ikke uvanlig, og dette gjøres også i litteratur og forskning, blant annet av Selj (2008, s. 17).

Begreper som fremmedspråklig, flyktninger og innvandrere blir også brukt når lærere og andre skal beskrive og snakke om flerspråkighet (Gruber, 2007 referert til i Hofslundsengen, 2011). Dette er begreper som ikke er særlig presise når man skal snakke om språklig utvikling i skolen, og særlig begrepet *fremmedspråklig* antyder at man har å gjøre med noe som er fremmed og annerledes. Det kan også skape forvirring da dette egentlig er en benevnelse som brukes om fremmedspråk som for eksempel tysk og fransk som læres på skolen i et miljø der språket vanligvis ikke er i bruk (Egeberg, 2016, s. 11; Svendsen, 2009, s. 35). Når begrepet *flerkulturell* brukes i skolesammenheng, brukes det ifølge Hauge (2014, s. 21) ofte for å gjøre det tydelig at skolen, eller mange av elevene som går på skolen er minoritetsspråklige. Betegnelsen *flerkulturell* gjør det likevel tydelig at det er *kultur* som står i fokus, og ikke språk (Hofslundsengen, 2011). Når man likevel velger å bruke begrepet *flerkulturell elev* når man snakker om elevens språk, knytter man kultur og språk tett sammen.

Morsmålsbegrepet er heller ikke uproblematisk. Skal en legge til grunn hvilket språk som snakkes i hjemmet, hvilket språk man kan best, hvilket språk man lærte først, eller hvilket språk man identifiserer seg sterkest med? Definisjonen av *morsmål* som legges til grunn i Utdanningsdirektoratets (2016) begrepsdefinisjoner er at «Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål». Det er imidlertid slik at aspektene nevnt ovenfor i avsnittet, kan variere i forhold til situasjon og hvem man snakker med (Kjelaas, 2017, s. 221), altså variere med sosiokulturelle faktorer. Dette gjør at hvilke(t) språk som oppleves som morsmål, kan variere med situasjoner og kontekster. Aspektene er heller ikke nødvendigvis sammenfallende, som vil si at man for eksempel ikke behøver å kunne språket man lærte først best, eller å identifisere seg sterkest med språk som snakkes i hjemmet. Kompetanse i språk kan øke og minske gjennom tiden (Sickinghe, 2015), så opplevelsen av hvilke(t) språk som regnes som morsmål, kan også endre seg i løpet av livet. Hva som er flerspråklige elever sitt/sine morsmål, kan derfor være vanskelig å stadfeste dersom man ikke tar i betraktning hva elevene selv opplever som sine viktigste språk (Kjelaas, 2017, s. 228). På tross av at det er vanskelig å operere med tydelige definisjoner i praksis, legger jeg i denne studien til grunn den samme

forståelsen av morsmål som uttrykkes av Utdanningsdirektoratet (2016): altså språket eller språkene som snakkes i barnets hjem.

På samme måte som flerspråklighet defineres og forstås på ulike måter, slik vi har sett i dette delkapittelet, er det knyttet ulike forestillinger, holdninger og verdier til flerspråklighet. Flerspråklighet aktualiserer forestillinger om og holdninger til språk på en særlig måte, fordi makt og sosial ulikhet er en del av det flerspråklige samfunnet. Dette er blant annet Blackledge og Creese (2010, s. 5) opptatt av når de fremholder at «... debates about minority languages and linguistic minorities have become embroiled in the construction and reproduction of social difference». Noe av det samme uttrykker Heller (2007, s. 11), som sier at kritiske tilnærminger blant annet er opptatt av språklige ideologier, og hvordan disse bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forskjeller og ulikhet, jf. maktforhold i samfunnet. På bakgrunn av dette er det nødvendig å ha et kritisk blikk på hvordan flerspråklighet omtales og konstrueres. Dette er tema i neste delkapittel, hvor jeg ser nærmere på teori om språklige ideologier.

2.2. Språklige ideologier

I det følgende vil jeg ta for meg teori om språklige ideologier. Jeg vil først presentere kort hvordan mekanismene bak forestillinger om språk fungerer. Videre vil jeg se nærmere på begrepene språklige ideologier og holdninger og hva de innebærer, samt hvordan dette (kan) påvirke(r) praksis i skolen. Jeg vil så gjøre rede for de fire språklige ideologiene enspråklighetsideologi, purisme, en-nasjon-ett-språk og nativespeakerism, og til slutt se nærmere på hvordan språklige hierarkier og teorien om et tenkt lingvistisk marked og kapital, henger sammen med språklige ideologier.

2.2.1. Mekanismer bak forestillinger om språk

Hvis en skal ha fokus på sammenhengen mellom språk, makt og de sosiale aspektene knyttet til språkbruk (Hornberger & McKay, 2010, s. xv), som for eksempel at det knytter seg ulike forestillinger til bestemte former for språkbruk, er det også sentralt å vite noe om hvordan slike forestillinger utvikles. Det er et *indeksikalsk forhold* mellom ulike språk og de forestillingene eller oppfatningene vi knytter til dem. Det vil si at de forestillingene man ofte har om språk og de som bruker språkene, ikke kan knyttes direkte til språkene selv, men til andre forhold utenfor språket (van Ommeren, 2017, s. 156-157). Det er altså slik at måten noen snakker på, ofte vil gjøre at andre forestiller seg «... hvor de kommer fra, eller hvilken gruppe de tilhører, og vi vil

typisk tillegge språkbrukeren de samme egenskapene som andre fra dette stedet eller denne gruppen er kjent for å ha» (van Ommeren, 2017, s. 156). Irvine og Gal (2000, s. 37) bruker begrepet *iconization* (*ikonisering*) om dette. Ims (2014, s.10) sier at ved å knytte forestillinger til hvordan en språkbruker er basert på hvordan språkbrukeren snakker, vil man skape stereotypiske forestillinger om språk og språkbruk. Eksempler på dette er for eksempel at flerspråklige elever assosieres med manglende norskkunnskap, slik Sickinghe (2015) fant i sin undersøkelse av hvordan flerspråklige elever konstrueres i norske styringsdokumenter, at noen språk oppfattes som «finere» eller «styggere» enn andre (van Ommeren, 2017, s. 159), at mediene omtaler flerspråklighet på en slik måte at det forbindes med sosial uro (Blackledge og Creese, 2010, s. 5) eller at aksentpreget norsk forbindes med kriminalitet eller annen uønsket virksomhet (Kulbrandstad, 2015, s. 263).

Noe som også kan bidra til å skape sosiale forestillinger om språk og språkbruk, er en prosess som kalles for *erasure* (utvisking) (Irvine og Gal, 2000, s. 38). *Utvisking* gjør seg gjeldende ved at «... relevante aspekter som ikke passer inn i fremstillinga av forhold eller fenomener, holdes borte og utelates, noe som nødvendigvis gjør at andre elementer i framstillinga forstørres eller forsterkes» (Ims, 2014, s. 12). Overordnet sett kan man si at å omtale alle flerspråklige elever som en felles gruppe med like kjennetegn, for eksempel at de har lav progresjon i skolen eller snakker med multietnolektisk stil, vil være et eksempel på utvisking. Nyanser og forskjeller mellom de språkbrukerne det gjelder, blir altså visket bort (Irvine og Gal, 2000, s. 38), og stereotypiske forestillinger utvikles og fremheves.

2.2.2. *Språkholdninger og språklige ideologier*

Mekanismene som er presentert ovenfor kan bidra til å skape språkholdninger og språklige ideologier. Det kan være vanskelig å skille mellom holdninger og ideologier, men man kan si at ideologier er mer overordnede, og at de ofte kan komme til syne gjennom bestemte holdninger (van Ommeren, 2017, s. 159). Selv om det går an å skille mellom begrepene på denne måten, brukes de ofte om hverandre i forskning og litteratur, og jeg vil også bruke begrepene i sammenheng med hverandre. *Språklige ideologier* er abstrakte og ofte implisitte forestillinger om språk, som påvirker hvordan vi ser på språk og språkbruk (McGroarty, 2010, s. 3). De bidrar også til å utvikle oppfattede språkhierarkier hvor noen språk (og språkbrukere) blir tillagt større verdi og status enn andre (Blommaert, 2018, s. 6). Det er viktig å påpeke at språklige ideologier og holdninger blir en del av oss når vi vokser opp i bestemte språksamfunn,

og at det er vanskelig å ikke være bærer av disse (van Ommeren, 2017, s. 159 og 164). Det kan være vanskelig å peke på hvor holdninger og språklige ideologier kommer fra. I enkelte tilfeller kan de stamme fra offentlige dokumenter, som for eksempel styringsdokumenter, men i de fleste tilfeller er det vanskelig å finne en bestemt kilde (van Ommeren, 2017, s. 167). Med andre ord finner vi språkholdninger og ideologier i samfunnet, som naturligvis og ofte ubevisst, påvirker menneskene i det. Jo oftere en språklig ideologi blir bekreftet eller «reprodusert», jo større er sjansen for at forestillingene om språket blir oppfattet som normale (McGroarty, 2010, s. 4). Fairclough (2001, s. 76) kaller dette for *naturalization*, og viser til at forestillinger og språklige ideologier er ubevisste tatt-for-gitt-sannheter som blir naturalisert, og dermed blir naturlige og legitime måter å forstå språk og språkbrukere på. Hvor naturalisert ulike forestillinger eller språklige ideologier blir, har å gjøre med de sosiale institusjonene hvor ideologien(e) opptrer i, som for eksempel skolen, og hvem som har mest makt og dominerer i den sosiale institusjonen (Fairclough, 2001, s. 76).

Språklige ideologier er særlig relevant i skolen, og spesielt i norskfaget. I språkfag presenteres oppfatninger og forestillinger om språk og språkbruk, altså ideologier, «offisielt» til elevene (Sollid & Rindal, 2015, s. 61). Dette skjer både eksplisitt gjennom at styringsdokumenter og politikk blir håndhevet, men også implisitt gjennom lærerens og elevenes praksis (Sollid & Rindal, 2015, s. 61). Cummins (2000, s. 47) sier at «culturally diverse students are empowered or disabled as a direct result of their interactions with educators in school». Måten en lærer møter en elevs morsmål eller flerspråklighet på i norskfaget, vil altså kunne bidra til å påvirke den aktuelle elevens forståelse og oppfatning av egne språk, men også andre elevers holdninger og oppfatninger av verdien til flerspråklighet og andre språk generelt. Språklige ideologier og holdninger skaper normer for hva slags språkbruk som anses som passende i ulike kontekster, og hva som bør unngås. Disse reglene læres gjennom sosialisering (van Ommeren, 2017, s. 164), som for eksempel i skolen. Måten språk blir tatt i bruk på (og også fravær av bruk), sender signaler som enten bekrefter eller utfordrer holdninger og ideologier som allerede finnes (van Ommeren, 2017, s. 167). Dette betyr at dersom andre språk enn norsk ikke brukes eller tillates i undervisningen, kan dette bekrefte forestillingen om at andre språk ikke hører hjemme i skolen.

Gjennom norske talemålsundersøkelser har man blant annet funnet ut at hvordan språktrekk blir vurdert av andre, vil kunne påvirke om språktrekket fortsetter å eksistere eller om det

forsvinner (van Ommeren, 2017, s. 156). Overført på bruk av ulike språk i norskundervisningen eller i skolen, kan dette bety at eleven enten fortsetter å bruke språket sitt, lar det «ligge» hjemme, eller fortrenger det, avhengig av hvilke vurderinger, kommentarer, eller anerkjennelser eleven får på språkbruken sin. Dette er også noe Baker (2001, s. 2-3) understreker når han sier at det er viktige forbindelser mellom individuell flerspråklighet og flerspråklighet på samfunnsnivå ved at «... the attitudes of individuals towards a particular minority language may affect language maintenance, language restoration, language shift or language death in society». Individuelle og mer offisielle forestillinger eller holdninger til bestemte språk, kan altså påvirke individets bruk og identifisering med språket. Positive holdninger vil trolig føre til mer bruk og positiv identifisering, mens negative holdninger og forestillinger kan føre til mindre bruk og/eller et ønske om ikke identifiseres med språket.

2.2.3. *Enspråklighetsideologi, purisme og one-nation-one-language*

Jeg vil nå se nærmere på noen språklige ideologier som er relevante for denne studiens tema og problemstilling, nærmere bestemt enspråklighetsideologi, purisme, one-nation-one-language og nativespeakerism. Blommaert (2009, s. 421) sier at en *enspråklighetsideologi* ofte gjør seg gjeldende i flerspråklige samfunn. Med dette menes det at det eksisterer en forestilling om at det finnes en språklig standard eller norm, som andre språkbrukere og språkpraksiser blir vurdert opp mot (Blommaert, 2009, s. 422). Basert på hvorvidt språkbrukernes språkpraksis passer inn i «normen», blir de plassert innenfor eller utenfor normalen (Blommaert, 2009, s. 421). Ortega (2019, s. 24) hevder at en slik enspråklig ideologi fører til at flerspråklighet blir sett på som noe avstikkende. Overført på den norske skolen og norskopplæringen, kan dette bety at elever som ikke er majoritetsspråklige og ikke lever opp til den norskspråklige normen, får dårlige vurderinger, og at deres flerspråklige kompetanse og varianter av norsk ikke vurderes som verdifull og «riktig» praktisering av norsk. På tross av den flerspråklige virkeligheten rundt oss, praktiseres det fortsatt en enspråklig akademisk standard i skolene, og fordi vurdering av elevene tar utgangspunkt i enspråklige standarder, fører dette også til at flerspråklige elever ofte får lavere karakterer og føler seg utilstrekkelige (Garcia og Wei, 2019, s. 64 og 72). En enspråklighetsideologi henger også sammen med, eller kan komme til uttrykk gjennom det som kalles for purisme. *Purisme* viser til en forståelse av at det eksisterer en måte å bruke språk på som er mer «ren», riktig og verdifull enn andre, og at språkbruk som skiller seg fra dette blir mindre «ren» og verdifull (Ommeren s. 159). Et dynamisk språksyn som tar utgangspunkt i at man tar i bruk ulike trekk og ressurser fra et samlet språklig repertoar når man

kommuniserer (Garcia & Wei, 2019), vil være en vanskelig språkpraksis å anerkjenne ut ifra et enspråklig og puristisk språksyn. Dette kan altså komme til uttrykk gjennom negative reaksjoner eller holdninger til flerspråklige elever som transspråker (se 2.1.2.), eller som ikke lever opp til norskstandard som forventes.

Det som ofte refereres til som «*One-nation-one-language ideology*» (Blackledge og Creese, 2010, s. 27) kan også trekkes frem i forbindelse med enspråkligsideologi og purisme. Når språk blir brukt som et middel for å skape nasjonal identitet og tilhørighet, eller man trekker paralleller mellom en nasjon og et bestemt språk, vil dette også ignorere, ekskludere eller underordne grupper med andre språk og varieteter (Blackledge & Creese, 2010, s. 7 og 26; McGroarty, 2010, s. 9). Karrebæk et al. (2015, s. 129) sier at nasjonalspråkene i Skandinavia har vært sterke tilhørighetsmarkører i landene, og at slike tanker gjør det vanskelig å forestille seg hvordan man kan være norsk, dansk eller svensk hvis man ikke kan snakke språket. Dette er særlig viktig i skolen, fordi mange elever har andre morsmål enn norsk. Det vil ofte oppstå et skille mellom det som oppfattes som den språklige normen og andre varianter (Blommaert, 2018, s. 91), og språklige idelogier kan på denne måten bidra til at noen språkbrukere (oftest de majoritetsspråklige) får fordeler og andre (de minoritetsspråklige) får ulemper i skolesystemet (McGroarty, 2010, s. 9). Nettopp dette tematiserer Ortega (2019, s. 24) når hun sier at kombinasjonen av en en-nasjon-ett-språk-ideologi, som favoriserer nasjonalspråket, en enspråkligsideologi, som innebærer at enspråkligheit ses som den underliggende normen, og det hun kaller for *nativespeakerism* bidrar til å gjøre det svært utfordrende for andrespråksinnlærere i skolen. I *nativespeakerism* ligger det en forestilling om at kompetansen man får av å lære norsk som andrespråk ikke, eller aldri, vil kunne måle seg med kompetansen til en med norsk som morsmål og som dermed er «født inn» i språket (Ortega, 2019, s. 24).

2.2.4. Kapital, lingvistisk marked og språklige hierarkier

Når det gjelder hvordan ulike grupper elever får fordeler i utdanningssystemet og andre ikke, kan vi vende oss til den franske sosiologen Bourdieu. Bourdieu var opptatt av forskjeller i utdanningssystemet, og hvordan skolen og samfunnet reproducerer slike forskjeller (Prieur, 2006). Bourdieu hevdet at mennesket bærer med seg muligheter og begrensninger basert på den kulturelle arven de har med seg, som påvirker hvilke sjanser de får og hvordan de lykkes i utdanningssystemet (Esmark, 2006). Begrepet *kapital* brukes av Bourdieu for å beskrive de ulike ressursene mennesker besitter, og som bidrar til å forklare forskjellene mellom ulike

sosiale grupper (Esmark, 2006). Det skilles mellom ulike former for kapital, som for eksempel økonomisk, sosial, og kulturell kapital. I denne sammenhengen er det *kulturell kapital* som er mest relevant, da denne viser til kunnskaper, ferdigheter, språk, tilgang på bøker og lignende (Aagre, 2014; Svendsen, 2009, s. 52). Det er bestemte typer kulturell kapital, altså bestemte språklige ferdigheter og kunnskaper, som favoriseres i skolen, og derfor vil også elevene som besitter den riktige typen kulturell kapital lykkes bedre enn de som ikke gjør det (Esmark, 2006). Elever som behersker skolespråket norsk på et høyt nivå, vil få fordeler fordi deres måte å uttrykke seg på anerkjennes, bekreftes og stemmer over ens med hva som forventes i skolen. Motsatt vil elever med andre språkpraksiser møte større utfordringer. Dette kan også sies å henge sammen med språklige ideologier, nettopp fordi visse former for kapital (eller språkbruk) anses som mer riktig og verdifull enn andre.

Svendsen (2009, s. 33 og 54) viser til Bourdieu (1991) sin teori om *det lingvistiske marked*, hvor språk får ulik prestisje og verdi basert på en tenkt markedsverdi som ikke er knyttet til språket selv, men til sosiale, politiske og historiske forhold (jf. språklige ideologier). I Norge er det norsk som har høyest markedsverdi, noe som kan føre til at andre språk devalueres. Minoritetsspråk har ofte lite kapital på et majoritetsspråklig marked (Blackledge og Creese, 2010, s. 27). Svendsen (2009, s. 54) bruker disse innsiktene for å vise hvorfor utenomeuropeiske språk, som blant annet arabisk, somali, urdu og vietnamesisk, på tross av sine mange brukere i Norge, ofte oppfattes som språk med lavere status enn de typiske fremmedspråkene fransk, spansk og tysk. Dette har blant annet å gjøre med at det i skolen tilbys undervisning i fremmedspråkene, noe som bidrar til å heve statusen til disse språkene. De førstnevnte språkene tilbys sjelden i skolen, og får dermed en lav posisjon. På bakgrunn av dette kan det blant annet utvikle seg *oppfattede språklige hierarkier*, og at dette eksisterer er dokumentert av flere (blant annet Blommaert, 2018, s. 6; Bull & Lindgren, 2009, s. 11). Språkrådet (2018, s. 65) sier også i sin rapport «Språk i Norge – kultur og infrastruktur» at det har tegnet seg et språklig hierarki i Norge, hvor ikke-europeiske innvandrergreper og språk plasserer seg helt nederst. Det trekkes også frem at det er språkene til de som har kommet til Norge som flyktninger eller arbeidsinnvandrere som blir oppfattet som et problem eller en utfordring, mens dette sjelden skjer med språk som engelsk, tysk eller fransk (Språkrådet, 2018, s. 65).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med innhenting og bearbeiding av datamaterialet i denne studien. Det er viktig med åpenhet om de valg som er tatt før og underveis i forskningsprosessen. Åpenhet om fremgangsmåter og valg kalles i kvalitativ forskning ofte for *transparency*, eller gjennomsiktighet (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248). Gjennomsiktighet er sentralt fordi det gjør det lettere for leseren å vurdere om studiens funn fremstår som relevant for og i andre kontekster, samt hvordan man har gått frem for å analysere og tolke datamaterialet. I forbindelse med kvantitativ forskning er validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) sentrale begreper. Disse henger sammen, og dreier seg kort sagt om man kan stole på resultatene som fremkommer i studien (Cohen et al., 2018, s. 268). Med et positivistisk utgangspunkt, der man betrakter verden og kunnskap som mer nøytral (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 30) vil det som forsker være sentralt å etterstrebe en objektiv posisjon. Med et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap (mer om dette under) vil man uansett påvirke både deltakerne i studien og datamaterialet fordi kunnskap forstås som noe samkonstruert, og det er derfor vanskelig å snakke om objektivitet i samme forstand. Gjennomsiktighet i forskningsprosessen blir derfor viktig. I dette kapitlet har jeg som mål å øke oppgavens gjennomsiktighet gjennom å synliggjøre sentrale valg som er tatt, og hvordan og på hvilke områder jeg som forsker påvirker studien. Jeg vil i det følgende tydeliggjøre bakgrunnen for hvorfor kvalitativt intervju ble valgt som metode, før jeg deretter tar for meg hvordan datainnsamlingen foregikk, samt hvordan dataene ble bearbeidet og analysert. Videre vil jeg diskutere sentrale styrker og svakheter ved metoden, og til slutt reflektere over forskningsetiske problemstillinger knyttet til studien.

3.1. Bakgrunn for valg av metode

3.1.1. *Ontologi og epistemologi. Sosialkonstruktivisme som bakteppe*

Hvordan man som menneske forstår virkeligheten er sentralt i forskningsprosjekter, fordi det vil være med på å avgjøre hvilke valg man tar når man skal forske på den. *Ontologi* dreier seg om hvordan man forstår virkeligheten (Cohen et al., 2018, s. 3), og om hva som egentlig ligger til grunn for den. En grunnleggende forskjell er for eksempel om man forstår det slik at virkeligheten eksisterer uavhengig av mennesket, vår forståelse og måter å snakke og tenke på, eller om den nettopp konstrueres i sosial interaksjon mellom mennesker. Johannessen et al. (2016, s. 50) legger også til at et sentralt ontologisk spørsmål er om mennesker handler bevisst ut ifra fornuft, eller om vi styres ut ifra faktorer vi ikke er klar over. *Epistemologi* tar for seg

spørsmål om hva som er kunnskap, og hvordan man kan skaffe kunnskaper om verden og samfunnet rundt oss (Cohen et al., 2018, s. 5; Johannessen et al., 2016, s. 51). Man kan for eksempel stille spørsmål ved om kunnskap er objektiv og allmenn gyldig, eller om den er subjektiv og dermed også varierende med ulike mennesker og miljøer.

Det finnes flere ontologiske og epistemologiske retninger, med ulike svar på spørsmål om hvordan virkeligheten er, hva som er sant, hva kunnskap er og hvordan vi kan forske på verden. To av dem er sosialkonstruktivisme og positivisme. Disse to retningene blir ofte oppfattet eller fremstilt som motsetninger (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 28). Man kan si at *positivismen* tradisjonelt har betraktet verden som nøytral, der det finnes noe som er gitt. Alvesson og Sköldberg (2017, s. 30) sier at «Detta något är givna fakta eller data, och den de ligger framför är forskaren. Data är följaktligen något som *finns*, och forskarens uppgift blir därmed att samla in och systematisera dem». *Sosialkonstruktivismen* betrakter på sin side kunnskap som noe som konstrueres i sosiale sammenhenger, altså ser man på kunnskap som noe som er bundet til menneskelige praksiser (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 48; Cohen et al., 2018, s. 23). Om man har et positivistisk eller et sosialkonstruktivistisk syn på verden, vil påvirke flere sider av forskningen, og det er derfor viktig å ta stilling til slike spørsmål og tydeliggjøre hvor man plasserer seg (Johannessen et al., 2016, s. 49).

Til grunn for de metodiske valg som er gjort i denne studien ligger et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Dette kommer til syne blant annet gjennom at jeg ser på intervjuet som en situasjon som foregår i en bestemt sosial kontekst der flere mennesker er involvert. De involverte menneskene vil sammen skape eller konstruere forståelse og kunnskap, og gi mening til ulike fenomener (Cohen et al., 2018, s. 506). I et intervju vil forskeren og deltakeren interagere med hverandre, noe som påvirker konstruksjonen av kunnskap og forståelse som kommer frem i intervjuet. Forskeren vil stille spørsmål på en bestemt måte, som deltakeren vil tolke før det besvares. Svaret vil så igjen tolkes av forskeren, og man kan ikke være sikker på om forsker og deltaker ilegger utsagn den samme meningen. Norsklærerne inngår også i større kontekster utenfor intervjuet – de er en del av et kollegium, en skolekultur og et større samfunn som bidrar til deres konstruksjoner av fenomener. De refleksjoner som lærerne i denne studien uttrykker i intervjuene, kan dermed også bære preg av oppfatninger, forståelser og konstruksjoner av hvordan man ser på flerspråklighet i kontekstene som omgir dem til daglig.

3.1.2. Kvalitativt intervju

I denne studien er jeg, som beskrevet tidligere, interessert i å undersøke norsklæreres refleksjoner, altså blant annet deres tanker, meninger, holdninger, oppfatninger og kunnskaper om flerspråklighet i skolen. *Kvalitative metoder* har til felles at de tilbyr mer detaljerte og dype forståelser av for eksempel meninger, handlinger og holdninger enn hva kvantitative metoder kan, og de tar ofte utgangspunkt i erfaringer (Cohen et al., 2018, s. 287 og 288). I denne sammenhengen er det lærernes erfaringer som står i sentrum, og kvalitative forskningsmetoder, som intervju, egner seg godt når man ønsker å gå nyansert og fylldig til verks (Johannessen et al., 2016, s. 28 og 145). Cohen et al. (2018, s. 288) sier at «Qualitative research regards people as anticipatory, meaning-making beings who actively construct their own meanings of situations and make sense of their world ...». Dette er også noe Kvale (1996, s. 11) slutter seg til når han understreker at det å bruke intervju som metode i forskningsprosjekter viser en dreining bort fra det å betrakte data som noe som bare eksisterer, og mot det å forstå kunnskap som noe som skapes mellom mennesker gjennom interaksjon. Å velge intervju som metode gjør det mulig å få innsyn i hvordan mennesker uttaler seg om bestemte og komplekse temaer, samt hvordan de skaper sammenheng mellom ulike ideer og meninger (Cohen et al., 2018, s. 506). For å søke svar på problemstillingen «Hvordan reflekterer norsklærere rundt flerspråklighet i skolen?» vurderte jeg det derfor som mest hensiktsmessig å ta i bruk intervju som datainnsamlingsmetode.

3.2. Datainnsamling

3.2.1. Intervju og intervju spørsmål

For å undersøke norsklærernes refleksjoner og erfaringer rundt flerspråklighet i skolen, benyttet jeg som nevnt intervju som datainnsamlingsmetode. Det ble i alt gjennomført fem intervjuer som varte mellom 40-70 minutter, og alle ble gjort ansikt-til-ansikt. Fire av intervjuene ble av praktiske årsaker gjort på samme dag, og det siste ble gjennomført omtrent en uke etter de fire første. Alle intervjuene foregikk på tilgjengelige grupperom på deltakernes arbeidsplasser, så på denne måten ble de gjennomført i miljøer som var kjente for lærerne. Deltakerne hadde fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på forhånd, og disse ble signert den dagen intervjuet ble gjennomført. Intervjuene ble dokumentert med diktafon og senere transkribert.

I forkant av intervjuene utformet jeg en *semistrukturert intervjuguide* (Cohen et al., 2018, s. 511; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162) med spørsmål oppstilt i en bestemt rekkefølge (se vedlegg 2 og 3). Både ordlyden og rekkefølgen var mulig å endre på dersom intervjuene tok ulike retninger, noe de også gjorde. Det var ønskelig å stille lærerne mest mulig like spørsmål for å kunne undersøke mønstre og ulikheter, samtidig som jeg også var opptatt av å følge opp individuelle utsagn og poeng som ble bragt opp. En annen viktig årsak til at intervjuene var semistrukturerte, var at en for strukturert form uten muligheter for tilpasning og endring, ville legge lite til rette for lærernes muligheter til å reflektere fritt, noe som jo var et sentralt mål for intervjuet. Intervjuguiden ble i hovedsak fulgt og var en god støtte underveis, men det ble også stilt en god del oppfølgingsspørsmål til hver av deltakerne. Den ene deltakeren hadde stilling som lærer i mottaksklasse, og de fire andre var ordinære norsklærere (mer om utvalg i kap. 3.2.2). Dette medførte at mottakslæreren fikk litt andre spørsmål enn de andre, da det var behov for spørsmål som var mer tilpasset hennes arbeidshverdag. De fleste spørsmålene var likevel de samme (intervjuguide, se vedlegg nr. 2 og 3).

I og med at jeg ønsket å undersøke norsklæreres refleksjoner i dette prosjektet, var det også sentralt at intervju spørsmålene var utformet på en slik måte at de ga lærerne anledning til nettopp å reflektere. Måten man velger å stille et spørsmål på, kan nemlig også påvirke hvordan det besvares (Cohen et al., 2018, s. 516). Det å utforme en intervjuguide med gode spørsmål opplevde jeg som ganske utfordrende. Det var et mål at lærerne skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen samtidig som jeg ønsket å få mest mulig informasjon, så jeg gjorde meg kjent med ulike måter å formulere og bygge opp intervju spørsmål på. Gjennom intervjuet hadde jeg ulike innganger til temaene jeg ønsket å belyse, blant annet åpne spørsmål og vignetter/situasjonsbeskrivelser.

Hovedandelen av spørsmålene jeg stilte var det Cohen et al. (2018, s. 513) kaller for *open-ended questions*. Dette er en spørsmålstype der temaet som skal behandles bestemmes av spørsmålet som stilles, samtidig som deltakerne kan uttrykke innholdet på den måten de selv ønsker. Et eksempel på et slikt spørsmål er «Hva er dine tanker om morsmålsopplæring?». I dette tilfellet kommer det frem at temaet er morsmålsopplæring, men ut over dette kan lærerne selv avgjøre hvordan og hva de vil svare. Selv om slike spørsmål også legger visse føringer, da man for eksempel kan anta at deltakerne vil vektlegge synspunktene sine når de besvarer spørsmålet fremfor å uttrykke faktakunnskaper, er spørsmålene likevel ganske åpne.

Jeg valgte også å stille noen av spørsmålene indirekte, og brukte vignetter eller situasjonsbeskrivelser som verktøy til å få til dette. Eksempler på en situasjonsbeskrivelse og en påstand fra intervjuguiden er:

Reflekter rundt denne situasjonsbeskrivelsen: «I en norsktime på 10.trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen»

Reflekter rundt dette utsagnet: «det er viktigere å utvikle elevens morsmål enn norsk»

I etterkant kan man deretter bruke utsagnene til å analysere seg frem til uttrykk for holdninger, forestillinger og meninger. Det kan være lettere å komme tettere på erfaringer og holdninger på denne måten enn hvis man stiller direkte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167; Tuckman 1972 i Cohen et al., 2018, s. 514). Dette var også noe jeg oppdaget at stemte, da lærere som svarte at de anså flerspråklighet som en ressurs på spørsmål som spurte direkte etter dette, ga uttrykk for at norsk var språket som skulle brukes og trenes på i norsktimene når de fikk mer indirekte spørsmål om det samme. Ved å bruke vignetter, påstander eller situasjonsbeskrivelser kan man lede fokus bort fra det personlige, konfronterende og truende og la deltakerne respondere på situasjoner og personer som ligger tett opp mot deres hverdag, men som likevel er konstruerte beskrivelser (Cohen et al., 2018, s. 242 og 515). Dette var noe jeg benyttet meg av, og ba lærerne reflektere rundt hva de ville tenkt eller gjort i de gitte situasjonsbeskrivelsene.

Målet var å få informasjon om deres reaksjoner, meninger, tanker og holdninger til det som ble presentert, noe jeg også fikk. Likevel opplevde jeg det som litt vanskelig for lærerne å sette seg inn i situasjoner de ikke hadde erfaring med selv, noe Cohen et al. (2018, s. 242) påpeker kan være fordi de oppleves som løsrevde og generelle. Noen av norsklærerne ga inntrykk av at de ikke behøvde å reflektere så mye, og ga relativt korte og tydelige svar. Hos andre kunne man tydelig se selve refleksjonsprosessen og pendlingen mellom hensynene de overveide mens de reflekterte. Dette kom blant annet til uttrykk når jeg fargekodet datamaterialet. Et eksempel på

dette er en sitatsekvens hvor jeg fargekodet med fargene rosa og blå der læreren snakker om henholdsvis utfordringer og ressurser (se bilde 1). Utdraget viser hvordan læreren ganske hyppig veksler mellom det vi kan velge å kalle for to ulike hensyn, og man får inntrykk av at hun kommer på utfordringer, fordeler og poeng underveis mens hun svarer. Disse hyppige skiftene, som kan fremstå noe rotete, kan være et uttrykk for at hun faktisk gjør det jeg ønsker at hun skal gjøre, nemlig å slippe meg inn i selve refleksjonsprosessen og dermed vise tankevirksomheten som foregår. De to hensynene hun tematiserer gjennom hele utsagnet vises både tematisk, men også veldig tydelig i hvordan hun uttrykker seg. Dette kan man for eksempel se gjennom at hun ofte følger opp med utfordringer (markert rosa) raskt etter at hun har reflektert rundt hvordan bruk av morsmål kan være en fordel for minoritetspråklige elever (markert blått).

3.2.2. Utvalg

I kvalitative studier er det mest sentralt at deltakerne som utvelges er hensiktsmessige fremfor at de er mange (Johannessen et al., 2016, s. 117). Rekruttering av deltakere kan foregå på ulike måter. Deltakerne til denne studien ble rekruttert gjennom *strategisk utvelgelse*, som innebærer at de velges fordi de møter forhåndsbestemte kriterier som kan sikre at man får data man trenger for å kunne belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 117). I arbeidet med å rekruttere deltakere til studien min tok jeg kontakt per e-post med rektorene på fem skoler, og fikk avslag fra tre av dem. I e-posten ga jeg kort informasjon om studien jeg ville gjennomføre og hvilke kriterier eventuelle deltakere måtte møte. Utvalgsriteriene var at de måtte ha norsk som undervisningsfag, og at de hadde minst en flerspråklig elev i klassen. På ungdomsskole A ble jeg satt i kontakt med en som hadde hovedansvar for minoritetspråklig undervisning, som deretter rekrutterte norsklærere for meg. På ungdomsskole B videresendte rektor e-posten min til alle de ansatte, og jeg ble så direkte kontaktet av en deltaker som ønsket å stille opp. Etter positivt svar fra to skoler ble derfor datamaterialet til denne studien samlet inn på disse to skolene. Begge skolene er store ungdomsskoler i Norge. Ifølge lærerne på skole A er det et stort antall flerspråklige elever på denne skolen, alt fra en til ti i hver klasse.

I: Reflekter rundt denne situasjonsbeskrivelsen: «I en norsktime på 10.trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen»

M: Mmm... Vi samarbeider veldig mye her, og elevene arbeider i grupper ganske systematisk. Så hvis jeg var i en sånn situasjon, hvor to sitter og snakker på et språk, og de to andre sitter og snakker norsk. Så hadde det blitt vanskelig, føler jeg. For da hadde de, på en måte, ikke vært på samme sted. Jeg har ikke helt... Fordi, vi ville ikke klumpet sammen de som er fremmedspråklige på en gruppe, men lager grupper så alle kan dra hverandre fremover sånn at denne situasjonen ikke ville oppstått. Så jeg vet nesten ikke hva jeg ville gjort. Tenker du at elever sitter og snakker arabisk og nekter å snakke norsk?

I: Ja, eller de må ikke nekte det, men... eh. De kan hende at de også kan snakke norsk, men de sitter og snakker på språket sitt fordi det er det de kan best.

M: Mmm. Ja da tror jeg at de på en måte hadde ytret et ønske om at «kan vi få løse denne oppgaven på arabisk», da ville jeg lagt til rette for det, men da måtte jeg sørge for at de andre som ikke forstår arabisk.. Jeg måtte jo laget en løsning for at de kunne fått gjort det på sin måte uten at det går ut over de andre på gruppa. Så jeg ville nok kanskje unngå å havne i en sånn situasjon. For vi er veldig nøye når vi lager grupper. De er godt tenkt igjennom. Men det er ikke sånn at jeg ville stoppet det, for det vil jo komme mye fruktbart ut av det for de to. Men jeg håper at de kunne delt det med oss etterpå, for vi har ikke sjans til å forstå det. Vi skulle ønske vi hadde morsmåslærere i alle morsmål, men det har vi ikke, dessverre. Så man kunne brukt noen som.. Men det er klart at, de som er fremmedspråklige og skal snakke om et dikt da, jeg skjønner jo at det er kjempevanskelig å bruke norske ord og begreper til å forstå og tolke ting. For du trenger en stor ordbank og verktøykasse for å løse sånne oppgaver, så hvis de trengte å gjøre det sammen, så ville de fått gjort det, men jeg skjønner ikke helt hvordan jeg skulle fått med de to andre på det. Men jeg tenker at man skal ikke stoppe... Det er jo også viktig at de bruker morsmålet sitt. De må ikke slutte å bruke det selv om vi vil at de skal lære seg norsk. Men de må også snakke norsk for å lære seg norsk, så det er også et poeng da. Også er det også viktig.. For jeg vet at elever med norsk bakgrunn også kan bli usikre hvis det er et samtaler på et språk de ikke forstår, som gjør at.. De vet jo ikke hva som blir sagt. Og ungdommer i dag er jo litt sånn at «de snakka på et annet språk, så derfor snakka de stygt om meg», liksom. Så man må være.. Det er mange hensyn å ta.

Bilde 1: Fargekodet refleksjonsprosess

For å sikre større variasjon var det i utgangspunktet ønskelig med deltakere av begge kjønn og med ulik arbeidserfaring i yrket, men fordi det i seg selv var utfordrende å få tilstrekkelig med deltakere, er alle fem kvinner. Når det gjelder arbeidserfaring er variasjonen litt større. Intervjuer med varighet på rundt 60 minutter genererer også et stort datamateriale som både skal håndteres og bearbeides, så jeg fant det tilstrekkelig med fem deltakere. Som en del av intervjuet fikk lærerne også spørsmål om de kunne si noe om hvorfor de sa ja til å stille opp på intervjuet. Jeg mener det er viktig å si noe om motivasjonen bak valget om å delta fordi det kan være til hjelp når datamaterialet skal analyseres. Det er for eksempel forskjell på en deltaker som velger å delta på grunn av et brennende engasjement for temaet, og en som egentlig føler at hun ikke har noe særlig å bidra med, men som sa ja likevel. Kort oppsummert oppfattet jeg det slik at kun en av de fem norsklærerne valgte å delta i studien på bakgrunn av et særlig engasjement for temaet flerspråklighet, mens de fire andre deltok på bakgrunn av et ønske om enten å utfordre/utvikle seg selv, hjelpe til, eller fordi det ikke kostet dem noe å delta. Av anonymiseringshensyn vil jeg videre omtale norsklærerne med fiktive navn, og jeg vil beskrive dem i det følgende.

Frida har jobbet som lærer i totalt 11 år. Nå jobber hun som norsklærer i en mottaksklasse for nyankomne elever på ungdomsskole B, samtidig som hun også underviser i fremmedspråk i en ordinær klasse. Hun er fra et annet europeisk land, og er selv vant til å veksle mellom ulike språk når hun snakker, leser og skriver. Frida har utdanning i andrespråksdidaktikk i et europeisk språk, i tillegg til at hun har en grad som innebærer blant annet arabisk språk og litteratur. Etter at hun kom til Norge og skulle arbeide her, har hun også studert norsk som andrespråk. Frida hadde en tydelig motivasjon om å få spre kunnskap til studenter og lærere som hun mente manglet i utdanningen og i skolen, gjennom å stille opp som deltaker i studien.

Lene jobber på ungdomsskole A og har vært lærer i omtrent 20 år. Hun underviser i norsk og samfunnsfag, men har også undervisningskompetanse i KRLE, og har i tillegg studert flerkulturell pedagogikk. Som årsak til at hun ville delta i studien oppga Lene at hun var genuint interessert i å hjelpe studenter, og at det å bli intervjuet om egen undervisning gjorde at man måtte tenke over hvorfor man gjør hva, noe hun opplevde som svært positivt og utviklende.

Mona har også jobbet som lærer i ca. 20 år, og har undervist i norsk alle disse årene. Hun er også ansatt på ungdomsskole A, og har i tillegg undervisningskompetanse i utdanningsvalg, KRLE og musikk.

Karen er den ferskeste læreren av de fem deltakerne og har arbeidet i omtrent 5 år. Hun underviser i norsk, samfunnsfag og KRLE på ungdomsskole A. Både *Mona* og *Karen* vektla det at de selv hadde vært i min situasjon, at de visste at det var utfordrende å få tak deltakere, og at det ikke kostet dem så mye å stille opp på intervjuet.

Solveig er ansatt på ungdomsskole A og har jobbet som lærer i omtrent 25 år. Hun underviser i norsk og kroppsøving, men har også undervisningskompetanse i musikk. Hun har studert migrasjonspedagogikk og i den forbindelse valgte hun et asiatisk språk som hun skulle fordype seg i. *Solveig* begrunnet deltakelsen sin med at tidspunktet passet greit, og at hun «jo» hadde arbeidet med flerspråklighet i skolen i mange år.

Fire av de fem norsklærerne (*Lene*, *Mona*, *Karen* og *Solveig*) jobber på samme skole, ungdomsskole A. Dette er relevant informasjon fordi det på arbeidsplasser ofte vil etablere seg felles mønstre, verdier eller oppfatninger som resultat av interaksjon og samarbeid (*Arneberg* og *Overland*, 2013, s. 94). I vårt tilfelle kan dette kalles for *skolekultur*, som man kan anta at eksisterer på både ungdomsskole A og B. Det eksisterer generelt sett enighet om at forestillinger skapes gjennom for eksempel å delta i samfunnet, gjennom å lære og å observere andre – altså i sosiale sammenhenger (*Fairclough*, 2001, s. 76; *Säljö*, 2001, s. 67 og 107). Overført på denne studien er det derfor naturlig å anta at et lærerkollegium kan utvikle felles verdier, forståelser og forestillinger om flerspråklighet (*Pajares*, 1992, s. 316), men også at språklige ideologier i samfunnet generelt påvirker lærerne. Dette understrekes også av *Palmer* (2011, s. 106), som sier at «In a sense, teachers' ideologies about language and teaching were co-constructed through interactions throughout their lives and within their school contexts, district context and state policy context». Når fire av fem lærere i studien jobber på samme skole *kan* man finne mønstre i forståelser, erfaringer, forestillinger eller holdninger som et resultat av at de inngår i samme kontekst og skolekultur, noe det er viktig å være bevisst på både for meg som forsker som skal analysere og bearbeide datamaterialet, men også for deg som leser. I datamaterialet er det et tydelig eksempel på dette, ved at to av lærerne fra skole A gjentatte ganger viste til arbeidsmåtene og organiseringen av samarbeidsoppgaver som skolen som helhet benyttet seg

av i undervisningen. De brukte denne organiseringen som begrunnelse for at de ikke pleide å plassere minoritetspråklige elever i samme gruppe, fordi målet var at elever med ulike ferdigheter og kunnskaper skulle hjelpe hverandre opp og frem. Denne måten å organisere undervisningen på fremstod som innarbeidet og noe som var felles på tvers av klasser, lærere og trinn. Frida som jobber på den andre skolen, ungdomsskole B, inngår også i en skolekultur. Selv om hennes uttalelser og refleksjoner ikke direkte kan ses i sammenheng med hennes kollegaer fordi de ikke er deltakere i studien, vil også hennes forståelser og oppfatninger bære preg av de kontekstene som omgir henne til daglig. At ulike kulturer også kan eksistere på samme skole illustreres av et sitat fra mottakslæreren Frida (**F** står for Frida, og **I** for intervjuer):

F: Jeg har også en gruppe i fremmedspråk. Men det er også en grunn til det, vil du vite den med en gang?

I: Ja!

F: Eh. Fordi ... Å jobbe i mottaksklassen er en liten boble for seg selv, ikke sant. Jeg synes det er viktig å ha et ben i de ordinære klassene også, for å se realiteten. Å kjenne noen andre, som bor her i området. Å ha kontakt i begge verdener.

I: Ja, for du opplever det som to verdener, på en måte?

F: Ja, og vi skal jo også kobles sammen, så da må man ha kjennskap om den andre verden. For å uttrykke det litt politisk.

3.3. Bearbeiding

3.3.1. Transkripsjon

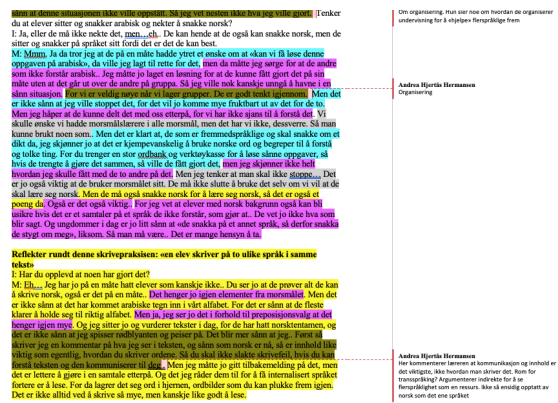
Etter gjennomføring av intervjuene var neste steg å sette i gang med transkriberingen. Cohen et al. (2018, s. 523) argumenterer for at transkriberingen er et kritisk og sentralt steg i intervjuprosessen. Man risikerer å miste datamateriale fordi man foretar en reduksjon av den komplekse situasjonen intervjuet faktisk er når man filtrerer ut det visuelle og det ikke-verbale. Fordi forskeren foretar valg om hva som er nødvendig å transkribere og hva som kan utelates, må man anse transkripsjoner som allerede tolkede data (Cohen et al., 2018, s. 523). I analysen har jeg valgt å både fokusere på det lærerne er opptatt av rent tematisk, men også på *hvordan* de snakker og reflekterer rundt flerspråklighet. I og med at jeg anså både meningsinnhold og uttrykksmåte som relevant å analysere, var jeg derfor nøye med å transkribere det deltakerne sa helt ordrett. Av anonymiseringshensyn ble dialekter og særegne måter å snakke på skrevet om til en litt mer skriftspråksnær form. For å kompensere for informasjonen som går tapt fordi kroppsspråk, tonefall og lignende ikke kommer direkte frem av transkripsjonene, forsøkte jeg å notere ned relevant kroppsspråk, markere pauser, og å beskrive tonefall, latter, nøling og lignende så godt det lot seg gjøre. Dersom kun deler av et sitat brukes, markeres dette med (...).

I analyseutdragene viser jeg til de ulike deltakerne med forbokstaven i sitt fiktive navn, **M**, **S**, **L**, **K** og **F**, og jeg omtales ved bruk av **I**, som står for intervjuer. I sitatutdragene markeres også alt som ikke er deltakernes ord, som for eksempel mine kommentarer, uthevninger eller tolkninger med *kursiv*.

3.3.2. Koding og kategorisering

Koding og kategorisering er nødvendig for å rydde i og få oversikt over datamaterialet. Nilssen (2012, s. 78-79) gjør rede for begrepene åpen-, aksial-, og selektiv koding som er inspirert av forskningsmetoden grounded theory. Hovedideen med *åpen koding* er at forskeren, så godt det lar seg gjøre, stiller seg åpen for det datamaterialet kan fortelle. Rent praktisk går forskeren inn i datamaterialet og koder temaer, utsagn, ord eller fenomener som fremstår som interessant (Nilssen, 2012, s. 79 og 82). Neste steg i prosessen er *aksial koding*, der kodene grupperes i større kategorier og dermed relateres til hverandre, før man gjennom *selektiv koding* forsøker å arbeide seg frem til hovedkategoriene og finne sammenhenger mellom disse (Nilssen, 2012, s. 79). Målet med koding- og kategoriseringsprosessen er å sitte igjen med noen få kategorier som til sammen viser hovedtendenser og essensen i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78).

Når det gjelder fremgangsmåte i analyseprosessen av datamaterialet støttet jeg meg til en lignende progresjon som begrepene åpen-, aksial-, og selektiv koding viser til. Først fargekodet jeg materialet i grove og empirinære hovedkoder, og kommenterte det jeg fant interessant i margin (se bilde 2). Disse hovedkodene tok i hovedsak utgangspunkt i hva deltakerne uttalte seg om rent tematisk og innholdsmessig (for eksempel utfordringer, kultur, ressurser og morsmål). Disse kodene danner utgangspunkt for det Norton (2013a, s. 15) kaller for *thematic analysis*. En av kodene tok derimot også for seg betegnelser, begreper og ordbruk, som videre danner utgangspunkt for det Norton (2013a, s. 15) kaller for *structural analysis*. Deretter samlet jeg de ulike fargene/temaene i hvert sitt dokument, gikk inn i hovedkodene og så etter mer detaljerte underkoder. Et eksempel på dette er at jeg i koden «utfordringer» fant underkoder som «ordforråd», «mangel på ressurser» og det at «andre ikke forstår».



Bilde 2: Fargekoding av intervju

Gjennomgående for datamaterialet er spenningen lærerne opplever mellom det å se på elevenes morsmål og flerspråklighet som en ressurs, og utfordringene som oppstår som følge av morsmålsbruk i norsktimene. Analysekategoriene kunne derfor vært flerspråklighet som ressurs og utfordringer ved flerspråklighet, men fordi jeg i analyseprosessen også så at temaer som forestillinger, konstruksjoner, språkholdninger og språklige ideologier var fremtredende, er det dette som er fokus i analyse og drøfting. Hovedkategoriene er de samme som forskningsspørsmålene, og disse ble utviklet gjennom analyseprosessen (se *abduksjon*, som er beskrevet under). Hovedkategoriene tar for seg 1) hvilke forestillinger om flerspråklighet og flerspråklige elever norsklærerne uttrykker, 2) hvilke didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet norsklærerne har, og 3) hvordan lærernes konstruksjoner av flerspråklighet kan være uttrykk for språklige ideologier (mer om hovedkategorier, analysemodell og struktur innledningsvis i kapittel 4).

Det er vanlig at koder overlapper hverandre og at man dermed vil sitte igjen med det Nilssen (2012, s. 82) kaller for *dobbeltkodinger*. Dette skjedde også i mitt tilfelle, og det er derfor viktig å påpeke at eksempler, poenger og sitater som blir behandlet i en hovedkategori eller i et delkapittel, også kunne vært relevant i et annet.

Forholdet mellom empiri og teori beskrives ofte ved hjelp av begrepene induksjon og deduksjon. *Induksjon* viser kort sagt til det å ta utgangspunkt i empirien for så å utlede hypoteser eller antakelser, mens *deduktive tilnærminger* i hovedsak starter med teoretiske perspektiver eller utgangspunkter for å undersøke om empirien eller datamateriale stemmer over ens med disse (Tjora, 2018, s. 14). Et alternativ til disse tilnærmingene er *abduksjon*, hvor pendlingen mellom empiri og teori står sentralt, men hvor empirien likevel både er startpunktet og det som er mest dominerende i analyseprosessen. Teorier og perspektiver som forskeren er kjent med i forkant vil prege analyseprosessen, og dermed også spille inn på hva som fremheves og tolkes (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 13-14; Tjora, 2018, s. 14). Jeg mener at analysearbeidet mitt har vært preget av en abduktiv tilnærming, da jeg har forholdt meg åpent til empirien i den grad at jeg ikke har hatt bestemte teorier eller perspektiver jeg har ønsket å teste. Jeg har latt datamaterialet være det primære og styrende, men samtidig har det teoretiske utgangspunktet som jeg har opparbeidet meg i forkant og underveis i mastergradsarbeidet, preget både hva jeg

har fokusert på i utviklingen av intervju spørsmål, men også hva jeg har lagt merke til, utforsket og analysert i datamaterialet.

3.4. Styrker og svakheter ved metoden

3.4.1. Forskerens rolle og refleksivitet

Intervjuet er en sosial situasjon der flere deltakere inngår, og relasjonen mellom deltakerne er viktig å gjøre seg noen tanker om. Både forskeren og deltakeren lever i den sosiale verdenen som undersøkes, og de tar med seg sine erfaringer, kunnskaper, verdier, holdninger, teorier og fordommer inn i intervjuet (Cohen et al., 2018, s. 302). Jeg som forsker må være bevisst på at måten jeg fremstår på, kan påvirke de svarene jeg får. Johannessen et al. (2016, s. 159) omtaler dette som *intervjueffekten*. Med et sosialkonstruktivistisk grunnsyn der man forstår kunnskap som samkonstruert, ser man det også som selvfølgelig at forskeren påvirker intervjusituasjonen. I den forbindelse er det blant annet sentralt å være bevisst på at asymmetri kan komme til å prege relasjonen mellom forsker og deltaker.

Ifølge Cohen et al. (2018, s. 136) er det essensielt å tenke igjennom hvem som oppleves å ha mest makt og kunnskap i relasjonen, og hva dette kan bety for forskningen. Det var viktig for meg at lærerne ikke oppfattet meg som en som hadde lest meg opp på fagområdet, og som så ville ut og teste kunnskapene de hadde om flerspråklighet. Jeg gjorde det derfor tydelig at jeg var ute etter å høre hva de tenkte om ulike problemstillinger knyttet til temaet, og at jeg ville lære mer om hvordan flerspråklighet oppfattes i skolen. Jeg ønsket heller ikke å fremstå som usikker eller nervøs, så jeg hadde forberedt meg godt på forhånd blant annet ved å gjennomføre et testintervju. Å intervju er likevel ikke noe jeg gjør ofte, så det er mulig at jeg fremstod mer usikker i det første intervjuet enn i det siste. Som nevnt ovenfor, i underkapittel 3.2.1., forsøkte jeg å utforme intervjuguiden og spørsmålene på en måte som skulle legge til rette for refleksjon, samt at spørsmålene skulle fokusere mer på generelle problemstillinger og situasjoner fremfor individuelle eller personlige praksiser. Jeg ønsket også å gi alle intervjuene en myk start, og begynte derfor med spørsmål som gjorde at jeg ble bedre kjent med lærernes utdanning og bakgrunn. Dette var grep jeg gjorde for at deltakerne skulle føle seg mest mulig komfortable i intervjusituasjonen.

Det Johannessen et al. (2016, s. 159) kaller for intervjueffekten, henger tett sammen med refleksivitet. *Refleksivitet* innebærer å være bevisst på at man som forsker er en del av den

sosiale verden man undersøker, og at dette fører til at man ikke møter verden med «blanke ark», men med forståelser, fordommer og tolkninger som er påvirket av blant annet kultur, erfaringer og verdier. Erfaringene man har med seg vil påvirke «what we focus on, what we see, how we understand, describe, interpret and explain ...». (Cohen et al., 2018, s. 302). Alvesson og Sköldberg (2017, s. 21) sier at de kognitive, teoretiske, språklige og kulturelle forholdene rundt oss er nødvendige for å kunne gjøre tolkninger, men samtidig også kan gjøre forskningen forutbestemt og naiv. Johannessen et al. (2016, s. 35) slår også fast at forforståelsen vår styrer oss allerede når vi utformer intervju spørsmål, fordi vi vet hva vi ønsker å vite noe om. Det er derfor viktig å reflektere kritisk over hva empirien sier oss, hvorfor man tolker slik man gjør, og på hvilken måte man kan påvirke forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 381).

Forforståelse kan være en svakhet, fordi forventningen om å finne et bestemt svar i datamaterialet kan føre til feiltolkninger i analysen (Nilssen, 2012, s. 68-71). Gjennom hele prosessen forsøkte jeg å reflektere over hvordan valgene jeg tok kunne påvirke personer og situasjoner. I analysearbeidet var også dette sentralt, da jeg ikke ønsket å tolke feil, ilegge deltakerne meninger eller trekke gale slutninger. Man har likevel ingen garanti for at misforståelser eller feiltolkninger kan finne sted, og det blir derfor sentralt å påpeke at det er mine tolkninger av det lærerne sier som blir presentert. Som forsker er jeg også en utvelgende aktør (Johannessen et al., 2016, s. 36), som betyr at jeg, ikke uavhengig av min forforståelse, har valgt å benytte meg av datamateriale som hjelper meg å belyse problemstillingen, samtidig som det jeg oppfatter som mindre relevante data har blitt valgt bort. Det er flere funn, poeng og temaer som kunne blitt trukket frem enn de som blir behandlet i analysekapittelet. Dette gjelder for eksempel at lærerne blant annet reflekterer rundt hvordan språk og identitet henger sammen, bruk av litteratur fra andre land, mangel på ressurser og kompetanse, og utfordringer de oppfatter at flerspråklige elever har, som blant annet ord og ordforståelse. Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg likevel måttet velge ut noen temaer for nærmere analyse, noe som også medfører at andre momenter er valgt bort.

3.4.2. Intervju som eneste metode og generalisering

En svakhet ved å anvende intervju som eneste metode er at man ikke kan være sikker på om det som sies, eller om informasjonen som fremkommer kan regnes som representativ for klasseromspraksis (Cohen et al., 2018, s. 322 og 518). Dette er et spørsmål som også berører studiens pålitelighet og gyldighet blant annet fordi funnene som fremkommer i studien kunne

vært styrket eller avkrefte ved å kombinere bruk av flere metoder. Å bruke flere metoder kalles for *metodetriangulering* (Cohen et al., 2018, s. 265), og det gjør det mulig å undersøke komplekse situasjoner og temaer fra mer enn en synsvinkel. Spørsmål om hvordan man egentlig kan si noe «sikkert» om læreres forestillinger er også noe Pajares (1992, s. 327) diskuterer, og han anbefaler å benytte seg av flere metoder, for eksempel intervju og observasjon, for å kunne tegne et klarere bilde. Det er ingen tvil om at metodetriangulering ville gitt denne studien tykkere beskrivelser og et enda større grunnlag for å peke på mønstre, funn og implikasjoner, men likevel valgte jeg å benytte meg av intervju alene som metode. Årsaker til dette er blant annet mengden datamateriale som fem intervjuer og observasjon ville gitt meg, men også tid og ressurser til rådighet for masteroppgaven. Det er derfor viktig å påpeke at denne studien undersøker de refleksjoner rundt flerspråklighet som er mulig å trekke ut av et intervjumateriale, og at dette kun utgjør en del av det som til sammen kan være uttrykk for lærernes forestillinger om og konstruksjoner av flerspråklighet.

I kvantitativ forskning er man ofte opptatt av om resultatene kan generaliseres. I små og kvalitative studier som denne er det vanskelig å snakke om generalisering i samme forstand, men ofte kan man oversette det med *sammenlignbarhet* og/eller *overføringsevne* (Cohen et al., 2018, s. 255). Dette innebærer at resultatene av kvalitative studier, som denne studien, kan ha overføringsverdi til andre spesifikke og liknende situasjoner, men at man ikke kan snakke om en universell generaliserbarhet (Cohen et al., 2018, s. 289). På bakgrunn av dette er det sentralt at hele prosessen og datamaterialet blir presentert på en klar og detaljert (jf. gjennomiktig) måte, slik at andre selv kan vurdere om de finner resultatene interessante eller relevante for egne situasjoner.

3.5. Forskningsetiske refleksjoner

Å forske på mennesker medfører ekstra bevissthet og refleksjon rundt etiske problemstillinger. *Etikk* handler om hva som er rett og galt, og hva man bør og ikke bør gjøre i ulike situasjoner (Cohen et al., 2018, s. 111). Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) slår fast at «... etiske spørsmål ikke er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse». Å bruke intervju som metode innebærer at man bruker intervjuet som middel for å nå et mål, og målet er å skaffe mest mulig informasjon om et gitt tema. Fordi denne informasjonen skal hentes, samles eller utgå fra mennesker, knytter det seg etiske spørsmål til dette. Noen av spørsmålene er diskutert i tidligere delkapitler, som for eksempel min rolle som

forsker og hvordan jeg kan ha påvirket intervjusituasjonen og analysearbeidet. Andre sentrale spørsmål vil jeg diskutere i det følgende.

Før jeg satt i gang med datainnsamlingen meldte jeg prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk godkjenning (vedlegg nr. 4). Meldeskjemaet som ble utfylt satte krav og tydeliggjorde hvordan personopplysninger skulle behandles. Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) lister opp fire sentrale allmenne etiske retningslinjer som man må forholde seg til gjennom hele forskningsprosessen: spørsmål knyttet til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil her særlig kommentere informert samtykke og konfidensialitet, og forskerens rolle er diskutert nærmere i kapittel 3.4.1 ovenfor. *Informert samtykke* innebærer kort sagt at deltakerne er godt informert om studien de takker ja til å delta i, og sine egne rettigheter. For å sikre dette benyttet jeg meg av maler for informasjonsskriv og samtykkeerklæring hentet fra NSD.no sine nettsider (vedlegg nr. 1). Disse dokumentene fikk deltakerne tilsendt noen dager før intervjuet, og i tillegg ble det mest sentrale gjengitt muntlig før intervjuet ble gjennomført. *Konfidensialitet* er blant annet knyttet til deltakernes rett til privatliv, og at deltakernes identiteter skal forbli anonyme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å sikre dette har jeg benyttet fiktive navn når lærerne og skolene omtales, og jeg har vurdert hvilke andre bakgrunnsopplysninger som potensielt kan bidra til å avsløre skolene eller deltakernes identiteter. I de tilfeller der jeg har vurdert dette som sannsynlig har slike opplysninger enten blitt skrevet om eller utelatt. Fire av de fem lærerne er som nevnt ansatt på samme skole. Rekrutteringen av deltakere på denne skolen gikk gjennom en koordinator som også selv deltok i studien, i tillegg til at deltakerne jobbet tett og snakket sammen. Jeg fikk gjennom uttalelser inntrykk av at noen av deltakerne på ungdomsskole A derfor visste om hverandres deltakelse, og dette er dermed et unntak. Det var derimot ingen av deltakerne som uttrykte at de oppfattet dette som et problem. Under intervjuene ble det benyttet diktafon for å registrere opplysninger, og lydopptakene ble deretter lagret adskilt fra andre opplysninger på en sikker datalagringstjeneste, NICE1.

Når man intervjuer lærere om flerspråklighet i skolen kan man få sensitiv informasjon om andre enn læreren selv, som for eksempel om elever. Dersom man skal innhente informasjon om tredjepersoner må disse samtykke på forhånd, noe som ikke var nødvendig i mitt tilfelle da jeg ikke skulle samle slike personopplysninger. Dette var noe jeg var veldig bevisst på, og jeg ba derfor lærerne om ikke å nevne elever ved navn, og heller ikke språk som kunne identifisere

elever ved at de var spesielle, sjeldne eller var språk med få brukere. Hvis slik informasjon likevel forekommer er det forskerens ansvar å avgjøre hva som skal gjøres med denne informasjonen (Cohen et al., 2018, s. 233). I mitt tilfelle valgte jeg å utelate, omskrive eller omtale språkene i større språkgrupper, som for eksempel europeiske eller asiatiske språk fremfor det enkelte språket.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg reflektert mye rundt problemstillinger knyttet til min rolle som forsker. Fangen (2004, s. 87-88) skriver om ulike opplevelser hun har hatt i forbindelse med *rolleklarhet* i sin forskning. Hun skriver blant annet om det å bli misforstått som en deltaker i nazistmiljøet, og derfor bli stilt spørsmål hun fant ubehagelige å svare på. Uten sammenligning for øvrig var dette også noe jeg opplevde i intervjuene, da jeg flere ganger ble spurt om hva jeg synes, eller om jeg hadde noen forslag eller kunnskaper jeg kunne dele med deltakerne. Dette opplevdes som vanskelig å svare på, da jeg oppfattet at jeg hadde en rolle som forsker, og ikke som en som skulle dele kunnskaper eller synspunkter med dem jeg intervjuet.

En annen etisk problemstilling knyttet til rolleklarhet gjelder det å komme inn i en intervjusituasjon som en student som har lest teori på forhånd, og derfor er oppdatert på feltet. En utfordring jeg kjente på i forbindelse med dette, var ønsket om å møte deltakerne på en god måte, følge opp, nikke og bekrefte utsagn som jeg kunne kjenne at var i strid med forskning jeg hadde lest, eller oppfatninger jeg selv hadde. I en intervjusituasjon der jeg var avhengig av at «flyten» gikk fremover, og hvor jeg ikke ønsket å avbryte eller å bruke for lang tid på å tenke meg om før jeg fulgte opp utsagnene, var det lett å bekrefte og av og til også gi inntrykk av at man var enig i enkelte uttalelser, holdninger og meninger som man i utgangspunktet var uenig i. Det å i ettertid skulle analysere datamaterialet med et kritisk og faglig blikk, og samtidig ivareta deltakerne og den tilliten de har gitt meg når de har vært åpne om refleksjoner og meninger rundt flerspråklighet, har jeg opplevd som en utfordrende balansegang. Fangen (2004, s. 166-167) reflekterer også rundt lignende problemstillinger i hennes forskning, og sier at «Det er mulig å være tro mot den opparbeidede tilliten og samtidig beholde ditt kritiske syn på det prosjektet informantene dine er inne i». Hun sier også at det er mulig å sette enkeltpersoner eller hendelser inn i en bredere kontekst, som går utover det man hører eller ser akkurat der og da. Det at jeg ser norsklærerne som en del av en kontekst, skolekultur og et samfunn der kunnskap og forståelse konstrueres i fellesskap med andre, er et eksempel på dette.

Hvilket ansvar jeg som forsker har ovenfor deltakerne når det gjelder å publisere funn, resultater eller refleksjoner som jeg anser som problematiske ut ifra mitt faglige ståsted, er også noe jeg har reflektert rundt. På den ene siden finnes deltakernes rett til privatliv og et ønske om å ikke gjøre noen skade, og på den andre siden ønsket om å informere offentligheten om funnene som er gjort (Cohen et al., 2018, s. 235). Her har jeg vurdert det som viktig å bidra med informasjon om hvordan et utvalg norsklærere reflekterer rundt flerspråklighet i skolen, samtidig som jeg har forsøkt å gjøre det på en god, saklig og gjennomtenkt måte.

4. Analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere sentrale funn fra datamaterialet ved hjelp av teori og tidligere forskning knyttet til flerspråklighet presentert i kapittel 2. Jeg vil først belyse forskningsspørsmål 1, hvor jeg ser på hvilke forestillinger om flerspråklighet og flerspråklige elever norsklærerne uttrykker. For å gjøre dette analyserer jeg hvordan norsklærerne definerer, og hva de assosierer med de sentrale begrepene *flerspråklighet* og det å være *flerspråklig*, og har også fokus på lærernes begrepsbruk når de snakker om flerspråklige elever. Når det gjelder analysen av lærernes begrepsbruk, kaller jeg dette for strukturell analyse. Videre i analysen vil jeg undersøke forskningsspørsmål 2. Her vil jeg se på *hva* lærerne reflekterer rundt, med fokus på utvalgte og sentrale temaer knyttet til didaktiske refleksjoner. Denne delen av analysen kaller jeg for tematisk analyse. Det at jeg både analyserer hva lærerne sier og hvordan de sier det, er noe også Norton (2013a, s. 15) beskriver når hun sier at man kan analysere på tre ulike måter «... thematic analysis (i.e. focus on the content of what is said), structural analysis (i.e. focus on how narratives are produced) end dialogic/performative analysis (i.e. focus on the ‘who’ the utterance is directed to and the purpose of the utterance)». Det er altså begrepene tematisk og strukturell analyse som er relevante for mitt prosjekt, og som jeg støtter meg til i analysearbeidet. Forskningsspørsmål 3, som omhandler hvordan lærernes konstruksjoner av flerspråklighet og flerspråklige elever kan være uttrykk for språklige ideologier, er fokus i drøftingskapitlet.

4.1. Forestillinger om flerspråklighet og flerspråklige elever

I denne studien er jeg interessert i å undersøke norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen, og det var derfor sentralt for meg tidlig i intervjuet å undersøke hvordan lærerne selv ville definere det å være flerspråklig. Selv om man kan danne seg et bilde ved å spørre dem direkte etter definisjoner, bidrar også andre utsagn implisitt til å få et mer helhetlig bilde av hvordan de egentlig forstår eller oppfatter disse begrepene. Nettopp fordi forestillingene våre om språk ofte er abstrakte og implisitte, og dermed påvirker hvordan vi ser på språk og språkbruk (McGroarty, 2010, s. 3), er det vel så interessant å se etter forståelser av flerspråklighet i lærernes assosiasjoner og beskrivelser som i deres direkte definisjoner. På bakgrunn av det, vil jeg i det følgende først se på de direkte definisjonene, og deretter analysere assosiasjoner og andre utsagn om flerspråklighet. Til slutt retter jeg fokus mot det strukturelle, altså hvordan lærerne snakker om flerspråklighet, både når det gjelder hvilke benevnelser de benytter seg av, men også hvilke andre ord de bruker når de omtaler flerspråklige elever.

4.1.1. Flerspråklighet og flerspråklige elever. Lærernes definisjoner og assosiasjoner

En måte å definere flerspråklighet på, er å ha fokus på språklige ferdigheter (Baker, 2001, s. 5). Vi skal nå se at lærerne er opptatt av hvilke ferdigheter som inngår i en flerspråklighetsdefinisjon. De fem norsklærerne har litt ulike definisjoner av det å være flerspråklig, men alle ser ut til å være enige om at man er flerspråklig dersom man kan *snakke* mer enn ett språk. Flere sitater fra lærerne illustrerer at de ikke regner skriftlig kompetanse i språkene som et kriterium for å være flerspråklig:

M: Ja, jeg tenker at man ikke nødvendigvis må beherske det skriftlig for å være flerspråklig, fordi mange av elevene våre, de snakker det flytende, men de kan ikke skrive det. Så jeg tenker at man er flerspråklig selv om man ikke kan skrive det flytende. At man har to språk som man må snakke i hverdagen.

L: Jeg tenker jo at flerspråklighet nødvendigvis ikke må gå noe dypere enn at man snakker flere språk (...)

K: Da tenker jeg først og fremst på at det er elever som snakker mer enn et språk, men at ... (...) At de rett og slett klarer å praktisere to språk, da. Sånn flytende egentlig. Flerspråklighet, da tenker jeg mest muntlig ferdigheter. Jeg tenker ikke den skriftlige biten (...)

F: Jeg har lest alle disse forskjellige forslagene som finnes, og jeg synes så snart man kan snakke mer enn et språk på et hverdagslig nivå, så er man flerspråklig (...)

I: Skiller du på å snakke og å skrive?

F: Eh. Det har jeg aldri tenkt over. Jeg tenkte først og fremst på å snakke, for skrivning kommer ofte etter man har lært seg å snakke.

Når det gjelder beherskelse av språklige ferdigheter ser vi at lærerne er ganske enige, da de mener det er tilstrekkelig med muntlige ferdigheter i språkene for å kunne kalles flerspråklig (Baker, 2001, s. 5). I sitatene ovenfor ser vi likevel også uttrykk for at lærerne har ulike kriterier, både når det gjelder hvor gode ferdighetene må være, og hvilke bruksområder de anvendes på, blant annet ved at Karen vektlegger at språkene praktiseres «Sånn flytende egentlig», mens Frida er mer opptatt av at de snakkes «... på et hverdagslig nivå ...». Mona sier «At man har to språk som man må snakke i hverdagen», noe som kan tolkes som at hun mener begge språkene bør brukes mer eller mindre aktivt hver dag. Det at begge eller alle språkene er i bruk i dagliglivet er knyttet til bruksdimensjonen ved flerspråklighet, og er også noe Grosjean (1994, s. 1656 referert til i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34) anser som sentralt for å regnes som flerspråklig. I kapittel 2 så vi at det er uenighet på forskningsfeltet når det gjelder hvilke kriterier

og ferdigheter som skal ligge til grunn for å regnes som flerspråklig (Baker, 2001; Engen & Kulbrandstad, 2004; Hårstad & Solheim, 2017), noe en også kan se igjen i lærernes ulike definisjoner.

Når lærerne skal definere *hvem* de regner som flerspråklige, ser de ut til å være opptatt av hvilke språk man er flerspråklig i, og hvordan språkene er lært. Dette kan vi blant annet se i et sitat fra Karen hvor hun snakker om å lære engelsk på skolen:

K: (...) noen kan kanskje tenke «flerspråklighet, ja. Ja da klarer du å mestre engelsk og norsk, da». Fordi det er det vi lærer, men det er ikke det jeg forbinder med det, da. For da, hvis vi skal begynne å tenke i den banen så er jo vi også flerspråklige, på en måte, fordi vi klarer å snakke engelsk så bra som vi gjør da.

I: Nei, så da innlemmer du ikke oss i en sånn definisjon?

K: Nei.

Også Solveig reflekterer rundt hvilke språk som inngår i en flerspråklighetsdefinisjon. Hun viser til en situasjon hun kjenner til, der den ene av foreldrene snakker engelsk og den andre norsk. Hun sier at i denne familien er morsmålet norsk, men at de snakker like mye engelsk. Hun legger til:

S: (...) Jeg vet ikke. Vi er jo flerspråklige vi også, som lærer flere språk.

Disse sitatene viser at Karen og Solveig har litt ulike syn på om norske elever med norsk som morsmål og som lærer engelsk på skolen kan innlemmes i en flerspråklighetsdefinisjon. En slik type flerspråklighet er det Baker (2001, s. 3) kaller for *elective bilingualism*, som kan oversettes med valgt flerspråklighet, eller det Engen og Kulbrandstad (2004, s. 94) omtaler som majoritetstospråklige. I dette ligger det at majoritetsbefolkningen i et land utvikler flerspråklighet gjennom å lære seg et nytt språk på skolen, ofte et fremmedspråk (engelsk, tysk, fransk, spansk), og at de fortsatt får utvikle førstespråket sitt i andre sammenhenger. Karen forbinder ikke det å være flerspråklig med å kunne beherske norsk og engelsk, og uttrykker derfor en smalere flerspråklighetsdefinisjon enn Solveig, som sier at hun oppfatter alle som lærer flere språk som flerspråklige. Når de to lærerne skal definere flerspråklighet og hva som skal til for å være flerspråklig, er de altså opptatt av hvilke ferdigheter og hvilke språk som inngår i definisjonen, samt hvordan språkene er lært.

Jeg har nå analysert norsklærernes eksplisitte definisjoner, og for å få et mer helhetlig bilde av deres forståelse, vil jeg nå se på de mer implisitte. Når jeg spurte lærerne hvilke assosiasjoner de hadde til flerspråklighet, var det flere av dem som assosierte ordet med elever som har et annet morsmål enn norsk, og som kommer fra andre land enn Norge, og ikke generelt med personer som bruker eller behersker flere språk:

M: Eh ... Jeg tenker på ... Jeg tenker på elever som kommer fra ... et annet land ... enn Norge.

I: Ja

M: Ja, det er liksom det første jeg tenker på. Og at de har da ... eh ... at de har flere språk å forholde seg til hjemme. Mmm. At de ofte, hvert fall i begynnelsen når de kommer, så snakker de jo kanskje det morsmålet fra det landet de kommer. Også begynner de etter hvert å bruke norsk (...)

S: Flerspråklighet, ja. Nei, det er jo at ... Man har gjerne to morsmål. Nei! Har et morsmål med seg inn til Norge, da. Et annet morsmål enn norsk. Tenker jeg ofte på.

L: Ja ... Det er jo mange. Det er mange ord som detter inn, men det behøver jo ikke være verre enn at man på en måte ... eh ... er ... Snakker flere språk rett og slett. Eller så kan man jo gå i dybden, men det er jo lett å tenke at det gjelder de som har et annet morsmål enn norsk. Selv om det ikke nødvendigvis behøver å være det. (...) Men ... Jeg tenker ofte det fordi det ofte blir brukt om de som har et annet morsmål enn norsk. Ja. Så tankene går jo den veien.

I: Ja, litt så minoritetsspråklige og flerspråklige blir det samme?

L: Ja. Men jeg tenker ikke at det nødvendigvis betyr det samme!

I: Nei, men at det ofte blir sånn?

L: Ja, det blir sånn.

Mona og Solveig får direkte assosiasjoner til elever med et annet morsmål enn norsk, og som kommer fra et annet land enn Norge. En slik beskrivelse kan minne om slik Selj (2008, s. 16) og Utdanningsdirektoratet (2016) definerer minoritetsspråklige elever, som elever som har vokst opp i hjem der det dominante språket er et annet språk enn norsk. Hvis dette er tilfellet, kan det bety at de ser på det å være minoritetsspråklig og det å være flerspråklig som omtrent det samme, selv om definisjonene av begrepene som jeg har valgt å støtte meg til i utgangspunktet viser til ulike fenomener (se 2.1.). Nettopp dette peker Lene på i sitatet ovenfor, der hun viser til at det er lett å se på minoritetsspråklige og flerspråklige elever som det samme, selv om det ikke nødvendigvis er det. Hun viser at hun er klar over at begrepsbruken dermed kan bli feil og misvisende.

Et annet eksempel på hvilke elever som assosieres med det å være flerspråklig, vises i sitatet nedenfor. Her snakker jeg og Solveig om begrepet flerspråklig. Hun reagerer på et vis på bruken av dette begrepet, og forteller meg at det er *tospråklig* de har pleid å bruke på denne skolen:

I: Det finnes mange og ulike definisjoner av det å være flerspråklig. Man er litt uenig om hva det vil si. Hvordan vil du selv definere flerspråklighet?

S: Altså, jeg ville jo tenkt at flerspråklighet.. Du er tospråklig, er det ofte vi har snakka om her når du har et annet morsmål enn norsk (...)

I tillegg til at Solveig er opptatt av at det er begrepet tospråklig hun er best kjent med, kommer det også frem at hun forstår det å være tospråklig som synonymt med det å ha et annet morsmål enn norsk, altså det å være minoritetsspråklig. Det er derfor viktig å være bevisst på at det er en slik definisjon Solveig legger til grunn når hun omtaler tospråklige elever. Dersom Solveig ser på flerspråklige/tospråklige elever og minoritetsspråklige elever som det samme, vil kun elever med et annet morsmål enn norsk regnes som flerspråklige, og mange vil derfor falle utenfor hennes «flerspråklichetsboks».

Hvilke språk og språkbrukere som innlemmes i flerspråklichetsbegrepet, kan også illustreres ved hjelp av et utsagn fra Solveig hvor hun reflekterer rundt en skrivepraksis der en elev skriver på to ulike språk i samme tekst. Først er hun litt usikker på hvilke språk jeg sikter til, og når jeg tydeliggjør at det er snakk om å bruke norsk og morsmålet i samme tekst, sier hun at hun ikke har opplevd dette. Når jeg likevel tydeliggjør at det ikke må være arabisk som blir brukt sammen med norsk, men like gjerne kan være engelsk eller et annet språk, kommer hun på et eksempel fra sin egen hverdag:

S: Åh, ja da har jeg et eksempel!

I: Ja?

S: I fjor. Da kom det en dansk elev, og det er jo nabospråk, da. Og den eleven begynte i fjor, og forstod stort sett det meste på norsk, men hadde aldri skrevet på norsk før. Da ble det jo masse blanding. Og da hadde jeg ikke fokus på at alt skulle være på norsk med en gang, du må jo tilpasse deg. Men dette ble kanskje ikke riktig eksempel?

I: Jo, jo. Det var et fint eksempel.

At Solveig ikke kommer på eksempelet før jeg nevner at også språk som engelsk kan være aktuelle, kan være et uttrykk for at hun ikke umiddelbart tenker på, eller regner de som snakker engelsk, dansk eller lignende språk i tillegg til norsk som flerspråklige, men at hun først og fremst tenker på elever som typisk oppfattes som minoritetsspråklige, som for eksempel har

språk som arabisk, thai eller urdu som morsmål. At hun i tillegg antyder at eksempelet hun nevnte kanskje ikke var riktig, eller det jeg var ute etter å høre, kan også styrke oppfatningen av at hun ikke umiddelbart regner en dansk elev, som skal lære seg norsk, som flerspråklig.

Noe som også kan være et bidrag til hvordan flerspråklige blir forstått, er hvem og hvilke egenskaper som forbindes med det å være flerspråklig. To av norsklærerne uttrykker at de ikke tenker på elever som skriver til høy måloppnåelse i norsk, eller som behersker det norske språket godt som flerspråklige. Nedenfor kan vi se nærmere på hva Mona sier:

M: (...) Men jeg har jo flerkulturelle elever, hvis jeg tenker meg godt om, som skriver på høy måloppnåelse også, både nynorsk og hele pakka. Men jeg tenker ikke over det, vet du. Det er helt normalt.

M: I den klassen som jeg har nå, så har den som har vært her kortest, vært her i 4 år. Eleven har tatt det norske språket veldig raskt da, så jeg tenker nesten ikke over det lenger. Bare kun i forhold til ordforråd.

I begge sitatene er det et poeng at læreren påpeker at hun ikke tenker over *det*. Med «det» tolker jeg at hun mener at hun nesten ikke lenger tenker over at disse elevene er flerspråklige, fordi elevene har lært seg norsk så fort, og fordi de skriver godt på både bokmål og nynorsk. Dette kan være et uttrykk for at det er lett for henne å glemme å se på «flinke» elever med gode norskkunnskaper som flerspråklige, fordi de ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppen. Dette kan igjen signalisere at begrepet flerspråklig, eller flerkulturell som hun selv bruker, assosieres med de elevene som stikker seg ut, fordi de for eksempel har dårlig progresjon og svake kunnskaper i norsk.

I likhet med Mona, nevner Lene at hun ofte tenker at hun har færre flerspråklige elever i klassen enn det hun egentlig har, og det kommer frem at årsaken til dette er at hun ikke umiddelbart tenker på de som følger faglig utvikling i norsk som flerspråklige. Hun forteller også ærlig og åpnet om hva og hvem hun assosierer med det å være flerspråklig, og at hun ønsker å jobbe med å bli kvitt en slik oppfatning:

L: (...) Ofte blir du spurt om hvor mange flerkulturelle elever du har i klassen, også sier jeg at jeg ikke har noen eller at jeg har to, men så i virkeligheten så har jeg kanskje åtte eller ti. Jeg tenker bare ikke over det. Vet du hvem jeg tenker på da? Det er jo ikke helt fint, så der må jeg jobbe med meg selv innimellom. De som er flerkulturelle og som jeg har trøbbel med, eller ikke trøbbel-trøbbel, men de som ikke har kommet langt nok i utviklingen sin, det er de jeg tenker

på som flerkulturelle. Og det er egentlig når du tenker sånn fort da, og jeg er ikke noe fornøyd med at jeg tenker sånn. Men det skjer.

I: At de som behersker norsk godt, eller som følger faglig utvikling ...?

L: Dem tenker jeg ikke på, skjønner du.

I: Så det er de det er jobb med ...?

L: Ja, de det er jobb med og som ikke har kommet noen vei ... Ja, det er en ganske feil tanke altså, jeg må innrømme det. Skjønner du? Men jeg er klar over det. Og jeg har tatt meg i det et par ganger og tenkt at, nei, sånn kan jeg ikke tenke og si. Men nå var jeg litt ærlig på det. Men jeg tenker ikke ... For meg så er flerkulturalitet så vanlig for tiden, og jeg husker jo også før, da så vi nok på flerkulturalitet mer som et problem, for det var jo gjenger, og det hadde jo ikke noe med språk og evner å gjøre, men det hadde ... Eller det kan jo ha litt å gjøre med språk selvfølgelig, men det var litt vel ... Det var oss og dem på en måte. Og det er jo tilløp til det fortsatt, litt «brokultur» (...)

Her er det tydelig at læreren er åpen om en forestilling hun har om flerspråklige elever, og at hun forbinder det å være flerspråklig med trøbbel i den forstand at de viser dårlig progresjon, svake språkferdigheter og at de er en del av det hun kaller for «brokultur»². Sitatene ovenfor antyder at lærerne ikke direkte oppfatter eller regner elever som egentlig er flerspråklige, men som klarer seg bra på skolen, som flerspråklige. Når disse elevene ikke regnes som flerspråklige, kan man også stille spørsmål ved hvem som representerer motpolen til de «flinke elevene», og dermed sklir inn i flerspråklig-gruppa. Det kommer ikke så tydelig frem av Monas utsagn, men det er tydelig at Lene assosierer og forbinder det å være flerspråklig med noe negativt, som for eksempel dårlig norsk og treg progresjon. Dette er i tråd med hva Sickinghe (2015) og Svendsen (2014, s. 35 og 42) fant i sine studier, hvor henholdsvis flerspråklige elever og språkbrukere som praktiserer multietnolektisk norsk, ble assosiert med manglende norskkunnskap.

Når Solveig og Mona snakker om minoritetsspråklige elever, peker de på at elevene ofte har et stort antall med språk de skal beherske samtidig. Det blir trukket frem at elevene har et morsmål, som de behersker i større eller mindre grad, at de skal lære seg norsk – ofte bokmål og nynorsk, i tillegg til engelsk og fremmedspråk:

S: (...) Og jeg tenker jo da at de som har et annet morsmål enn norsk, de kan få store utfordringer ved at de i tillegg skal lære norsk, også skal de ha engelsk, og tillegg skal de velge enda et språk. Så der, for enkelte flerspråklige eller tospråklige, der blir det utfordringer, fordi er de sterke så er det enklere, da er det jo en berikelse for dem selv, men er de litt svakere så blir det store utfordringer når de skal ha enda et språk oppå de andre.

² «Bro» som i den engelske forkortelsen for bror eller broder.

M: (...) Det som jeg synes er litt vanskelig med det med flerspråklighet, er at det er tre karakterer i norsk. De skal måles i bokmål og nynorsk skriftlig, og muntlig. Nå driver det jo og skjer noe med den nynorskkarakteren, men hvis man ser på hvor mange språk de skal beherske da, da skal de ha annet fremmedspråk, bokmål, nynorsk, engelsk, morsmålet sitt. Det er fem språk. Jeg skulle ønske at reglene ikke var så firkanta når det gjelder nynorsk skriftlig.

Det lærerne sier kan forstås som at de er bekymret for at elevene lærer for mange språk samtidig. Det kan også virke som om at lærerne forbinder det å ha en slik samtidig eller parallell utvikling med noe negativt. Særlig Solveig trekker frem at det oppstår utfordringer for de hun kaller for de «svakere» elevene, når de skal «legge» nye språk «oppå» de andre språkene. Mona uttrykker også at det er en utfordring for elevene at de skal lære fem språk i skolen, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at hun antyder at hun skulle ønske de kunne slippe å vurderes i nynorsk skriftlig. Til sammen kan det synes som at de to lærerne mener at elevene ikke får noen fordeler av flerspråkligheten sin, fordi de lærer for mange språk samtidig, som de behersker på et relativt lavt nivå. En slik forståelse kan på et vis ses på som en motsats til Blommaert og Backus (2013, s. 16 og 19) sin forståelse av flerspråklighet og språklig repertoar, hvor alle de språklige ressursene læres og innlemmes i repertoaret på ulike måter, og hvor også små «biter» og «bruddstykker» av språk regnes som en del av den samlede språkkompetansen.

Solveigs forståelse av at språklæring eller språktilegnelse skjer gjennom at nye språk «legges til» de andre språkene, reflekterer en *additiv forståelse* (Garcia & Wei, 2019, s. 29). En slik forståelse gir inntrykk av at man forstår at språkene læres og utvikles isolert, uten noen form for påvirkning eller fordeler for de andre språkene individet har kjennskap til. En mer dynamisk forståelse av flerspråklighet, slik som for eksempel slik Garcia og Wei (2019) har når de beskriver transspråking og et samlet språklig repertoar, ser utvikling i ett språk som noe som også påvirker og styrker de andre språkene, fordi de er gjennomgående relatert og har et felles språklig fundament (Baker, 2001, s. 165; Cummins, 2000, s. 173; Garcia & Wei, 2019, s. 31).

De to lærerne synes også å være opptatt av at et stort antall språk læres samtidig, og når de nevner og teller opp hvor mange språk dette er, kan det oppfattes som om de synes at dette er en uryddig måte å lære seg språk på. *Simultan flerspråklig utvikling* viser til det å utvikle to (eller flere) språk samtidig fra fødselen av, mens *suksessiv flerspråklig utvikling* dreier seg om å først utvikle et førstespråk, og senere tilegne seg flere språk (Baker, 2001, s. 87 og 93). Det er imidlertid sjelden at man kan plassere elevens flerspråklige utvikling i to så ryddige

kategorier (Kjelaas, 2017, s. 220). I dette tilfellet har vi ikke detaljert informasjon om den flerspråklige utviklingen til elevene som Mona og Solveig beskriver, men vet at lærerne sier at elevene skal lære seg norsk, fremmedspråk og engelsk i skolen i tillegg til at de har et annet morsmål enn norsk. Dersom elevene det er snakk om ikke har to morsmål, er det derfor grunn til å anta at den flerspråklige utviklingen deres er suksessiv, gjennom at de først lærte seg morsmålet, og senere tilegner seg andre språk i skolen. Lærerne beskriver likevel en situasjon der de uttrykker at elevene lærer mange nye språk *samtidig*, og at dette skaper problemer og utfordringer. Dette kan si noe om at de har en forståelse av at det finnes én form for flerspråklig utvikling som er bedre enn andre, og det er at ett språk læres før et nytt, og helst ikke for mange språk samtidig.

4.1.2. Hvordan snakker lærerne om flerspråklighet?

Norton (2013a, s. 15) bruker *structural analysis* om det å undersøke *hvordan* noe blir sagt. I denne delen av analysen vil jeg ha fokus på det strukturelle, altså hvordan lærerne snakker om flerspråklighet, både når det gjelder hvilke benevnelser de benytter seg av, men også hvilke andre ord de bruker når de omtaler flerspråklige elever. Jeg vil først ta for meg hvilke benevnelser lærerne tar i bruk når de omtaler de flerspråklige elevene, før jeg ser på utsagn som kan bidra til kategorisering av elever.

Hvilke begreper bruker lærerne når de omtaler elever som veksler mellom flere språk? I delkapittel 4.1.1. så vi at Lene var bevisst på begrepene minoritetsspråklig og flerspråklig, og at disse begrepene nødvendigvis ikke måtte bety det samme. Jeg valgte selv konsekvent å anvende *flerspråklig* i intervjuene med lærerne, noe som også kan ha hatt innvirkning på hvilken benevnelse lærerne selv valgte å bruke. Likevel kommer det tydelig frem av datamaterialet at flere av dem også tok i bruk begreper som flerkulturell, tospråklig og fremmedspråklig når de skulle omtale de flerspråklige elevene. Hvilke begreper og hvor ofte de forekom i intervjuene kan fremstilles i en tabell:

Benevnelse	Forekomst
Flerspråklig	21
Flerkulturell	9
Fremmedspråklig	8
Tospråklig	6

Tabell 1: Forekomst av ulike benevnelser brukt om flerspråklige elever

Tabellen ovenfor viser, ikke uventet, at *flerspråklig* er den benevnelsen lærerne bruker mest. Dette kan ha flere årsaker, men en av dem kan nok være at det var dette begrepet jeg brukte når jeg omtalte elever med flere språk, og at det er naturlig å tilpasse seg etter samtalepartneren.

Etter flerspråklig var det *flerkulturell* som ble brukt mest. Veilederen «Et inkluderende språk» (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007, s. 5) gir uttrykk for at begrepet flerkulturell oftest knyttes til personer som har en synlig minoritetsbakgrunn, for eksempel en annen hudfarge enn majoritetsbefolkningen, og som derfor skiller seg fra andre. Det eksisterer imidlertid også en mer positiv (og kanskje også mer offentlig og politisk korrekt) forståelse av begrepet, som brukes om personer med bakgrunn fra flere nasjoner (AID, 2007, s. 5). Det var særlig én lærer som nærmest konsekvent omtalte flerspråklige elever som flerkulturelle, noe som, basert på hvordan begrepet ofte forstås, kan være uheldig. Benevnelsen flerkulturell peker også mot et fokus på *kultur* fremfor språk. Det er likevel flere av lærerne som snakker om språk og kultur om hverandre, noe som kan tyde på at de gjør tette koblinger mellom disse.

Betegnelsen *fremmedspråklig* skiller seg også ut. Å betegne minoritetsspråklige og flerspråklige elever som fremmedspråklige var vanlig frem til 1995 (Hofslundsengen, 2011). I en norsk studie gjort av Seeberg (2003, s. 91, 144 og 145) ble elever både karakterisert og gjenkjent som ikke-norske og omtalt som fremmedspråklige. Å kalle noen for fremmedspråklig kan hevdes å være problematisk da det signaliserer at elevens språk er *fremmed* (AID, 2007, s. 7), annerledes, mystisk og rart i motsetning til et kjent og vanlig «oss». Når eleven omtales som fremmedspråklig, representerer den noe fremmed i møte med det kjente, norske språket og/eller den norske kulturen. Det er også et poeng at begrepet fremmedspråk viser til språk som tysk og fransk som læres på skolen i et miljø der språket ikke er i bruk til vanlig (Egeberg, 2016, s. 11), noe som også gjør begrepet misvisende når det brukes og forstås synonymt med flerspråklige elever.

Basert på Utdanningsdirektoratets (2016) begrepsdefinisjoner sier begrepet *tospråklig* først og fremst noe om hvor mange språk det er snakk om. Begrepene tospråklig og flerspråklig skiller seg ikke særlig fra hverandre, annet enn om det er snakk om to eller flere språk, da begge betegner personer som forholder seg til-, eller bruker mer enn ett språk (Udir, 2016). Det er derfor ikke helt utenkelig at disse begrepene anvendes om hverandre, både av lærere og i forskningslitteratur. Dersom begrepet tospråklig imidlertid brukes synonymt med å være

minoritetsspråklig, altså å ha et annet morsmål enn norsk (Selj, 2008, s. 16), kan det derimot være misvisende.

Lærernes bruk av ulike benevnelser om flerspråklige elever kan vitne om at de ikke er særlig bevisste på hvilke ord de velger å benytte når de omtaler elevene. Det kan også tyde på at flere av dem ser begrepene som ulike ord for det samme, altså som synonymmer. En utfordring ved dette er spesielt at det kan oppfattes som upresist og forvirrende når andre skal forstå hva eller hvem de snakker om. Hvordan lærerne tar i bruk de ulike benevnelser, kan også si noe om diskurser, og hvilke forståelser og syn på flerspråklige elever som finnes i samfunnet. Holm (2015) uttrykker at flerspråklige elever ofte blir omtalt på en negativ måte i den utdanningspolitiske diskursen, for eksempel gjennom at de beskrives som «children at risk» og elever med utilstrekkelige lese- og skriveferdigheter. Når lærerne bruker slike benevnelser, ofte ubevisst, kan de dermed også bidra til å forsterke noen bestemte forestillinger, som i neste omgang kan påvirke hvordan elevene ser på seg selv.

Generelt sett er det slik at begreper og kategoriseringer er med på å tydeliggjøre forskjellene mellom elever (Hofslundsengen, 2011; Holm, 2017, s. 23). Det at noen kategoriseres som flerspråklige, minoritetsspråklige, tospråklige, fremmedspråklige eller flerkulturelle viser også til at man anser andre som mer enspråklige og majoritetsspråklige. Dette innebærer også at det blir gjort et skille mellom det normale og det unormale (Holm, 2017, s. 23). Dette diskuteres nærmere i kapittel 5. Selv om gruppering og kategorisering av elever bidrar til å tydeliggjøre skiller, er det også en grunn til at man gjør dette. Å gruppere elever basert på visse kjennetegn kan hjelpe oss å snakke om fenomener og forskjeller som er viktige i skolen, og på denne måten rette fokus mot å skape større likhet og bedre forutsetninger for læring hos alle (Hofslundsengen, 2011). Vi har også ofte et behov for å gruppere for å skape oversikt (Baker, 2001, s. 15). Det er derimot viktig å være bevisst på hvilke begreper som benyttes, da språk og språkbruk bærer i seg en dimensjon av makt.

Det å omtale visse grupper med elever som «dem» og andre som «vi» er med på å skape et skille. Gjennom måten jeg stilte lærerne spørsmål om flerspråklighet i skolen, flerspråklige elever og problemstillinger knyttet til dette på, kan jeg også ha bidratt til et skille mellom «vi» og «dem». Dette er også et eksempel på at kunnskap forstås som samkonstruert (jf. sosialkonstruktivisme i delkapittel 3.1.1.). Et eksempel på måten jeg formulerte meg på, er når

jeg og en av norsklærerne snakket om flerspråklige elever som skriver på flere språk i samme tekst, og jeg videre fulgte opp med spørsmålet «Er det noen utfordringer med tanke på hvordan *de* skal vurderes?». Et annet eksempel er hentet fra da jeg snakket med en av deltakerne om ordforråd og forståelse, hvor læreren snakket om de hun kaller for «de norske», og det at heller ikke de forstår alle ord og begreper. Jeg fulgte opp lærerens utsagn med «Men er det sånn at *de flerspråklige* også er flinke til å peke på at «dette her forstår jeg ikke?»». Et av hovedspørsmålene i intervjuguiden tydeliggjør også at jeg bidrar til gruppering gjennom å snakke om «de» eller «dem», nemlig «Opplever du at du trenger å tilpasse undervisningen du gjør i klassen til *de flerspråklige elevene*?».

Jeg vil nå ta for meg sitater hvor det kommer frem et «vi og dem»-skille. Jeg vil også bemerke at dette skillet særlig kommer til uttrykk når lærerne snakker om arbeid med multietnolekt, eller kebabnorsk, som de selv kaller det. Når lærerne snakker om multietnolekt knytter de dette til flerspråklige elever, som de mener er særlig engasjerte og aktive. Foranledningen til disse svarene var at jeg spurte lærerne om de brukte noen andre språk enn norsk i norskundervisningen:

M: Mmm (*sier hun fort*), men vi har jo også et nytt språk da, holdt jeg på å si, kebabnorsk, eller multietnonorsk. Der kommer jo mange av ordene fra de flerspråklige, og det synes de er kjempemorsomt! Både de som er fra Norge, og de flerspråklige.

S: Men når man jobber med kebabnorsk og sånt, da er de veldig engasjerte. Vi kan jo ingenting i forhold til dem, og det står jo også på planen. Så vi jobber mye med det språket.

L: (...) For i for eksempel norskfaget, så henter vi ord fra ganske mange andre språk når vi snakker om kebabspråk og forskjellig.

Når lærerne omtaler de flerspråklige elevene i sitatene ovenfor, brukes «de» eller «dem». Motsetningen til «de flerspråklige», «de» eller «dem», ser vi at forstås som «de som er fra Norge» eller «vi». Som Berge og Stray (2012, s. 225) sier, så vil «Toleranse for forskjell utfordres og settes på prøve når forskjelligheten får et uttrykk gjennom «den andre»». Når Mona snakker om å arbeide med multietnolekter i klasserommet, kan det se ut til at hun ønsker å få frem at elevene synes det er morsomt. Det kan virke som om hun forsøker å tydeliggjøre at hun mener alle, ved å inkludere «både de som er fra Norge, og de flerspråklige». Det er interessant at hun her benytter seg av nettopp grupperinger og skiller, for så å omtale et felles «vi». Når Solveig snakker om multietnolekt sier hun at «vi» ikke kan noe i forhold til «dem». Hva hun

legger i hvem som utgjør et «vi» og et «dem» kommer ikke like tydelig frem som hos Mona. Det er likevel nærliggende å tro at hun sikter til flerspråklige elever når hun sier «dem».

Også andre sitater fra datamaterialet kan vise at lærerne skiller mellom «vi» og «dem», eller «de» og «oss» når det gjelder flerspråklige elever:

S: (...) Jeg tror at forskjellen i dag og fra da jeg startet, så er det mindre forskjell mellom de flerkulturelle og oss da, enn det var den gangen. For da var de mer ute i norsktime, og ja.

L: (...) Men jeg tenker ikke ... For meg så er flerkulturalitet så vanlig for tiden, og jeg husker jo også før, da så vi nok på flerkulturalitet mer som et problem, for det var jo gjenger, og det hadde jo ikke noe med språk og evner å gjøre, men det hadde ... Eller det kan jo ha litt å gjøre med språk selvfølgelig, men det var litt vel ... Det var oss og dem på en måte. Og det er jo tilløp til det fortsatt, litt «brokultur»³. Vi jobber mye for ... Ikke for å splitte opp, men for at de ikke skal fremstå som gjenger. Det er greit å være sammen, og sånt.

I begge sitatene snakker lærerne om hvordan det var før i forhold til nå, og begge oppfatter situasjonen i dag som mer ideell enn tidligere av ulike årsaker. Likevel er det måten lærerne snakker om dette på som er interessant, da de begge velger å omtale flerspråklige elever som «de» og «dem», og resten som «oss». Dette kommer særlig frem i sitatet til Lene, hvor hun helt eksplisitt setter ord på at det tidligere var «... oss og dem på en måte», og at hun fortsatt ser tilløp til dette. Hun påpeker videre at de jobber på skolen for at flerspråklige elever, eller «de», ikke skal fremstå som gjenger, noe som kan være et uttrykk for at hun ønsker at alle elever skal kunne være sammen, som et mer samlet «oss» eller «vi».

Et utsagn som tydelig bidrar til gruppering, men også generalisering av elever, er sitatet nedenfor. Her snakker læreren om ordforståelse og utfordringer tilknyttet dette:

K: (...) Og noen som er født og oppvokst her vet ikke hva ordet venner betyr en gang ... (...) Og man ser jo at det er noen emner som overhodet ikke er mulig for en flerspråklig elev å forstå, sånn som det her å finne virkemidler i et dikt, og hva er egentlig en metafor, og hva er sammenligning. Det å kunne beskrive sånne ting, da (...).

I sitatet ser vi at måten Karen formulerer seg på kan uttrykke en forestilling om at flerspråklige elever er av en bestemt «type», som tilhører en bestemt gruppe, som ikke klarer å forstå bestemte emner eller vanskelige ord. Når Karen sier at det finnes emner eller begreper som «overhodet» ikke er mulig å forstå for en flerspråklig elev, nyanserer hun ikke hva egentlig mener, og bidrar på denne måten også til å forsterke en vi-dem-dikotomi. Slik hun uttrykker

³«Bro» som i den engelske forkortelsen for bror eller broder.

seg, kan man få inntrykk av at hun mener flerspråklige elever er like, og at de har utfordringer med akkurat det samme, noe som bidrar til å tilsløre de enorme forskjellene innad i den store gruppa av flerspråklige elever. Spernes (2012, s. 140) sier at dersom en omtaler en elev som minoritets elev, behøver ikke dette å bety at eleven trenger spesiell tilpasning eller tilrettelegging. Ofte knyttes likevel slike forståelser til begreper, og akkurat dette er overførbart i vår sammenheng, hvor Karen antyder at flerspråklige elever ikke kan forstå visse emner. Implisitt i utsagnet kan man også anta at det ligger en forståelse av at dette er emner og begreper som elever med norsk som morsmål ikke har utfordringer med. På denne måten uttrykkes det også her et skille mellom flerspråklige elever og «andre», basert på at de flerspråklige er dem som ikke forstår.

Et annet viktig poeng er at lærerens forventninger til elevene har stor sannsynlighet for å speiles i elevenes prestasjoner (Rosenthal og Jacobson, 1968, s. 20). Hvordan læreren grupperer elevene henger ofte sammen med lærerens syn på dem, og læreren kan ha andre forventninger til en elev med et annet morsmål enn norsk, enn til en majoritetsspråklig elev (Hofslundsengen, 2011). Det at Karen har lave forventninger til flerspråklige elever som gruppe (jeg antar at hun her egentlig mener minoritetsspråklige elever) og hva de har forutsetninger for å forstå, vil også kunne prege måten hun møter dem på.

4.1.3. Oppsummering

Oppsummert kan man si noe om forestillingene om flerspråklighet og den flerspråklig elev som uttrykkes i lærernes sitater, både når det gjelder hva de snakker om, og hvordan de snakker om det. De er alle enige om at det er tilstrekkelig med muntlige ferdigheter i mer enn ett språk for å kalles flerspråklig. Det er derimot mer uenighet knyttet til hvilke språk, og hvordan språkene er lært, for eksempel gjennom at majoritetsspråklige elever som lærer engelsk i skolen blir regnet som flerspråklige av én lærer, men ikke av en annen. Tendensen samlet sett er at lærerne ser ut til å ha en smal definisjon av flerspråklighet, som gjør at mange flerspråklige elever faller utenfor «kategorien». Dette er blant annet fordi flere av dem forstår det å være flerspråklig synonymt med å ha et annet morsmål enn norsk, altså å være minoritetsspråklig. En av lærerne later også til å ikke regne elever med morsmål som for eksempel dansk eller engelsk som flerspråklige, men i større grad forbinde elever med morsmål som arabisk, med det å være flerspråklig. Videre har vi også sett at to av lærerne forbinder det å være flerspråklig med lav progresjon og svake norskferdigheter, noe som også kan føre at mange flerspråklige elever,

som mestrer norsk på et høyt nivå, ikke regnes som flerspråklige. Oppfatningen av at elevene lærer for mange språk samtidig, er også noe noen av lærerne trekker frem som en bekymring. Lærernes bruk av ulike benevnelser om flerspråklige elever kan vitne om at de ikke er særlig bevisste på hvilke ord de velger å benytte når de omtaler elevene. Det kan også tyde på at flere av dem ser begrepene som ulike ord for det samme. Analysen viser også at lærerne ofte bruker grupperinger som «dem» og «vi» når de omtaler henholdsvis flerspråklige-/minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i klasserommet.

4.2. Didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet

I denne tematiske analysen vil jeg presentere og analysere utvalgte og sentrale funn som bidrar til å belyse hva norsklærerne reflekterer rundt når det gjelder flerspråklighet. Felles for funnene er at de senterer seg rundt de didaktiske refleksjonene lærerne gjør seg. Det er flere funn, poeng og temaer som kunne blitt trukket frem og som også belyser problemstillingen enn de som blir behandlet i det følgende. Av plasshensyn, men også basert på retningen forskningsspørsmålene gir til oppgaven, har jeg likevel måttet velge ut noen temaer for nærmere analyse. I det følgende vil jeg først ta for meg hvordan lærerne forstår flerspråklighet som en ressurs gjennom fokus på å sammenligne språk og å fremheve kultur. Videre tar jeg for meg refleksjoner rundt morsmålsbruk i norsktimene, og ser nærmere på hvordan morsmålet anses som en ressurs, lærernes fokus på norskkompetanse, oppfatninger av minoritetsspråklige elevers måte å skrive norsk på, at andre (elever) ikke forstår, og oppfatningen av hvilken effekt morsmålsundervisning og tospråklig opplæring har. Begrunnelsene lærerne har for at flerspråklighet og flerspråklige praksiser er vanskelige i norskfaget, trekkes også frem. Avslutningsvis rettes fokuset mot lærernes opplevelse av at flerspråklige elever føler seg annerledes.

4.2.1. Flerspråklighet som ressurs: sammenligning av språk og fokus på kultur

Når jeg snakker med lærerne om hvordan man kan ta utgangspunkt i elevenes flerspråklighet for å anerkjenne den som en ressurs, trekker lærerne blant annet frem det å sammenligne språk. Det å ta utgangspunkt i elevenes morsmål for å sammenligne med norsk, er noe alle de fem norsklærerne trekker frem som noe de gjør eller har gjort:

M: He he ... Altså det går jo an å ... å ta sånne enkle fraser «hva heter det på ditt språk?» og at de andre lærer seg. Og jeg opplever at de andre elevene synes at det er spennende, å kunne høre hvordan man ville sagt det på et annet språk. Så det kunne vi sikkert ha gjort mer av.

K: (...) At man er flink til å sette seg inn i historier og kan trekke linjer utenfor Norge også, så er det jo mye likheter mellom mange språk, sånn egentlig. Og at kanskje man kan plukke inn noe som man kan spille videre på, og si at «sånn gjør man det der, og sånn gjør man det her. Klarer dere å se likheten her?», for eksempel.

S: (...) I forhold til når vi har jobbet med SVO-språk og språkopbygging, da. I fjor hadde jeg elever fra ganske ulike deler av verden, og jeg brukte språkene deres til å sette opp en norsk setning med subjekt, objekt og verbal for å se hvor ordene stod i forhold til hverandre, og da var de veldig engasjerte, for da brukte jeg deres språk, selv om jeg ikke kunne skrive ... Da måtte jo de skrive selv, og da var de mye tydeligere med. Man kan jo også bruke fremmedspråkene tysk, fransk og spansk. Så det er jo en måte å gjøre det på, helt konkret.

F: (...) Når man for eksempel snakker om grammatikk i norskundervisningen. Hva er et verb, hva er et substantiv? For det første, finnes det i deres språk? Har det artikler? Man kan sammenligne mye tror jeg. Og kontrastere. Også i syntaks og setningsbygning, der kan man se hvor verbet står i andre språk. Har det en fast plass, eller kan det flyttes rundt? Kan det bøyes? Sånne ting tror jeg kan være interessant.

L: (...) Eller så hender det jo at vi spør «Hvordan er det på ditt språk?» hvis vi driver med grammatikk, kanskje. «Er det det samme systemet?». At man bare spør. Ikke fordi jeg trenger svaret, men at ... At man kan få si noe om det. Hjelp eleven til å sammenligne selv. Også ... hender det jo vi ser på ... Jeg tror vi prøver å ta det frem når vi ser at det er mulig, men det er sikkert mange flere situasjoner vi kunne dratt det frem som vi ikke tenker over i hverdagen.

Både det å lære hvordan ord og fraser elevene allerede kan på norsk uttrykkes på andre språk, men også det å sammenligne grammatikk og språkssystem, er noe lærerne trekker frem. Det kommer likevel ikke frem hvilke fordeler lærerne tenker at elevene har av å sammenligne, eller hva de kan bruke slik komparativ kunnskap til. Ved å ha et komparativt blikk på grammatikk i ulike språk kan man bidra til å utvikle elevenes *metaspråklige bevissthet*, altså kunnskap om hvordan språk brukes og bygges opp (Kjelaas, 2017, s. 222). Å ha kunnskaper om hvordan språk er forskjellige, og det å generelt ha en bredere språkkompetanse, er positivt for videre språklæring (Bull & Lindgren, 2009, s. 21; Hauge, 2014, s. 189; Kjelaas, 2017, s. 222). Det er likevel ikke tydelig i lærernes utsagn at det er av slike årsaker de velger å sammenligne språk i norskundervisningen, og på denne måten fremstår det som uklart nøyaktig hvordan flerspråklighet egentlig forstås som en ressurs.

Frida, som jobber som norsklærer i en mottaksklasse for nyankomne elever peker på det sammenlignende fokuset på grammatikk, men uttrykker at hun gjerne skulle visst mer om hvordan man kunne videreutviklet slik komparativ kunnskap:

F: (...) Det finnes jo forskjellige bøker om flerspråklighet, og jeg husker et eksempel der en thailandsk gutt skulle presentere en setning, og fortelle hvor det var adjektiver, verb og sånt. Det var en god ide synes jeg egentlig, men hva mer? Okei, de kan se at det er en forskjell mellom mitt språk og det nye språket, men hvordan utvikler ... Hvordan kan man satse mer på det? Det har jeg ikke funnet ut av. Og vi lærere vi har jo ikke kunnskap om alle språk, så det må egentlig noen til som kan både det nye språket og morsmålet.

Hun stiller spørsmål ved hvordan hun kan hjelpe elevene til å videreutvikle kunnskapen til å bli noe mer enn kun sammenligning og det å identifisere forskjeller. Det trekkes også frem at hun føler hun ikke har nok kunnskap om elevenes språk til at hun kan hjelpe dem noe videre, og foreslår morsmålslærere eller tospråklige lærere som en mulig løsning.

I forbindelse med det at sammenligning av språk kan være en ressurs, setter Lene ord på noe sentralt, nemlig å fremheve elever på bakgrunn av kompetansen deres:

L: (...) Og det kan jo være bare å fremheve en elev, og det. «Å du kan jo det og du, du kan både norsk og engelsk, men du kan faktisk noe mer også! Her er det noen som kan det». (...) Man kan jo etterspørre «Hvordan er det på ditt språk?», for eksempel. «Jeg kan jo ikke ditt språk, men du kan jo kanskje forklare det?».

Det å fremheve elever, slik Lene sier, på bakgrunn av at de har kompetanse i flere språk og etterspørre den kunnskapen de har, er sentralt for at de skal oppleve at deres erfaringer er verdifulle i fellesskapet, og blir sett på som en ressurs. Gjennom å synliggjøre flerspråklige og flerkulturelle perspektiver i undervisningen, kan de flerspråklige elevene i større grad oppleve inkludering og bekreftelse på at også de besitter verdifull erfaring og kompetanse. Hauge (2014, s. 170) fremholder at også de majoritetsspråklige elevene får utvidede perspektiv når det gjelder språk og kultur. At lærerne sammenligner språk i norskundervisningen og opplever dette som en måte å fremheve flerspråklighet som ressurs på, er tydelig. Om de derimot vet hva elevene kan bruke slik kunnskap til selv, eller på hvilken måte det er en ressurs for individet, er et annet spørsmål.

Når flerspråklighet som ressurs tematiseres i intervjuene ser jeg en tendens til at lærerne raskt trekker frem kultur og aktiviteter som synliggjør ulike kulturer, bakgrunner og religioner. I forkant av det første sitatet nedenfor, spør jeg hvordan Mona forstår et utsagn hentet fra Utdanningsdirektoratet om at alle skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen

og samfunnet (se intervjuguide, vedlegg nr. 2). Før det andre sitatet spør jeg henne om hun kan huske et opplegg eller en situasjon der hun behandlet flerspråklighet som en ressurs. Hun svarer blant annet dette:

M: (...) Så det jeg vet, er at de som har hatt mange flerspråklige i en klasse, de har prøvd å synliggjøre det ved at, to klasser har hvert fall skrevet ut alle flaggene som kommer fra deres bakgrunn og hengt i klasserommet, litt sånn for å synliggjøre at alle har like mye verdi i forhold til hvor de kommer fra, da. Ehm ... Det har stort sett vært positivt, men det kan også bringe frem triste følelser fra krig. Vi ønsker jo på en måte å ... å anerkjenne alle, med den bakgrunnen.

M: (*Noen sekunders pause*). Eh. Ja. Det jeg kommer på har ikke direkte med språk å gjøre, det er mer kultur. I forhold til å undervise i KRLE når vi har om ulike religioner. Da kan det være spennende å bruke ulike elever. Men man må bare trå litt varsomt og snakke med dem på forhånd om det er greit. Det synes jeg er vellykket fordi det er de andre elevene nysgjerrig på. Men det går jo mer på kultur enn på språk, da. Mmm. Men jeg tenker fortsatt på det at ... Jeg husker ikke så detaljert nå, men for eksempel det å bruke de fremmedspråklige til å fortelle hva noe heter på sitt språk, og gi det positiv oppmerksomhet.

Mona trekker frem en ganske vanlig måte å synliggjøre ulike kulturer og bakgrunner på, nemlig å henge opp flagg i klasserommet. Dette fremholder også Hauge (2014, s. 145) som en god strategi. Også Solveig og Lene trekker frem eksempler som først og fremst dreier seg om kultur og religion, selv om spørsmålene jeg stilte i forkant dreide seg om hvordan andre *språk* kan innlemmes i undervisningen, hvordan *flerspråklighet* kan være en ressurs, eller hvordan *flerspråklige* elever kan være en ressurs i klasserommet. Nedenfor ser vi blant annet at det å ha fokus på ulike bakgrunner gjennom å holde temakvelder trekkes frem:

S: Man har jo ... Lærer jo om, i forhold til land og sånt, og forskjellige kulturer. Så det er jo en stor ressurs. Man kan jo knytte det til der de kommer fra, og trekke inn deres erfaringer og familiens. Man bruker dem jo. Vi var flinkere før til å ha temakvelder, spesielt på barneskolen der alle har med seg mat fra forskjellige kulturer. Og det er jo en fin ressurs, men i hverdagen også så tenker jeg at det er viktig å få frem de ulike kulturene, at de lever ved siden av hverandre, og at det er greit å ha «den» troen, og at det er greit å vise hvem man er og hvor man kommer fra.

L: (...) Så hvis vi ser det som ressurs fordi man stadig vekk kan noe annet enn det vi kan, det er jo hyggelig å trekke frem det, i alle fag. Før hadde jeg religion, og da spurte jeg om hva de tenkte om å trekke frem egne religioner, og de som ville de fikk lov til det for eksempel, og da blir man jo en veldig ressurs.

I sitatene fra lærerne ovenfor, snakker de om kultur, religion, hjemland, flagg og bakgrunner, selv om jeg spør dem om flerspråklighet. Når man skal omtale elever med innvandrerbakgrunn

brukes det ofte begreper som inneholder *språk*: minoritetsspråklige, tospråklige, fremmedspråklige og flerspråklige (Spernes, 2012, s. 104). At dette er en vanlig praksis kan være et uttrykk for at forbindelsen mellom en persons bakgrunn, kultur og språk oppfattes som svært tett av mange, noe vi også ser i sitatene fra lærerne. Det er derimot ikke helt uproblematisk å trekke paralleller mellom språk og etnisitet, da en elevs morsmål ikke nødvendigvis trenger å reflektere hvor eleven eller elevens foreldre kommer fra (Kjelaas, 2017, s. 228). Det som kan være verdt å merke seg er at dreiningen mot kultur også kan tyde på at lærerne er mer sikre på hvordan de kan utnytte et mangfold av kulturer som en ressurs i klasserommet, og mindre sikre på det språklige mangfoldet. Dette er i tråd med hva Lomax (2017) fant i sin masteroppgave om hvordan flerspråklige elevers språkkompetanse blir anerkjent i undervisningen. Hun beskriver at lærerne i hennes studie opplever det som lettere å ta i bruk kultur framfor språk som ressurs i undervisningen, og at de trekker frem ulike bakgrunner og religioner når de blir spurt om flerspråklighet (Lomax, 2017, s. 31-32 og 46).

I de to sitatene ovenfor ser vi også at det ikke er i norskfaget lærerne snakker om hvordan flerspråklighet (eller det å være flerkulturell) kan være en ressurs. Solveig snakker om det på et generelt nivå, mens Lene trekker frem religionsfaget. Jeg spurte ikke direkte etter hvordan flerspråklighet kunne være en ressurs *i norskfaget*, noe som også kan være av betydning for at lærerne heller ikke hadde fokus på dette faget. Likevel kan det si oss noe om at det ikke er norskfaget lærerne umiddelbart har i tankene, og at det kanskje var lettere for dem å knytte eksemplene til andre fag, som religion. I flere andre utsagn og eksempler nevner lærerne også samfunnsfag som et fag som egner seg godt for å arbeide med ulike kulturer og land.

Helt til slutt i intervjuet med Mona sier hun noe som jeg opplever som treffende og oppsummerende når det gjelder lærernes utsagn: «Og det er lettere å snakke om kultur enn språk, men de henger jo tett sammen». Det kan altså virke som om lærerne anser flerspråklighet (eller en utvidet forståelse av flerspråklighet i form av flerkulturalitet eller mangfold) som en ressurs for å lære mer om land, religioner og kulturer. Dette er også noe Bull og Lindgren (2009, s. 21) peker på, da de sier at «Ofte representerer tospråkleighet samstundes tokulturell kompetanse som ein ressurs i tillegg», bare at det i dette tilfellet ser ut til å være den kulturelle ressursen de flerspråklige elevene representerer som blir mest verdsatt.

4.2.2. Morsmål i norsktimene

Når lærerne snakker om morsmål generelt, men også bruken av morsmål i norsktimene, kommer det frem ulike synspunkter knyttet til dette. I noen tilfeller ser de morsmålet som en ressurs og noe elevene bør benytte seg av i læringsarbeidet, og i andre sammenhenger oppleves det som en utfordring på ulike måter. Dette vil jeg ta for meg i det følgende.

Først skal vi se nærmere på hvordan lærerne anser morsmålet som en ressurs for elevene. Et av spørsmålene norsklærerne fikk i intervjuene, gikk ut på at de skulle reflektere rundt situasjonsbeskrivelsen «I en norsktime på 10. trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen». I forbindelse med at lærerne reflekterte rundt dette, kom det frem ulike synspunkter og tanker om det å bruke morsmål, eller andre språk enn norsk, som redskapsspråk i norsktimene. I redskapsspråk og arbeidsspråk legger jeg den samme meningen, som vil si det språket eller de språkene eleven benytter seg av for å arbeide, lære, lese, skrive, snakke eller samarbeide om fagstoffet i undervisningen. Tre av norsklærerne gir uttrykk for at de forstår at å snakke på arabisk, som er case-elevenes morsmål, vil gi dem fordeler i læringsarbeidet med diktanalysen:

M: (...) Men det er ikke sånn at jeg ville stoppet det, for det vil jo komme mye fruktbart ut av det for de to (...). Men det er klart at, de som er fremmedspråklige og skal snakke om et dikt da, jeg skjønner jo at det er kjempevanskelig å bruke norske ord og begreper til å forstå og tolke ting. For du trenger en stor ordbank og verktøykasse for å løse sånne oppgaver, så hvis de trengte å gjøre det sammen, så ville de fått gjort det, men jeg skjønner ikke helt hvordan jeg skulle fått med de to andre på det. Men jeg tenker at man skal ikke stoppe ... Det er jo også viktig at de bruker morsmålet sitt. De må ikke slutte å bruke det selv om vi vil at de skal lære seg norsk (...).

F: He he. Ja, igjen. Jeg synes det er greit så lenge de snakker om selve diktet og prøver å finne eksempler, kanskje fra hjemlandet sitt hvis de har hatt diktanalyse der (...).

L: Altså, det ... Det er jo på en måte greit hvis det er et redskapsspråk. Men hvis jeg skjønner at det dreier seg om noe annet, så er det på en måte ugreit. He he. For språk blir jo brukt til å holde folk utenfor også, og det er ikke greit. Men du ser vel fort på hele situasjonen om det er faglig hjelp i det. Er det faglig hjelp i det, så vær så god tenker jeg.

Som vi kan se, synes Mona det er utfordrende å få med alle på et gruppesamarbeid dersom to snakker et språk de andre ikke forstår. Dette er også noe Lene peker på, når hun nevner at språk kan holde folk utenfor (mer om slike problemstillinger i senere i delkapittelet). Mona er likevel

tydelig på at hun forstår at det er en ressurs for de arabisktalende elevene å få arbeide på arabisk, og Frida uttrykker at det ligger en verdi for dem i å kunne bruke eksempler og kunnskap om diktanalyse fra hjemlandet (morsmålet) sitt. Lene er ikke like tydelig som de to andre, men også hun gjør koblinger mellom å bruke morsmål som et redskapsspråk og det at det kan gi faglig hjelp og støtte. Norsklærerne gir altså uttrykk for at de forstår at morsmålet er en ressurs i læringsarbeidet, og at de i utgangspunktet er positive til å la elevene bruke andre språk enn norsk for å tilegne seg fagstoff. Forskere er også opptatt av hvordan morsmålet kan være en ressurs i læringsarbeid. Gibbons (2015) skriver om hvordan man best mulig kan støtte elever som skal lære et nytt språk. Hun trekker blant annet frem at elevene må få mulighet til å ta i bruk og bygge på ressursene de har med seg fra morsmålet sitt, fordi de bruker alle sine språklige ressurser når de arbeider med tekst (Gibbons, 2015, s. 29). Garcia og Wei (2019, s. 38-39) beskriver på samme måte hvordan mennesker tar i bruk alle sine språklige trekk på en strategisk måte for å kommunisere. Det er utfordrende for minoritetsspråklige elever å lære gjennom et språk de ennå ikke behersker, og det gjør det enda vanskeligere når de sjelden får anvende ferdigheter, erfaringer og kunnskaper knyttet til morsmålet når de skal lære og forstå (Egeberg, 2016, s. 13).

Å søke innsikt i hvordan elevene bruker språk(ene) når de arbeider og tenker, er noe som tematiseres i to av intervjuene:

K: Nei, jeg tror jeg la merke til at en elev skrev på et annet språk en gang, men det er lenge siden, og da spurte jeg eleven om den likte bedre å skrive på morsmålet. Og da svarte eleven at, ja når det var notater for seg selv, så var det en fordel. For jeg tror eleven synes det var enklere å skulle lese og forberede seg til en prøve, å se det på morsmålet. Det var en annen måte å forklare det på da, men eleven klarte fint å formulere seg på norsk etterpå.

I: Ja, så eleven bare vekslet mellom språkene på sin egen måte?

K: Ja.

S: Nei, men det er egentlig ganske interessant. Når man tenker på det, så burde man jo egentlig ha den samtalen med den enkelte. «Hvilket språk tenker du på når du jobber?». Ja, egentlig. Det bevisstgjør noe for meg her, også. Fisker opp litt, sånne ...

Karen sier at eleven i en forberedende fase skrev notater på morsmålet, men formulerte seg på norsk i prøvesituasjonen. Hun beskriver en elev som anvender trekk fra hele sitt språklige repertoar for å meste læringssituasjonen på en best mulig måte. En slik språkpraksis minner om det Garcia og Wei (2019, s. 38) kaller for *transspråking*, en tilnærming til flerspråklighet som har fokus på praksisen som foregår når flerspråklige kommuniserer ved hjelp av hele det

språklige repertoaret sitt. På denne måten fungerer morsmålet til eleven som en ressurs og et redskapsspråk for å tilegne seg fagstoff til en prøve hvor det eleven har lært seg, skal formuleres på norsk. Solveig sier hun synes det er interessant å vite noe om hvilket språk elevene tenker på når de arbeider, men at hun ikke har etterlyst slik informasjon hos elevene sine tidligere. Hun viser dermed at hun er interessert i hvordan flerspråklighet kan brukes som en ressurs i læringsarbeidet, også når det gjelder indre tale eller tenkning. Det å tenke kan som nevnt regnes som en femte språkferdighet, fordi språket inngår i aktiviteten selv om språkbruken ikke kan spores i tale eller skrift (Baker, 2001, s. 6).

Ovenfor ble morsmålet som ressurs i arbeid med fagstoff tematisert. Mye tyder også på at lærerne ser på morsmål som en ressurs fordi elevene kan støtte seg til morsmålet når de lærer seg det norske språket. Dette kommer frem på ulike måter, blant annet gjennom at de viser at de ser en forbindelse mellom morsmålet og norsk:

S: Mmm. Hvis du ikke har morsmålet i bunn, så tror jeg det blir vanskelig å lære norsk også.

I: Så du ser en forbindelse mellom morsmålet og norsk?

S: Ja, ja, ja, ja! I aller høyeste grad. Også skriftlig. Altså, vi får jo analfabeter hit, ikke sant. De har knapt nok møtt skriftlige tekster. Når du ikke har lært det på eget språk først, så er det atskillig vanskeligere, ja. Så ja, morsmålet bør være på plass (...). Morsmål ser jeg som viktig, som ligger i bunn, ja.

I: Tror du at det har noe å si for norskinnlæringen?

M: Ja, jeg tror det. Jo mer kompetanse du har i ditt morsmål, jo lettere er det overføre det til et nytt språk du skal lære da. Ikke bare norsk, men også andre. Man trekker ofte linjer til hva man kan fra før av. Så det tror jeg.

De to lærerne sier at de ser forbindelser mellom morsmålet og norsk, og understreker at de mener det er viktig at morsmålet ligger i bunn og er velutviklet. Det som derimot er mer usikkert, og som jeg dessverre ikke fulgte opp, var hvorfor de mente dette var viktig. Det hadde vært interessant å vite enda mer om hvordan, og mer konkret på hvilke måter de mener morsmålet kan lette norskinnlæringen. De sier likevel noe om dette. Mona nevner at det er en ressurs fordi kunnskaper i morsmålet kan overføres til norsk og andre språk, og dermed lette innlæringen, jf. *The Common Underlying Proficiency-modellen* (CUP) og teorien om språkernes gjensidige avhengighet (Cummins, 2000, s. 173). Vi kan anta at Solveig mener noe av det samme, men hun er mer uklar når hun sier at «Når du ikke har lært *det* på eget språk først, så er det atskillig vanskeligere, ja» (min utheving). Hva hun mener med *det* fremstår ikke like klart,

men vi kan anta at hun mener at det å lære norsk vil være lettere dersom man (generelt sett i utgangspunktet) har et utviklet morsmål som man kan relatere det nye til.

I sammenhenger hvor jeg snakker med lærerne om elever som blander språk når de snakker og skriver, uttrykkes det også en forståelse av at bruk av morsmålet er et ledd i utviklingen på vei mot norsk. Frida mener at det å veksle mellom språk når man uttrykker seg er en god strategi:

I: Reflekter rundt denne språkpraksisen: «en elev blander to språk når han/hun snakker i norsktimene» Har du opplevd at noen elever gjør dette?

F: Ja, det er ikke så uvanlig. Det gjør jeg kanskje også selv av og til, at jeg ikke husker det norske ordet, også sier jeg det på det andre språket. Det er jo egentlig en kompensasjonsstrategi, og det er egentlig en god strategi. For hvis det er flere elever med samme språk så kan de kanskje hjelpe til, eller kanskje det er likt med andre språk eller noe sånt.

I likhet med Karen ovenfor, beskriver også Frida transspråking. Eleven velger strategisk ut ifra repertoaret, og bruker sin samlede språkkompetanse for å kommunisere effektivt i ulike kontekster, som for eksempel i en situasjon hvor man mangler et ord og dermed finner støtte i andre språk. Garica og Wei (2019, s. 100-101) kaller dette for å bruke transspråking som *støtte*, eller for å *utvide*, og at elevene utviser et *avhengig transspråkingsmønster* når de støtter seg på kunnskaper de allerede har i et annet språk. Frida ser på en slik språkpraksis som noe positivt, og understreker at hun oppfatter dette som en kompensasjonsstrategi man tar i bruk for å kommunisere. På denne måten blir ord og trekk fra morsmålet brukt som en ressurs for å skape mening på elevens vei mot norsk.

Solveig uttrykker at det er kommunikasjonen som er viktigst, og at dersom dette innebærer bruk av ulike språk, er det greit:

I: «En elev blander to språk når han/hun snakker i norsktimene»

S: Altså, det er jo for så vidt greit. Bare det blir forstått, tenker jeg. Ehm ...

I: At kommunikasjonen er det viktigste?

S: Ja, at *kommunikasjonen (med trykk på dette ordet)* er det viktigste. Også er jo målet at de tar det på norsk etter hvert. Det er jo hele tiden tidsspørsmål. Når kom de til Norge, og hva kan man forvente av dem, så man må jo se på den enkelte. Også er jo målet at de skal ha presentasjoner eller samtaler på norsk, fordi det er jo norskopplæring.

Solveig sier at hun synes at det er kommunikasjonen, og at det er mulig å forstå hva eleven ønsker å uttrykke, som er det viktigste. At eleven bruker morsmålet eller andre språk sammen med norsk for å skape mening, synes Solveig er i orden. På denne måten uttrykker hun også at

hun forstår at i en slik situasjon som i påstanden ovenfor, brukes trekk fra morsmålet som en ressurs for å forsøke å uttrykke mening på norsk så godt det lar seg gjøre. I dette sitatet uttrykkes det derimot også at det forventes at eleven skal kunne bruke norsk til slutt, og muligens også en oppfatning av at det er greit å spille på ressurser fra morsmålet i en overgangsfase, men ikke ellers. Et sterkt fokus på at det er kompetanse i norsk som er målet, beskrives også av Ortega (2019) når hun snakker om *nativespeakerism*, en forestilling om at det er norskkompetansen til en majoritetsspråklig som favoriseres eller fremholdes som det ideelle. Et sterkt norskfokus vil diskuteres nærmere avslutningsvis i dette delkapittelet.

Morsmål blir også synlig i norskundervisningen på en annen måte, gjennom at morsmålet kan påvirke måten minoritetsspråklige elever skriver norsk på. Dette er noe lærerne ser ut til å være opptatt av når de beskriver minoritetsspråklige elevers norskkompetanse:

L: (...) Det jeg ser ofte, er at syntaksen blir litt rar. Fordi de har en annen tenkemåte på eget språk (...)

F: (...) Jeg ser jo ofte at de overtar setningsbygning fra språket sitt. Jeg vet ikke om det hører til spørsmålet her, men. Eller kjønnet fra ... At noe har et annet kjønn på deres språk. Sånne ting, ja. Det med at verbet er fast på plass nummer 2 på norsk, det er veldig vanskelig for mange.

I: Er det noe som går igjen?

F: Ja.

M: (...) Du ser jo at de prøver alt de kan å skrive norsk, også er det på en måte ... Det henger jo igjen elementer fra morsmålet. Men det er ikke sånn at det har kommet arabiske tegn inn i vårt alfabet. For det er sånn at de fleste klarer å holde seg til riktig alfabet. Men ja, jeg ser jo det i forhold til preposisjonsvalg at det henger igjen mye.

K: Jeg har ikke opplevd at det har vært noe blanding av språk, men jeg har opplevd at jeg har en elev som kommer fra et annet land i Europa, og eleven har en setningsoppbygging som er veldig lik det opprinnelige språket. Med ordstilling som ikke helt passer på norsk, når verbet skal komme på andre plass og det greiene der, og litt tunge setninger som bærer veldig preg av det språket eleven er mest komfortabel med, da (...).

Når lærerne snakker om at det «henger igjen elementer» fra morsmålet, bruker de formuleringer som antyder at dette er *forsøk* på å skrive norsk - en «feil» måte å skrive norsk på, og som skiller seg fra hvordan man vanligvis skriver norsk. Lærerne sier for eksempel «Du ser jo at de prøver alt de kan å skrive norsk ...», «... at syntaksen blir litt rar», «... ordstilling som *ikke helt passer* på norsk ...», (mine uthevninger) og «... det er veldig vanskelig for mange». Når elever produserer språk på måter som dette, befinner de seg i en mellomspråksfase. *Mellomspråk*

(interlanguage) betegner språket som befinner seg halvveis mellom morsmålet og det nye språket, hos individer som er i tilegningsfasen av et nytt språk (Baker 2001, s. 363; Donald og Ryen, 2008, s. 224-225). Gjennom måten lærerne omtaler elevenes norsk på, blir det tydelig at måten elevene skriver på, ikke oppfattes som riktig eller korrekt, fordi norsken deres bærer preg av grammatiske strukturer fra morsmålet. Donald og Ryen (2008, s. 224-225) og Baker (2001, s. 363) slår fast at det kan være lett å tenke at mellomspråk er tegn på «feil» og utfordringer, men at det egentlig illustrerer språklig kreativitet, og indikerer at eleven er i stand til å produsere språk basert på strukturer og regler hen kjenner fra før. Det er likevel tydelig at slike måter å skrive norsk på, skiller seg fra den norskspråklige normen lærerne vurderer de minoritetsspråklige elevene etter.

Hvordan lærerne mente at morsmålet kunne være en fordel i læringsarbeidet, ble diskutert ovenfor. Det uttrykkes derimot også at det oppstår utfordringer knyttet til bruk av morsmål og andre språk enn norsk i læringsarbeidet, som at andre ikke forstår hva som blir sagt. At dette er et hensyn lærerne har i tankene, blir spesielt tydelig når de reflekterer rundt situasjonsbeskrivelsen hvor to elever i en gruppe på fire bruker arabisk som arbeidsspråk. Tre av lærerne uttrykker at det er problematisk at andre språk enn norsk brukes i samarbeidsoppgaver mellom elevene, og dette begrunner de stort sett med at alle skal forstå hva som blir sagt, og at viktige prinsipper ved samarbeid forsvinner:

M: (...) men da måtte jeg sørge for at de andre som ikke forstår arabisk ... Jeg måtte jo laget en løsning for at de kunne fått gjort det på sin måte uten at det går ut over de andre på gruppa. Så jeg ville nok kanskje unngå å havne i en sånn situasjon. For vi er veldig nøye når vi lager grupper. (...) Men jeg håper at de kunne delt det med oss etterpå, for vi har ikke sjans til å forstå det. (...) Men jeg skjønner ikke helt hvordan jeg skulle fått med de to andre på det. (...) Også er det også viktig ... For jeg vet at elever med norsk bakgrunn også kan bli usikre hvis det er et samtaler på et språk de ikke forstår, som gjør at ... De vet jo ikke hva som blir sagt. Og ungdommer i dag er jo litt sånn at «de snakka på et annet språk, så derfor snakka de stygt om meg», liksom. Så man må være ... Det er mange hensyn å ta.

Mona virker å være opptatt av at det er vanskelig å få med «de andre» (som ikke snakker arabisk), og at dette derfor går utover gruppesamarbeidet. Hun sier også at de er nøye når de planlegger grupper, og at hun ville unngått å havne en slik situasjon. Dette kan forstås som at hun ikke ville laget grupper med flere flerspråklige elever med det samme morsmålet, nettopp fordi de kan snakke sammen på et språk de andre ikke forstår. Også Karen virker skeptisk til at elevene bruker arabisk som arbeidsspråk i gruppa:

K: Ja. Det første jeg tenker er jo at de som bruker arabisk som arbeidsspråk, det er jo litt ekskluderende for de to andre, og at den her samarbeidsoppgaven blir litt borte, da, når det er to som kommuniserer seg imellom. Jeg har jo en situasjon fra da jeg gikk på skolen, og jeg hadde to medelever som snakket polsk seg imellom, også var det noe som foregikk, også skjønte jeg at de snakket om en annen elev i klassen, og ikke på en hyggelig måte. Selvfølgelig, man kan jo ikke nekte noen å snakke det språket man er komfortabel med, men da må man også være litt på vakt selv for sånne situasjoner som kan oppstå, og at kommunikasjonen kan bli litt borte her. Litt misforståelser og sånn, og rett og slett, ja. Kanskje de tolker oppgaven på en litt annen måte, og da får de ikke formidlet det til de andre da, og omvendt. (...) Man har jo aldri noen garanti for at det blir sagt det man ønsker at skal komme frem, og på 10.trinn, man er jo mer åpen for tolkninger, og de klarer ofte å reflektere seg frem til et svar, men jeg ser jo at de er avhengig av hverandre for å få til gode svar på oppgaver som kan være vanskelige. Den gjensidige avhengigheten i en sånn type samarbeidsoppgave, den blir litt borte, tror jeg.

Karen antyder at viktige aspekt ved samarbeidslæring faller bort dersom noen kommuniserer på et annet språk enn resten, og viser dette gjennom å peke på at elevene er avhengige av hverandre for å tolke og reflektere seg frem til svar på vanskelige oppgaver. Hun forteller også om en situasjon fra egen skolegang som hun opplever som negativ, hvor flerspråklige elever snakket om andre slik at de ikke forstod hva som ble sagt. Som både Mona og Karen, er også Solveig opptatt av at alle skal forstå hva som blir sagt:

S: Jeg tenker at ... det er avhengig av. Altså i utgangspunktet så tenker jeg at det er viktig å bruke norsk, fordi at det skal alle ... Alle skal forstå hva som blir sagt. Jeg har jo et eksempel på det i egen klasse, hvor det er to fra ... Nå står det stille i hodet mitt. Hvor de har snakket med hverandre på språket sitt, hvor du ser usikkerheten rundt de andre. For de forstår ikke språket, og det tenker jeg på en måte skaper utrygghet da, og usikkerhet. Selv om det sies at de jobber på det språket, så er det ikke sikkert at elevene føler seg helt vel med det. (...) men å samarbeide, da tenker jeg at det blir ... De skal jo trene seg på norsk, og de skal bli forstått av alle, ja, jeg føler at da bør de bruke norsk.

I: Ja. Har du opplevd som lærer at du har blitt utrygg når de snakkes et språk som du ikke forstår blant elever, eller?

S: Neeei, men mer det at ... Ja, altså, man. Ja, jo. Utrygg, ikke ovenfor meg, men for elevene på en måte. At de ikke vet hva som foregår, ja. Man kan høre tonefall og sånt, og latter, men så vet man ikke hva som blir sagt. Så det er mer ovenfor de elevene som sitter der og ikke forstår hva som kommuniseres. Så jeg tenker at ... at i en sånn situasjon så bør man jobbe på norsk.

Solveig har i likhet med Karen opplevd en situasjon hvor elever har følt seg utestengt eller usikre fordi flerspråklige elever har kommunisert seg imellom på morsmål, og er opptatt av at det er norsk som bør brukes i slike gruppearbeid som ble presentert i casen. Samlet sett ser de tre lærerne ut til å være opptatt av at de andre på gruppa, altså elevene som ikke har arabisk som morsmål, ikke forstår hva som blir sagt dersom det snakkes på arabisk. De virker å være

orientert mot de majoritetsspråkliges beste, som ser ut til å være at det snakkes på norsk. Det kommer imidlertid ikke frem at de tenker på hvor mye de arabisktalende elevene eventuelt forstår dersom det snakkes på norsk, og at minoritetsspråklige elever ofte blir satt i situasjoner hvor de ikke forstår og føler seg ekskludert. Hvordan flerspråklige elever deltar i gruppearbeid, har Myklebust (2018) undersøkt i sin studie. Hun fant at de minoritetsspråklige elevene hun studerte hadde en beskjeden rolle, at de stort sett mottok informasjon og instruksjoner fra de andre elevene, og sjelden innledet eller fulgte opp samtaler om faglig innhold (Myklebust, 2018 s. 276). Hun foreslår at språklige utfordringer kan være en forklaring på noen av funnene, blant annet fordi enkelte elever hadde utfordringer med å forstå både hverdagsord og faglige ord, noe som gjorde faginnholdet lite tilgjengelig (Myklebust, 2018, s. 278-279). Hvilke konsekvenser det har for flerspråklige elever å delta i gruppearbeid, læringsarbeid og undervisning som foregår på et andrespråk de behersker i mindre grad, er derfor et interessant spørsmål.

At lærerne også anerkjenner verdien i at de arabisktalende elevene får bruke morsmålet sitt i arbeidet med diktet, ble diskutert ovenfor, men utfordringene lærerne peker på ved en slik språkpraksis oppleves likevel som mer fremtredende enn ressursene. Med andre ord er det større fokus på hvordan bruk av morsmål i samarbeidsgrupper går utover de norskspråklige på gruppa, enn hvordan det kan være en ressurs for de flerspråklige elevene. Dette er i tråd med funn i studien til Iversen (2019, s. 8 og 11), som blant annet viser at lærerstudentene er opptatt av de flerspråkliges behov for å bruke morsmål i læringsprosesser, men likevel at bruk av andre språk enn norsk må begrenses i samhandling med andre elever for at alle skal forstå hverandre. Det blir også av alle tre lærerne gjort et poeng av at de andre elevene føler seg usikre og utrygge når det snakkes på et språk de ikke forstår, fordi de ikke har noen garanti for at kommunikasjonen *kan* dreie seg om dem. Når lærerne tydeliggjør at det er viktig at alle skal forstå hva som blir sagt, er det interessant å snu om på situasjonen og stille spørsmål ved om dette faktisk er tilfelle for de minoritetsspråklige elevene som ikke behersker det norske språket, som jo oftest er språket som brukes i alle undervisnings- og samarbeidssituasjoner. Nettopp dette reflekterer Karen rundt, når hun snakker om å bruke andre språk enn norsk i klasserommet:

K: (...) Det virker ekskluderende for dem som ikke kan det, men hvis du ikke kan språket som det undervises på, så er jo det ekskluderende for dem også! Eh ...

Det kan se ut til at lærerne har hovedfokus på at majoritetsspråklige ekskluderes når flerspråklige elever bruker sine morsmål. I sitatet ovenfor kan vi likevel se at Karen setter ord

på at bruk av norsk også kan virke ekskluderende for elever som ikke behersker undervisningsspråket. På denne måten gir Karen inntrykk av at hun også forstår at rollene kan snus. Frida peker på hvor viktig det er å få snakke morsmålet sitt, men sier samtidig at lærerne i mottaksklassen oppfordrer elevene til å tenke på hvordan det føles å ikke forstå det som blir sagt:

F: (...) Og i friminuttet er det rett og slett ... De *må* slappe av, og det kan man best på morsmålet sitt. Og hvis de sitter sammen med elever som ikke kan det samme språket, så prøver de etter hvert å snakke norsk. Det oppfordrer vi også til, å skape en bevissthet på at «Husk, dere er ikke alene. Det er andre. Husk hvor kjedelig det er å høre dere snakke og ikke kunne bidra», ja. Men, nei. Jeg har jo selv gjort den erfaringen, og av og til når man er i et nytt land må man av og til snakke sitt eget språk, for ellers blir det for mye.

Frida, som er flerspråklig selv, viser generelt stor forståelse for flerspråklige (minoritetsspråklige) elevers situasjon. I intervjuet viser hun dette blant annet gjennom gjentatte ganger å referere til egen erfaring med å være flerspråklig, og å poengtere hvor viktig det er for elevene å få snakke morsmålet sitt i løpet av skoledagen, fordi dette er knyttet til identitet, å være seg selv og å kunne slappe av. I sitatet ovenfor viser hun empati med flerspråklige elever ved at hun minner dem på hvordan det føles å ikke kunne bidra i samtaler på et språk man ikke forstår, og forsøker å oppfordre dem til å tenke på hvordan andre har det i lignende situasjoner.

Som vi har sett, gir lærerne uttrykk for at de ser på morsmål som en ressurs, blant annet fordi elevene kan støtte seg til, og sammenligne med morsmålet når de lærer seg det norske språket. Det er også flere av dem som mener at kompetanse i morsmålet bør ligge i bunn for å lette norskinnlæringen, noe som forstås enten fordi de sier det direkte, eller fordi de antyder at jo mer kompetanse man har i morsmålet, jo lettere blir det å overføre slik kunnskap til andre språk. I et utsagn fra Lene hvor hun snakker om effekten av tospråklig opplæring, ser hun ikke umiddelbart ut til å vurdere morsmålsundervisning eller tospråklig opplæring som noe minoritetsspråklige elever bør få for å utvikle og lære eget morsmål, men heller som noe som kan støtte norskinnlæringen:

L: (...) Vi driver jo ikke med morsmålsopplæring. Det er det helt slutt på, men vi har tospråklig fagopplæring. Og da er jo tanken at vi skal, på en måte, støtte opp med tospråklig fagopplæring inntil eleven har kunnskaper nok til at skolespråket er norsk. Også er det blitt begrensinger på hvor lenge vi har det, for vi ser ikke noe særlig progresjon. Vi ser tvert imot mer progresjon på

elevene som deltar fullt ut i klassen. Kanskje fordi vi har forandret læremetoder og fordi gruppearbeid har blitt viktigere i klassen. Det skjer mye i interaksjon mellom elever, og læreren er bare litt av dette. Alle blir hørt og sett, faglig og språklig på alle mulige måter hver dag, fordi selv om man ikke melder seg på i klassen, så får man sagt noe i gruppa. Det fanger opp en del tror jeg. Sånn som vi organiserer særskilt norsk her, da, så har vi sluttet, nesten, å ta noen ut.

I: Det skjer inne i klasserommet?

L: Ja, det skjer nesten uten at elevene merker det. Og det går ikke noe dårligere. Enkelte få elever har vi hatt en-til-en med. Og grunnen til at jeg har kjempet for det noen ganger er at du ser at noen helt få elever har veldig nytte av det. Og det er gjerne litt flinke elever som har nytte av det. De fleste ... Det oppstår så mye mer interaksjon og umerkelig læring i klasserommet (...).

Lene sier at «vi», tolket som lærerne på skole A, ikke ser god nok progresjon hos elevene som får tospråklig opplæring. De vurderer det som mer effektivt at elevene deltar i ordinær undervisning fullt ut, og tror dette har å gjøre med måten de organiserer undervisningen på. Gruppesamarbeid dominerer i undervisningen, og Lene opplever at dette skaper interaksjon og nærmest «umerkelig» læring mellom elevene. Det er derfor grunn til å anta at Lene vurderer at hennes minoritetsspråklige elever, lærer norsk og fagstoff bedre gjennom å samarbeide med andre elever, enn å få tospråklig opplæring. Dette viser også et fokus på at det er norskkompetanse som er målet, og at de andre læringseffektene elevene kunne hatt av å få tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning, som å få bruke morsmålet mer aktivt, ikke umiddelbart blir forstått som like verdifulle. Hvistendahl (2009, s. 75) påpeker også dette når hun sier at «I læreplanen defineres morsmålsopplæring som en støtte for norskopplæringen, og morsmål for språklige minoriteter gis ikke status som et autonomt språkfag i skolen». Læreplanen i morsmål har status som *overgangsplan*, som vil si at den skal følges til elevene har norskkompetanse som tillater dem å følge ordinær opplæring (Hvistendahl, 2009, s. 75).

Et fokus på, og en bevissthet om, at det først og fremst er kompetanse og ferdigheter i norsk som er målet, kommer tydelig frem hos alle de fem norsklærerne når de snakker om bruk av morsmål i norsktimene. Nedenfor følger en samling av et utvalg sitater (med mine uthevninger), hvor fokus på nettopp norsk, kommer tydelig frem:

M: (...) Men de må også snakke *norsk for å lære seg norsk*, så det er også et poeng da.

S: Så jeg tenker at du kan bruke det som redskap for å forklare hverandre, hvis de er svake eller den ene er sterke enn den andre eller noe sånt, men å samarbeide, da tenker jeg at det blir ... *De skal jo trene seg på norsk*, og de skal bli forstått av alle, ja, jeg føler at *da bør de bruke norsk*.

S: (...) For *målet er jo at eleven skal ha norskopplæring*, ikke sant.

S: (...) Altså det står at man skal skape sin språklige identitet. *Det er jo sånn da, at når du bor i Norge, så må du jo lære deg norsk.* Og da må jo målet være det, tror jeg da. Men du skal ikke ta fra dem, det er ikke det jeg mener, for det er jo viktig i bunn det også.

I: Men tenker du i utgangspunktet at det er norsk som ligger til grunn for dette sitatet? At det er implisitt at det er norsk som skal brukes for å skape mening?

L: Nei, ikke nødvendigvis. Men, for å greie skolen, så *må du over på norsk på et eller annet tidspunkt.* Så det er kanskje litt ullent i forhold til ... Skal man knytte bånd til andre, så er det vel tenkt at man skal integrere seg, på en måte. Så *man må jo på en eller annen måte over i norsk (...).*

K: ... Jeg holdt på å si. Man har jo lyst til å si at ... *det er norsk som er arbeidsspråket i klasserommet (...).*

K: (Puster) Jeg er litt av den oppfatning av at *er du i Norge, så er jo arbeidsspråket norsk,* og da er det jo det man skal fokusere på. Og det er jo det vi gjør i skolen. (...). De skal jo ha karakter i norsk, og da er det jo det som må ligge til grunn, da. (...). Være litt klar over at *det er norsken vi må jobbe med og bli trygge på* det, da (...).

F: (...) *Det er jo forventet at de før eller senere kan norsk så godt at de kan bruke språket for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre.*

F: (...) Det de ofte glemmer er at de *må jo til slutt kunne presentere på norsk,* så da må man kanskje pushe litt til at de også *øver seg på å uttrykke seg på norsk.* Hvis det skal bli en framføring eller lignende.

I alle sitatene ovenfor ser vi en tydelig bevissthet og forståelse av at det å lære norsk er målet i norskundervisningen. Når dette er målet, er også fokuset på at elevene skal lære seg å snakke, skrive og presentere på norsk. Det sterke fokuset på norsk vil nødvendigvis gjøre at det blir mindre plass til bruk av andre språk i norskundervisningen, som for eksempel elevenes morsmål, selv om lærerne i andre sammenhenger sier at de anser flerspråklighet som en ressurs. To av lærerne kobler også nasjon og språk tydelig sammen, ved å uttrykke at vi (elevene) må snakke og lære norsk, fordi vi er i Norge. Bruk av morsmål i norskundervisningen ser ut til å være greit for noen av lærerne hvis dette er et hjelpemiddel i læring av fagstoff, eller hvis det brukes som støtte for å lære norsk. Det uttrykkes likevel en forventning om at morsmålet bare er en støtte, som legges igjen når norskkompetansen er god nok.

En slik forståelse kan blant annet spores tilbake til Opplæringsloven (1998, § 2-8), hvor det uttrykkes en (instrumentell) forståelse av morsmål, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, som opplæringstiltak som tilbys for at elevene skal bli bedre i norsk. Formuleringer

i læreplanen i norsk, som blant annet uttrykker at norskfagets rolle dreier seg om utvikling av ferdigheter i norsk (Udir, 2013, s. 3), bidrar også til å understreke fokuset på det norske språket i undervisningen. Læreplaner har status som forskrifter, og ifølge forskriften til opplæringsloven (2006, § 1-1), skal grunnskoleopplæringen «... vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet». Læreplaner beskriver kunnskaper som anses som viktige i samfunnet, og også hvordan det enkelte faget bør forstås (Kjelaas og van Ommeren, 2019, s. 7). Det kan derfor være grunn til å anta at læreplanens formuleringer har (stor) betydning for hva lærerne oppfatter at norskfagets rolle innebærer.

4.2.3. Vurdering og eksamen som begrunnelse og hinder

På ulike tidspunkt i intervjuene blir elevenes bruk av morsmål og blanding av ulike språk i norskfaget tematisert. Lærerne gir uttrykk for at de i utgangspunktet ikke stiller seg negative til slike språkpraksiser, men det er likevel tydelig at dette er noe de oppfatter som problematisk. Noe som gjentar seg hos tre av lærerne er *begrunnelsene* de gir for hvorfor flerspråklighet og flerspråklige praksiser er vanskelig i norskfaget. I sitatet nedenfor snakker jeg med Solveig om hvordan hun ville møtt en situasjon der en elev blander to språk når han/hun skriver:

S: Godtatt ...? Jeg ville jo ikke slått hardt ned på det, men jeg ville jo sagt at vi måtte jobbe med ... Sånn som med den danske, da. På samme måte. Fordi man skal jo ha karakterer i norsk og jeg kan jo ikke ... Engelsk kan jeg jo. Altså, jeg. Det spørsmålet synes jeg var litt sånn ... Vi skal jo lære dem norsk? De skal jo ha eksamen i norsk. Du kan ikke skrive en eksamen halvveis på kurdisk eller ...

Lene sier at hun ofte kan ha lett for å gi minoritetsspråklige elever det hun omtaler som en «snillere» vurdering sammenlignet med en majoritetsspråklig elev, fordi hun kan se at eleven har «prøvd og strevd». Hun legger også til:

L: (...) I 10.klasse gjør vi ikke sånt. Når det gjelder norskfaget så synes jeg det er vanskelig å ikke være streng. For når du nærmer deg 10.klasse og du skal ha en eksamen, for jeg vet jo hvordan det er. Har vært sensor i mange år. Det er vanskelig å uttrykke seg godt og fullverdig på norsk hvis du ikke har lang botid. I for eksempel samfunnsfag, når man skriver norsk, så prøver jeg å ikke la det trekkes for mye for at du er litt dårligere enn andre til å uttrykke deg. Hvis det er mye jeg ikke skjønner så tar jeg gjerne en muntlig prøve etterpå, eller spør muntlig, så jeg får et bedre inntrykk av forståelsen, så ikke språket på en måte blir hinderet ditt, da.

L: (...) Norsklærer er noe av det verste som er å være, det er jo bare å pirke, pirke, pirke. Men du vet jo at det må til. Eller må til, jeg skulle gjerne unngått det, men du kan ikke holde dem for narr, for jeg vet jo hva som skal til på en eksamen.

Til påstanden «Det er viktigere å utvikle elevens morsmål enn norsk» sier Karen blant annet:

K: (...) De skal jo ha karakter i norsk, og da er det jo det som må ligge til grunn, da. (...).

Alle de fire sitatene ovenfor viser at lærerne bruker vurderingspraksiser, karakterer og eksamen i norskfaget som begrunnelser for at de opplever det som problematisk at elever bruker morsmål, eller blander ulike språk når det skrives norskfaglige tekster. Lærerne uttrykker at det er eksamen som er målet, og det skinner igjennom at de har en etablert forståelse av hva som kreves av norskkunnskaper på denne. På bakgrunn av at lærerne opplever at man må kunne skrive på «godt norsk», mener de derfor at det er vanskelig å være «snill» og å godta blanding eller transspråking. At elevene skal ha karakterer i faget trekkes også frem, og lærerne ser ut til å være enige om at det er gode ferdigheter i norsk språk som danner grunnlaget for karakterene. Dette er illustrerende for at vurderinger ofte tar utgangspunkt i enspråklige standarder (Garcia og Wei, 2019, s. 72), og at minoritetsspråklige elever blir vurdert opp mot norskkompetansen til majoritetsspråklige, som Ortega (2019, s. 24) kaller for *nativespeakerism*. Lene peker også på utfordringer i norskfaget sammenlignet med andre fag, som for eksempel samfunnsfag, der hun gir uttrykk for at innholdet i faget oppleves som viktigere enn språket. Dette forstår vi blant annet fordi hun gir uttrykk for at samfunnsfag er et fag det er lettere å tilpasse i, fordi eleven kan uttrykke faginnholdet muntlig, noe man ikke får gjort på eksamen i norsk skriftlig. Denne påstanden sier også noe om at Lene ser på både språklige ferdigheter og kunnskaper om faginnhold som mer sentralt i norskfaget enn i samfunnsfag, hvor det er mer fokus på selve fagstoffet. I og med at det er vurderinger, eksamen og karakterer lærerne bruker som begrunnelser, er det interessant å spørre seg om de ville vært mer positive til transspråking og skriftlig bruk av morsmål i norskfaget dersom målet ikke var en offentlig gitt eksamen eller vurdering.

4.2.4. Å føle seg annerledes

Å føle at man skiller seg ut og er annerledes enn de andre, kan være ubehagelig. At flerspråklige elever ikke ønsker å delta i klasseromsaktiviteter der de eller kunnskapen deres blir fremhevet, trekker en av lærerne frem:

S: (...) Men de vil ikke, hvis du spør om de kan være så snille og si det og det på sitt språk, så er de veldig tilbakeholdne på det. De fleste vil ikke det.

I: Føler de at de skiller seg ut, da?

S: Ja, jeg tror det. Selv om det er da kanskje seks forskjellige nasjonaliteter, så vil de ikke det. Men noen synes det er helt greit da. Sånn som (*nevner en elev med spansk som morsmål*), hun synes det var helt topp! Men det er et annet språk igjen, et språk som flere går og lærer, så det blir litt annerledes.

S: Men det å bruke kulturene mener jeg vi var flinkere til før, i forhold til tema ... Når de har for eksempel ... Nå er ikke jeg samfunnsfaglærer, men at de kan bruke sine egne land litt mer i undervisning, det tror jeg kanskje jeg ville gjort. Også i religion, kristendom og RLE-faget. Men det er ikke sikkert de vil det heller.

At elevene ikke ønsker å bli trukket frem for å si ord og setninger på sitt språk, er noe jeg og Solveig snakker om at kan være et uttrykk for at de føler at de skiller seg ut og er annerledes enn andre i klassen. Riktignok nevner Solveig også det å bruke elevenes kunnskaper om land og religioner, så eksemplene handler ikke kun om språklige kunnskaper og ferdigheter. Solveig legger også til at enkelte elever, i motsetning til andre, synes det er helt greit å bli trukket frem. Hun nevner et eksempel på en elev med spansk som morsmål, som jo er et språk elevene får tilbud om å lære på skolen. Solveig sier i forbindelse med dette at eksempelet om den spansktalende eleven «... blir litt annerledes», fordi dette er et språk «... flere går og lærer». Dette kan med andre ord være et uttrykk for, og en forståelse både hos læreren, men også hos elevene, av at noen språk har mer status eller verdi enn andre. Det kan tenkes at tradisjonelle fremmedspråk, som elevene kjenner til gjennom opplæringen og som dermed også tilskrives verdi gjennom at det tilbys systematisk opplæring i språkene, oppleves som mindre ulike og «flaue» enn uteneuropeiske språk (Svendsen, 2009, s. 54). Man kan anta at det ble opplevd som mindre ubehagelig for den spansktalende eleven å vise frem sine kunnskaper, enn for elever med minoritetsspråk som er mindre synlige og anerkjente i klasserommet og i samfunnet.

4.2.5. Oppsummering

I den tematiske analysen har jeg sett på lærernes didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen. Lærerne trekker særlig frem arbeid med å sammenligne grammatiske strukturer i ulike språk, og å lære om ulike kulturer og religioner når flerspråklighet som ressurs er tema. Når det gjelder bruk av morsmål i norsktimene, har lærerne forståelse for at det er en fordel for minoritetsspråklige elever å bruke morsmålet som redskapsspråk, og for å lære norsk. Lærerne reflekterer også rundt måten minoritetsspråklige elever skriver norsk på, og viser til at det henger igjen grammatiske strukturer fra morsmålet som skiller seg fra det som oppfattes som korrekt norsk. Lærerne reflekterer også mye rundt at andre (elever) ikke forstår når flerspråklige elever bruker andre språk enn norsk, og flertallet ser ut til å være opptatt av at det skal snakkes

norsk slik at de majoritetsspråklige elevene forstår. Vi ser også et sterkt fokus på at norskkompetanse er målet, og at elevene derfor må snakke, skrive og bruke norsk i norsktimene. At lærerne opplever at flerspråklige praksiser er utfordrende og vanskelig å forholde seg til i norskfaget, begrunner de stort sett i at det er vanskelig å vurdere elevenes arbeid, og at de skal ha eksamen i norsk, noe som gjør det vanskelig å tillate å skrive på morsmålet i norskfaglige tekster. En av lærerne sier også at hun oppfordrer flerspråklige elever til å snakke om og dele kunnskaper når det kommer til språk og kultur i klasserommet, men at dette ofte er noe elevene ikke ønsker, fordi de føler at de skiller seg ut.

5. Drøfting og avslutning

Jeg har nå analysert funn knyttet til hvilke forestillinger om flerspråklighet og den flerspråklige elev norsklærerne uttrykker, samt hvilke didaktiske refleksjoner de har rundt flerspråklighet. Samlet forstår jeg disse aspektene som konstruksjoner av flerspråklighet og flerspråklige elever. Overordnet sett kan man si at analysen viser at lærerne ser ut til å ha en smal definisjon av flerspråklighet, som fører til at mange flerspråklige elever faller utenfor «kategorien». Flere forstår det å være flerspråklig som synonymt med å være minoritetsspråklig, og å ha et ikke-europeisk morsmål. Noen av lærerne assosierer det å være flerspråklig med lav progresjon og svake norskerferdigheter, og tenker ikke på flerspråklige elever som behersker norsk på et høyt nivå, som flerspråklige. Når det gjelder begrepsbruk, er flerspråklig, flerkulturell, fremmedspråklig og tospråklig benevnelse lærerne bruker når de omtaler elevene, noe som kan tyde på at de ser på benevnelsene som synonymer. Lærerne omtaler også ofte flerspråklige/minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever som «dem» og «vi», og kan slik sett hevdes å skape et skille mellom ulike elever.

Når det gjelder lærernes didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet, trekker lærerne i større grad frem ulike kulturer og religioner i arbeid med flerspråklighet, enn arbeid med ulike *språk* i seg selv. Lærerne ser at morsmålet med fordel kan brukes som redskapsspråk, og at det fungerer som en ressurs når elevene skal lære norsk. Når lærerne reflekterer rundt måten minoritetsspråklige skriver norsk på, ser de at det henger igjen strukturer fra morsmålet, og at dette gjør at måten de skriver på, blir avstikkende fra det som oppfattes som «riktig» norsk. Lærerne begrunner at flerspråklige praksiser er vanskelige i norskfaget med at elevene skal ha eksamen i norsk, og at det er vanskelig å vurdere elevenes arbeid dersom de skriver på morsmål. Det fremkommer også samlet sett et tydelig fokus på norskkompetanse, og at det er norsk som bør arbeides med i norsktimene. Det kommer også frem en forståelse av at tospråklig opplæring (og/eller morsmålsopplæring) primært gis for at elevene skal bli bedre i norsk, og ikke for å utvikle morsmålet. I forbindelse med arbeid med flerspråklighet, blir det også tematisert at flerspråklige elever ofte ikke ønsker å bli trukket frem fordi dette bidrar til å markere at de skiller seg ut, og at noen morsmål oppfattes som mindre annerledes og avstikkende enn andre.

I dette kapittelet vil jeg gå mer fortolkende til verks, samle funnene og drøfte forskningsspørsmål 3: Hvordan kan lærernes konstruksjoner av flerspråklighet være uttrykk for språklige ideologier? Som beskrevet i kapittel 2, er språklige ideologier forestillinger knyttet til

språk, som påvirker hvordan vi ser på språk, språkbruk og språkbrukere (McGroarty, 2010, s. 3). Når jeg undersøker hvordan norsklærerne reflekterer rundt flerspråklighet, og nettopp språk, språkbruk og språkbrukere, kan dette altså forstås som uttrykk for språkholdninger og språklige ideologier (McGroarty, 2010, s. 7; Woolard, 1998, s. 9). Det er igjen viktig å påpeke at språklige ideologier og holdninger blir naturaliserte og en del av oss når vi vokser opp i bestemte språksamfunn, og at det er umulig å *ikke* være bærer av disse (Fairclough, 2001, s. 76; van Ommeren, 2017, s. 159 og 164). Palmer (2011, s. 106) sier i sin forskningsgjennomgang om læreres holdninger til flerspråklige elever, at læreres ideologier om språk og undervisning er «... co-constructed through interactions throughout their lives and within their school contexts, district context and state policy context». Dette betyr at lærerne i denne studien ikke uttrykker bevisste negative forestillinger eller intensjoner knyttet til flerspråklighet og flerspråklige elever, men at de *gir uttrykk for* språklige ideologier som dominerer i samfunnet og i skolen, gjennom å være bærere av disse.

5.1. Smal definisjon av flerspråklighet og «den andre»

Flerspråklige elever ser ut til å bli assosiert med svake norskferdigheter og blir omtalt ved hjelp av ulike benevnelser, og dette vil jeg diskutere i det følgende. Når man opererer med en smal forståelse av flerspråklighet, faller mange flerspråklige elever utenfor. Et resultat av at flerspråklige elever som mestrer norsk og som dermed ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppa, har lett for å ikke regnes som flerspråklige, er at det nødvendigvis også eksisterer en motpol til disse elevene. Motpolen til de «flinke» elevene blir derfor elevene med dårlig progresjon og svake kunnskaper i norsk, og det er altså disse egenskapene det kan virke som at noen av lærerne forbinder med å være flerspråklig. Det kan anses som en svært smal, og også problematisk definisjon, hvis det først og fremst er minoritetsspråklige elever med utenomeuropeiske morsmål som regnes som medlemmer av flerspråklighetskategorien, samtidig som disse forbindes med egenskaper som det å være svak i norsk og å ha lav progresjon på skolen.

I tilfellene beskrevet ovenfor eksisterer det et indeksikalsk forhold mellom det å være flerspråklig, og holdningene eller forestillingene om at flerspråklige elever har svake norskferdigheter og lav progresjon. Lærernes forestillinger er altså eksempler på ikonisering. *Ikonisering* handler om at språklige trekk ofte blir forbundet med bestemte egenskaper eller måter å være på (Ims, 2014, s. 10; van Ommeren, 2017, s. 156). Å knytte forestillinger til

hvordan en språkbruker er, basert på hvordan språkbrukeren snakker eller skriver, vil skape stereotypiske forestillinger om språk og språkbruk (Ims, 2014, s. 10). Når det likevel knyttes forestillinger til språk basert på sosiale forhold som ligger utenfor språket selv, er forholdet mellom språket og forestillingene *indeksikalsk* (van Ommeren, 2017, s. 156-157). Disse perspektivene og begrepene retter seg mot bestemte språk og språklige trekk, men har også overføringsverdi når det gjelder forståelsen av flerspråklighet generelt. Forestillinger om at flerspråklige elever har svake norskerferdigheter og lav progresjon, bidrar dermed til negative assosiasjoner eller oppfatninger om hvordan flerspråklige elever *er*, uten at det nyanseres i noen forstand eller tas høyde for at flerspråklige elever også er forskjellige, med ulike egenskaper og ferdigheter. Når flerspråklige elever blir forbundet med å være dårlig i norsk, trekkes det en ikonisk kobling mellom det å være flerspråklig og de faglige egenskapene til elevene (Irvine og Gal, 2000, s. 37). På denne måten er det det å være flerspråklig som knyttes til det å ikke forstå kompliserte oppgaver, ord og begreper, og dermed skjæres også alle flerspråklige over en kam. Dette er også et eksempel på *utvisking* (Irvine og Gal, 2000, s. 38) ved at de store individuelle forskjellene blant flerspråklige elever blir visket ut når flerspråklige elever blir omtalt som en gruppe som er svake i norsk, og at denne oppfatningen nettopp forsterkes eller forstørres i fremstillingen eller forståelsen av flerspråklige elever.

Som nevnt tidligere, er ikke språkbruk nøytral, men er ofte farget av stereotyper (Hofslundsengen, 2011). I analysen så vi at flerspråklig, flerkulturell, fremmedspråklig og tospråklig var benevnelser lærerne brukte når de omtalte flerspråklige elever. Det kan argumenteres for at *flerspråklig* er et mer nøytralt og positivt begrep enn de andre, fordi dette ikke behøver å vise til noe annet enn at eleven bruker to eller flere språk (Egeberg, 2016, s. 11). Begrepet kan fremstå som nøytralt isolert sett, men som vi har sett ovenfor, har noen av lærerne assosiasjoner til det å være flerspråklig som ikke kan sies å være nøytrale. Benevnelserne flerkulturell og fremmedspråklig kan begge knyttes til en forståelse av å skille seg ut fra «resten». Ifølge Arbeids- og integreringsdepartementet (2007, s. 5) og Hofslundsengen (2011) har begrepet flerkulturell en tendens til å brukes om elever som har en synlig minoritetsbakgrunn, som for eksempel en annen hudfarge enn majoriteten. Begrepet fremmedspråklig kan signalisere at elevenes språk er fremmed og annerledes i motsetning til det kjente, norske språket. På denne måten kan begge benevnelser bidra til en forståelse av at elevene har kulturelle eller språklige erfaringer som skiller seg ut fra majoriteten, som representerer det «vanlige» og norske.

Dette er for øvrig et poeng som også gjelder alle grupperinger og kategoriseringer, fordi de alltid vil stå i relasjon til en motkategori. Dersom noen kategoriseres som flerspråklige, fremmedspråklige, flerkulturelle, og minoritetsspråklige, vil det være noen som anses som mer enspråklige og majoritetsspråklige. Holm (2017, s. 23) argumenterer for at uansett hva som er formålet med kategoriseringen, vil en slik distinksjon alltid være basert på normative forestillinger om hvordan noe bør være. Kategoriseringen mellom majoritetsspråklige og flerspråklige/minoritetsspråklige elever vil derfor alltid uttrykke at det er en forskjell mellom «vår» og «deres» måte å snakke og skrive norsk på (Svendsen, 2014, s. 46). Dersom de majoritetsspråkliges kompetanse og ferdigheter i tillegg alltid favoriseres, kommer det et tydelig makt- og dominansperspektiv til syne i skillet mellom minoritets- og majoritetsspråklige (Selj, 2008, s. 16). Et sentralt begrep i denne sammenhengen, er *othering* (Powell og Menendian, 2016, s. 17 og 18), eller annengjøring, som viser til prosessen hvor bestemte grupper eller kategorier ekskluderes fra et fellesskap, og ofte er fordommer og stereotypier en del av dette. Bruk av benevnelser som flerkulturell og fremmedspråklig, uansett om læreren bruker dem bevisst eller ikke, kan altså bidra til en forståelse av at andre språk (og kulturer) enn norsk oppfattes som noe annerledes og fremmed, og at eleven som representerer språket og kulturen, blir karakterisert som «den andre».

Dette er en forståelse som reflekterer språklige ideologier, nærmere bestemt en kombinasjon av en *ensspråklighetsideologi*, en *en-nasjon-ett-språk-ideologi* og *purisme*. En ensspråklighetsideologi tar utgangspunkt i en språklig standard eller norm, som i vår sammenheng vil være norsk, og vurderer andre språkbrukere og deres språkpraksiser opp mot dette (Blommaert, 2009, s. 422). Basert på hvorvidt språkbrukernes språkpraksis passer inn i «normen», blir de plassert innenfor eller utenfor normalen (Blommaert, 2009, s. 421). En enspråklig ideologi kan også gjøre seg gjeldene gjennom purisme, en forstilling om at det eksisterer en måte å bruke språk på som er mer «ren», riktig og verdifull enn andre (van Ommeren, 2017, s. 159). Dette fører nødvendigvis til at andre former for språkbruk anses som mindre «ren», riktig og verdifull. En-nasjon-ett-språk-ideologien betegner forståelsen av at ett felles språk er det som skaper nasjonal identitet og tilhørighet. Når det trekkes paralleller mellom en nasjon og et bestemt språk, vil dette også ignorere, ekskludere eller underordne grupper med andre språk og varieteter (Blackledge & Creese, 2010, s. 26; McGroarty, 2010, s. 9). At disse ideologiene virker sammen, ser vi blant annet når elever med en språkpraksis som

skiller seg fra det vi oppfatter som «innfødt(lik) norsk», omtales som fremmedspråklige. Dette blir tydelig fordi språkpraksisen sammenlignes med, og vurderes opp mot, den norskspråklige og «rene» normen, og derfor kategoriseres som fremmed, annerledes, mindre riktig eller mindre verdifull.

Å omtale visse elever som «dem» og andre som «vi» kan sies å reflektere en enspråklighetsideologi. Dette kan vi hevde fordi selve inndelingen i «vi» og «dem» baserer seg på språklige kjennetegn. De majoritetsspråklige som snakker og bruker det riktige språket, altså norsk, regnes som «vi», og flerspråklige elever med andre språkpraksiser og bakgrunner blir omtalt som «dem». Nasjonalspråkene har en sterk posisjon i Skandinavia, og når disse språkene fungerer som sterke tilhørighetsmarkører, er det vanskelig å forestille seg hvordan man kan være norsk, dansk eller svensk hvis man ikke kan språket (Karrebæk et al, 2015, s. 129). Dette reflekterer også en en-nasjon-ett-språk-ideologi. Å omtale flerspråklige og minoritetsspråklige elever som «dem», kan sende signaler om at språkpraksisen deres og måten de bruker det norske språket på, ikke kvalifiserer til å innlemmes i fellesskapet, som ofte omtales som «vi». Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014, s. 15) sier at språkbruk og valg av begreper, særlig i skolen, er avgjørende for å skape et nytt «vi». Det påpekes imidlertid at lærebøker i samfunnsfag, norsk, religion og engelsk bidrar til å opprettholde slike skiller, både gjennom måten de omtaler innvandrere, flerspråklige og ulike tradisjoner på, men også hvilke tekster som fremheves og hvilke som forblir «usynlige» (Laugerud et al., 2014, s. 21-24). Powell og Menendian (2016, s. 19) hevder at den eneste løsningen på en slik «annengjøring», er inkludering og fellesskap, men som vi har sett, ser det ut til at språklige ideologier og forestillinger om rene og riktige språk, står i veien.

5.2. Norsk som idealspråk

Analysen viser at lærerne anerkjenner flerspråklighet som en ressurs gjennom å sammenligne ulike språk og grammatiske strukturer, og at de ser at elevenes morsmål kan fungere som en støtte i læringsarbeidet og når de skal utvikle ferdigheter i det norske språket. I sum fremkommer det likevel et større fokus på kultur enn språk når lærerne snakker om hvordan flerspråklige elever er en ressurs i skolen. Dette kan si noe om at lærerne (bevisst eller ubevisst) forstår *språk* som ressurs nærmest synonymt med kultur, og at det er *kultur* som oftest trekkes frem og får mest oppmerksomhet. Når flerspråklighet forstås som kultur, og det som har med

språket i seg selv å gjøre nedtones, kan det bidra til at andre språk enn norsk ikke får noen stor verdi eller plass i undervisningen, annet enn når det sammenlignes grammatiske strukturer.

Bailey og Marsden (2017, s. 286) viser til forskning gjort av Franson (1999) som fant at læreres bruk av elevenes morsmål i undervisningen hang sammen med hvor mye erfaring og kunnskap den enkelte læreren har, samt hvor trygg og selvsikker læreren kjenner seg på temaet. Videre undersøkte de også hva lærere var mest og minst villige til å gjøre i undervisningen sin. De fant blant annet ut at lærere var mest villige til å ha en temauke om Spania, lære noen få spanske ord og ha kulturelle aktiviteter, og minst villige til å bruke litteratur fra elevenes hjemland (Bailey & Marsden, 2017, s. 286). At det å arbeide tematisk med andre land og kulturelle aktiviteter, er noe lærere ser ut til å være villige til å gjøre, er i tråd med funn i denne studien. Dersom lærerne mangler kompetanse, erfaring og kunnskap når det gjelder å utnytte språklig mangfold, kan det altså være lettere å snu seg mot det kulturelle, som ser ut til å oppfattes som lettere å inkludere. At det er den (fler)kulturelle erfaringen elevene har som fremheves og forstås av lærerne som en ressurs, fordi elever og lærere kan lære om andre land, religioner og kulturer, kan også være uttrykk for språklige ideologier. Når det er fokus på kultur fremfor språk, kan dette signalisere at den språklige kompetansen elevene besitter ikke regnes som like relevant, fordi denne ikke passer inn i en enspråklig og puristisk forståelse av språk, hvor norsk er idealspråket som må beherskes for å klare seg godt i skolen.

Måten minoritetsspråklige elever skriver norsk på, blir sammenlignet med det som anses som «korrekt» norsk. Flere av lærerne i studien peker på at de i skriftlige tekster kjenner igjen strukturer fra morsmålet til minoritetsspråklige elever, som påvirker måten de skriver norsk på. Dette kan gi utslag i at de bygger opp setninger på en annen måte eller bruker andre grammatiske kjønn og preposisjoner enn det som forbindes med korrekt grammatikk og rettskriving (jf. 4.2.2.). Elevene produserer altså mellomspråk (Baker 2001, s. 363; Donald og Ryen, 2008, s. 224-225). En underliggende forestilling i samfunnet og skolen om at det eksisterer ett norsk språk uten muligheter for variasjon, altså purisme, kan være en årsak til at måten elevene skriver norsk på anses som feil eller mangelfull. Dette er i tråd med hva Ims (2014, s. 17-18) også påpeker i sin artikkel, hvor hun undersøker hvordan norske medier bidrar til å skape ulike forestillinger om måten tre nordmenn med innvandrerbakgrunn snakker norsk på. Hun påpeker blant annet at «kebabnorsk» blir forbundet med å snakke dårlig norsk, og at når man omtaler «det norske språket» i entall, vil dette understreke en slik puristisk forståelse

av språk. Puristiske ideologier og forestillinger om et standardspråk er problematisk, fordi de tar utgangspunkt i språket til majoritetsetniske og utdannede mennesker fra middelklassen, og deres språkbruk og kompetanse er også ofte utgangspunktet for de fleste ordbøker og normer for grammatikk (Ortega, 2019, s. 30). Språkbrukere som ikke lever opp til de normative og enspråklige forestillingene av språkkompetanse som forventes, «... are told (by researchers, teachers, parents, peers, and circulating collective societal discourses) that their language is not (yet) good enough and that all doors will open to them in life once they fix it ...» (Ortega, 2019, s. 30).

Minoritetsspråklige elevers norsk bryter altså med det som oppfattes av lærerne (og også veldig mange andre) som den korrekte måten å skrive norsk på. At lærerne ser ut til å oppfatte at det finnes en riktig måte å skrive norsk på, kan også ha å gjøre med at det i læreplanen i norsk står at elevene skal ha «... kjennskap til skriftspråklige konvensjoner ...», og at det er et mål å «... mestre formverk, ortografi og tekstbinding» (Udir, 2013, s. 9). Slik formuleringer underbygger og retter også fokus mot det «ene», korrekte norske språket, og at det finnes bestemte regler for grammatikk å forholde seg til. Ims (2014, s. 24) sier også at standardspråket i et samfunn oftest vil opptre som et normideal, og at annen språkbruk måles opp mot dette for å vurdere om den er «feil» eller ikke. Dette er også noe av det Blommaert (2009, s. 422) peker på som kjennetegnene til en enspråklig ideologi. Nettopp dette ser vi også i disse tilfellene, hvor elevenes måter å skrive norsk på blir vurdert opp mot en enspråklig «majoritetskompetanse» i norsk.

Et resultat av at flerspråklige elever blir vurdert opp mot enspråklige standarder, kan være at de blir vurdert dårligere, får dårligere karakterer, og føler seg utilstrekkelige (Garcia & Wei, 2019, s. 64 og 72). En forestilling om at kompetansen man får av å lære norsk som andrespråk aldri vil kunne måle seg med kompetansen til en med norsk som morsmål, blir omtalt som *nativespeakerism* (Ortega, 2019, s. 24). Holliday (2006, s. 385) sier at en av virkningene av *nativespeakerism* er at minoritetsspråklige blir utsatt for annengjøring. Dette ser vi blant annet når måten de skriver på, utpekes som noe avstikkende. Dersom suksess skal måles opp mot å ha kompetanse som en «innfødt», er andrespråksinnlærere på et vis dømt til å mislykkes. Ortega (2019, s. 25) foreslår at suksess eller kompetanse også kan defineres som å kunne beherske mer enn ett språk, og å kunne variere språkene og språkbruken i ulike kontekster. Det er problematisk å fremstille kompetanse på samme nivå med majoritetsspråklige som

«målstreken» for minoritetsspråklige elever som skal lære et andrespråk, og en slik praksis eller forestilling vil føre til språklig usikkerhet (Ortega, 2019, s. 28).

Ideen om at det finnes et slags komplett toppnivå andrespråksinnlærere skal arbeide mot, reflekterer en forståelse av språk som noe fastlagt og uforanderlig, noe som er problematisk i et sosiokulturelt perspektiv, hvor språk og flerspråklighet forstås som sosiale og dynamiske praksiser (Ortega, 2019, s. 28-29). Å vurdere minoritetsspråklige (elever) basert på enspråklige normer, kan også hevdes å være problematisk fordi enspråklige standarder ikke reflekterer det reelle språklige mangfoldet som faktisk finnes i samfunnet (Shohamy, 2013, s. 229). Testing, kartlegging og vurdering spiller en sentral rolle i skolen og i samfunnet, og man må være klar over at de er tett sammenvevde med blant annet sosiale forhold, ideologier og politikk. Dette innebærer at testing får konsekvenser i form av at det signaliseres hvilke grupper eller språk som anses som legitime eller illegitime (Shohamy, 2013, s. 226-227). Selv om Shohamy (2013) er opptatt av mer offisiell testing, kan innsiktene og perspektivene hennes også anvendes i mindre formelle situasjoner hvor lærere omtaler, og derfor også vurderer, minoritetsspråklige elevers norskkompetanse. Når minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper vurderes som annerledes eller avvikende, fordi de sammenlignes med kompetansen til majoritetsspråklige elever, er dette tegn på at språkpraksisen deres vurderes som illegitim.

Når det gjelder transspråklige praksiser i skriftlige arbeider, opplever norsklærerne dette som problematisk særlig med tanke på vurdering og karaktersetting (jf. 4.2.3.). Dette kan i likhet med det overnevnte også si noe om hvordan de forstår norskfaget, hva som er norskfagets oppgave, og dermed også hva som oppleves som «lov» eller «tillatt». En slik forståelse kan henge sammen med at det i læreplanen i norsk blant annet understrekes at «Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive *norsk*» (Udir, 2013, s. 3) (min utheving), og at det uttrykkes at elevene skal skrive tekster på *hovedmål* og *sidemål* (Udir, 2013, s. 5 og 9). Slike formuleringer kan bidra til forståelsen av at norskfagets rolle primært dreier seg om å oppøve ferdigheter i det norske språket, og at vurdering og karaktersetting derfor blir oppfattet som et hinder eller en utfordring når det gjelder å utnytte, bruke og legge til rette for det flerspråklige aspektet i norskfaget. At norsk fremholdes som idealspråket, bunner i språklige ideologier som råder i samfunnet. Språklige ideologier gjør seg blant annet synlig i formuleringer i Opplæringsloven og læreplaner (Kjelaas og van Ommeren, 2019, s. 7). (Se også delkapittel 1.1.2. om flerspråklighet i styringsdokumenter). Igjen er det viktig å påpeke at dette

er styringsdokumenter som lærere må forholde seg til og bruke som utgangspunkt for opplæringen. Det er derfor ikke underlig at forestillingene om språk og flerspråklighet som uttrykkes i disse, også reflekteres i lærernes konstruksjoner av flerspråklighet, og er av betydning for hva lærerne oppfatter at norskfagets oppgave innebærer.

Når ferdigheter i «det norske språket» på linje med majoritetsspråklige blir fremholdt som målet, idealet eller normen, vil dette nødvendigvis også kunne føre til et sterkt fokus på nettopp norsk i undervisningen. At lærernes fokus er tydelig orientert mot norsk, og ikke andre språk, er også et funn i studien (jf. delkapittel 4.2.2.). Fokuset på at det først og fremst er norsk elevene skal lære, snakke og bruke i klasserommet, viser også hvilke(t) språk som anses å ha størst prestisje eller utgjøre riktig kulturell kapital, og som dermed får fortrinn på det tenkte lingvistiske markedet (Svendsen, 2009, s. 33 og 54). Når det i tillegg uttrykkes at elevene må snakke og lære norsk fordi vi er i Norge, gjøres det også eksplisitte koblinger mellom nasjon og språk, altså det vi kjenner igjen som en en-nasjon-ett-språk-ideologi (Blackledge & Creese, 2010, s. 26; McGroarty, 2010, s. 9). Dette signaliserer at andre språk enn norsk ikke tillegges like stor verdi, og kan føre til at andre språkpraksiser undertrykkes i opplæringen.

Et begrepspar som blant annet brukes i forbindelse med forestillinger knyttet til nynorsk er *bruksspråk* og *domenespråk* (Mæhlum, 2017, s. 197). I min studie forstår jeg begrepsparet utvidet, slik at de også danner grunnlag for å se nærmere på overordnede forestillinger om hvorvidt et språk kan brukes i alle kontekster og sammenhenger, eller om det tilhører bestemte domener. Solheim og Hårstad (2017, s. 176) diskuterer riktignok også oppfatninger knyttet til nynorsk, men overført på flerspråklighet er det slik at oppfatningene om at ulike språk har et avgrenset bruksområde, at de er domenespråk, påvirkes av sammenhengene språkene opptrer i. Når andre språk og morsmål enn norsk, engelsk eller fremmedspråk sjelden (eller ikke) opptrer i skolen, kan dette bidra til forestillinger om at disse språkene skal forbeholdes bestemte domener, som for eksempel hjemmet, og føre til en devaluering av minoritetsspråkene.

En av norsklærerne i studien sier at de har sluttet med tospråklig opplæring fordi de ikke opplever at det har noen effekt. Hun ser ut til å oppleve at elevene har større progresjon og lærer bedre norsk ved å delta fullt ut i klassen (4.2.2.). Dette er et konkret eksempel på at tiltak som morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ses på som noe som skal styrke norskkompetansen fremfor de andre læringseffektene elevene kan få av slik opplæring, som at det å utvikle eget

morsmål kan ha en verdi i seg selv. En forståelse av at minoritetsspråkliges morsmål er underordnet norsk, ser vi i Opplæringslovens (1998) formuleringer. Dette kommer blant annet til syne gjennom at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring kun gis «om nødvendig ...», og bare til elever som får tilbud om særskilt norskopplæring (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Disse tiltakene viser at elevenes morsmål blir gitt en instrumentell rolle (Kjelaas, 2017, s. 227), fordi de gis for at eleven skal bli bedre i norsk (jf. enspråkligsideologi), og ikke for å utvikle eller styrke ferdigheter og kompetanse på morsmålet (Hvistendahl, 2009, s. 75). Engen og Kulbrandstad (2004, s. 44-45) sier at særlig innvandrersfamilier vil kunne oppleve at familiens språk kommer under press, og at språket derfor kan oppleves som mindre viktig for barna. De legger også til at «Dersom barnehage og skoleverk heller ikke støtter språket gjennom morsmålstrening og morsmåloplæring, vil dette kunne forsterke en likegyldig eller direkte negativ holdning hos barna» (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 45). Statistikk fra SSB (2017) viser dessuten at kun en liten andel (2 %) av elevene i grunnskolen deltar i undervisning i morsmål og tospråklig opplæring.

At noen språk har høyere markedsverdi på et lingvistisk marked enn andre, slik som at norsk er det som foretrekkes i Norge, kan også gjenspeiles i de språklige hierarkiene som utvikler seg. Det norsklærerne sier om flerspråklighet og som kan være uttrykk for en underliggende enspråklig ideologi, vil samtidig også bekrefte markedsverdien til det norske språket, og også bidra til å tegne et språklig hierarki hvor norsk plasserer seg øverst, og andre språk under dette. Det er ett konkret funn jeg ønsker å trekke frem i denne sammenhengen, og det er at en av lærerne forteller om at det å ha spansk som morsmål oppfattes som noe litt annet enn å ha andre morsmål. Læreren viser til at spansk er et språk som flere lærer i skolen (fremmedspråk), og antyder at dette kan være en årsak til at eleven ikke synes det er ubehagelig å bli trukket frem i klassen for å snakke spansk eller dele språklige erfaringer og kunnskaper med de andre (4.2.4.). Dette sies på bakgrunn av en opplevelse av at flerspråklige elever generelt ikke ønsker å fortelle om, eller snakke morsmål eller andre språk enn norsk foran hele klassen, fordi de skiller seg ut og føler seg annerledes. At læreren uttrykker en oppfatning av at spansk skiller seg fra andre morsmål, som vi kan anta at er ikke-europeiske språk, sier noe om den oppfattede statusen som knytter seg til ulike språk, og derfor også noe om språklige hierarkier og ideologier. Nettopp dette viser også Svendsen (2009, s. 54) til når hun sier at statusen til fremmedspråkene oppfattes som høyere enn andre utenomeuropeiske språk, fordi det tilbys undervisning i dem i skolen.

Det er også grunn til å anta at slike oppfatninger av ulike språks status er noe også elevene deler, nettopp fordi de ikke ønsker å bli trukket frem på bakgrunn av sine språklige praksiser.

Underliggende oppfatninger om at noen språk har høyere status eller er likere enn andre, er ikke noe denne læreren eller elevene er alene om å ha. At det eksisterer eller har utviklet seg et oppfattet språklig hierarki er dokumentert av flere, og ikke-europeiske innvandrergupper og språk plasserer seg helt nederst (Blommaert, 2018, s. 6; Bull & Lindgren, 2009, s. 11; Språkrådet, 2018, s. 65). Når flerspråklige eller minoritetsspråklige elever oppfatter at morsmålet deres har lav status i Norge, og de også blir omtalt som «dem» fordi de ikke bruker majoritetsspråket på den forventede måten, kan dette få utslag i at flerspråklige (eller minoritetsspråklige) elever føler seg annerledes og opplever at de skiller seg ut.

Som vi har sett, kan man si at det i lærernes konstruksjoner av flerspråklighet og flerspråklige elever, kan finnes uttrykk for språklige idelogier. Alle mekanismene, forestillingene og oppfatningene av språk, språkbrukere og språkpraksiser som er diskutert ovenfor, kan sies å være tett sammenvevd. Enspråklighetsideologien, en-nasjon-ett-språk-ideologien, purisme og nativespeakerism, er overordnede forestillinger og ideologier, som til sammen påvirker hvordan lærerne ser på språk og språkpraksiser i skolen. Dette vil også si at ulike språks oppfattede markedsverdi (Bourdieu i Svendsen, 2009, s. 33 og 54), henger sammen med hvilke språkpraksiser eller kulturelle kapital som vinner frem i skolen som «riktige» og foretrukne (Aagre, 2014; Esmark, 2006; Svendsen, 2009). En enspråklig ideologi fremhever majoritetsspråket som idealet (Blommaert, 2009, s. 422), og det er derfor også de majoritetsspråkliges språkkompetanse som favoriseres i skolen (Esmark, 2006; Garcia & Wei, 2019, s. 64 og 72). På denne måten ser vi at alle de teoretiske perspektivene også kan knyttes tett sammen – og kanskje beskriver de ulike nyanser ved de samme fenomenene. Kombinasjonen av en en-nasjon-ett-språk-ideologi og en enspråklighetsideologi som favoriserer nasjonalspråket, samt nativespeakerism som uttrykker at kompetansen man får av å lære norsk som andrespråk ikke, eller aldri, vil kunne måle seg med kompetansen til en med norsk som morsmål, bidrar til å gjøre andrespråksinnlærere «dømt» til å mislykkes i skolen (Ortega, 2019, s. 24). Dette er kanskje også den viktigste didaktiske implikasjonen av funnene som er presentert, analysert og drøftet i denne studien.

5.3. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I innledningen pekte jeg på at antall flerspråklige elever i skolen øker (SSB, 2017; Språkrådet, 2018, s. 55) og at minoritetsspråklige elever møter flere utfordringer i skolesystemet enn andre elever (f.eks. Egeberg, 2016, s. 12; Garcia & Wei, 2019, s. 72; NOU 2010:7, s. 338). I tillegg har nye former for språklig mangfold i skolen og samfunnet blant annet ført til at sosiale aspekter ved språkbruk, og sammenhengen mellom språk og makt har fått økt oppmerksomhet og interesse (Hornberger og McKay, 2010, s. xv). Blant annet på bakgrunn av dette, har jeg i denne studien undersøkt hvordan flerspråklighet blir forstått av norsklærere i skolen. For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan reflekterer norsklærere rundt flerspråklighet i skolen?». Denne har jeg konkretisert ved hjelp av tre forskningsspørsmål, som til sammen belyser problemstillingen. Forskningsspørsmål 1 og 2 ble oppsummert innledningsvis i drøftingskapittelet, og jeg vil i det følgende gi en overordnet oppsummering av forskningsspørsmål 3, som er diskutert i dette kapittelet. Avslutningsvis peker jeg på hva denne studien ikke har undersøkt, og hva som kan være interessante tema i videre forskning. Funnene i studien har åpenbare didaktiske implikasjoner og konsekvenser for flerspråklige elever, men oppgaven inneholder ingen egen del om dette. De didaktiske implikasjonene er påpekt og integrert som en del av analysen, og særlig i drøftingen.

For å forsøke å belyse forskningsspørsmål 3, «Hvordan kan lærernes konstruksjoner være uttrykk for språklige ideologier?» gikk jeg fortolkende til verks. I drøftingen viste jeg hvordan lærernes forestillinger og didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet kan være uttrykk for språkholdninger og språklige ideologier som fremholder norskkompetansen til en majoritetsspråklig elev som idealet (jf. for eksempel enspråklighetsideologi og nativespeakerism). Lærernes bruk av benevnelser, fokus på kultur, at majoritetslevens måte å skrive norsk på oppfattes som normen, og at de generelt har en sterk orientering mot norsk, er eksempler på praksiser og forestillinger som uttrykker at språklige ideologier som enspråklighetsideologi, en-nasjon-ett-språk-ideologi, purisme og nativespeakerism virker sammen, og at de også kan antas å påvirke lærernes måter å forstå og å møte flerspråklighet på i skolen. Samlet peker funn i studien i retning av, og kanskje også bekrefter, at norsk plasserer seg høyest i det språklige hierarkiet, og at andre minoritetsspråk plasserer seg lengst ned.

5.4. Veien videre

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen, men kan ikke hevde at funnene i studien er representative for alle norsklærere. I

innledningen presenterte jeg imidlertid tidligere forskning, som også peker i retning av at språklige ideologier og forestillinger om språk og språkbruk spiller en rolle i læreres praksis i skolen, og for menneskers måte å forstå flerspråklighet på. Det vil være opp til andre å bedømme om de anser funnene som relevante i sine kontekster.

Når denne studien skulle få en form, valgte jeg å fokusere på bestemte temaer og innfallsvinkler. Videre forskningsarbeid kan ta utgangspunkt i det samme materialet, men med et annet blikk og fokus på andre temaer og elementer. Denne studien tok utgangspunkt i et intervjumateriale, og derfor lærernes refleksjoner og rapporteringer av egen praksis. Det finnes mange studier av læreres forståelser av og forestillinger om flerspråklighet (f.eks. Bailey & Marsden, 2017; Iversen, 2019; Palmer, 2011; Pettit, 2013; Young, 2014). For å kunne si noe om hvordan flerspråklige elever *virkelig* møtes i skolen, kan det i tillegg til å studere læreres egne refleksjoner, være fruktbart å observere faktisk klasseromspraksis, da denne kan skille seg fra læreres egne rapporteringer. Observasjon i tillegg til intervju gjør det mulig å undersøke komplekse temaer fra mer enn en synsvinkel, og dermed tegne et mer sammensatt og helhetlig bilde (Pajares, 1992, s. 327). Rimer (2019, s. 52) fant eksempelvis i sin masteroppgave om transspråking, at læreren rapporterte at hun var positiv til transspråklige praksiser, men at hun i realiteten la lite til rette for dette i undervisningen. På samme måte fant Palmer (2011, s. 105) at lærere i overgangsprogram i USA som i utgangspunktet var svært positive til flerspråklighet, likevel praktiserte undervisning på en måte som undergravde elevenes morsmål og spanske identiteter. Bailey og Marsden (2017, s. 292 og 297) fant også at lærerne tok i bruk elevenes flerspråklighet i mindre grad enn hva de selv rapporterte.

Lærerne i denne studien peker på hvordan flerspråklighet og elevenes morsmål kan være en ressurs i opplæringen, men likevel er det arbeid med kultur de trekker frem når de skal fortelle om hvordan flerspråklighet kan anerkjennes som en ressurs. Forskning på hvordan elevenes flerspråklighet, uansett oppfattet status, kan anerkjennes og utnyttes (bedre) i klasserommet som en ressurs, er derfor også et relevant forskningstema, og kanskje kan det også bidra til å utfordre den etablerte hierarkiske språkstrukturen. Garcia og Wei (2019, s. 108-122 og 124) har forsket mye på transspråking som pedagogikk i USA, både hvordan lærere som selv er flerspråklige, men også lærere som ikke har samme språk som elevene, kan skape rom for bruk av elevenes flerspråklige ressurser.

Å undersøke flerspråklige elevers egne erfaringer og opplevelser knyttet til hvordan de blir møtt, og på hvilke måter de erfarer, eller ikke erfarer, at deres flerspråklige kompetanse blir anerkjent og brukt i skolen, er også interessante temaer for videre forskning. Øverbekk (2020, under publisering) har undersøkt hvordan en gruppe polske elever opplever å lære norsk som andrespråk, med særlig fokus på identitet og deltakelse i fellesskap. Davila (2018, s. 642-643) har forsket på flerspråklighet og identitet blant kongolesiske elever i USA, og fant at elevene tok i bruk språklige ressurser i undervisningen som fremhevet deres identiteter som afrikanske, flerspråklige, innvandrere og minoriteter. Samtidig var de klar over at deres språk hadde en annen posisjon enn engelsk og spansk, og tilpasset seg dette ved å bruke spanske ord og fraser som medelevene deres brukte (Davila, 2018, s. 644). Norton (2013b, s. 4) er også opptatt av forbindelsen mellom språklæring og identitet. Hun har blant annet funnet at elever i Pakistan investerte mye tid i å utvikle ferdigheter i engelsk, fordi de assosierte engelsk med bestemte identiteter, som å være utdannet, rik og å ha mindre problemer (Norton, 2013b, s. 8). At et internasjonalt «standardspråk» som engelsk forbindes med mer rasjonalitet og intellektualitet enn andre språk (Norton, 2013b, s. 8), er en utfordring i opplæringen fordi det bidrar til å dreie fokuset bort fra andre språk, og fordi fordelene ved flerspråklighet ikke blir løftet frem. I lys av disse funnene og funn i min studie, er det særlig viktig å få enda mer kunnskap om hvordan flerspråklige og minoritetsspråklige elevers identitet og språkbruk påvirkes av å få opplæring i miljøer hvor norsk anses å ha høyest verdi.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2007). *Et inkluderende språk*. Hentet 04.05.20 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen. Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bailey, E. G. & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognising and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and education*. 31(4), 283-306. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3. utg.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum and the national order. *Current Anthropology* 50(4), 415-441. Hentet 27.03.20 fra https://www.jstor.org/stable/10.1086/600131?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Blommaert, J. (2018) *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics, and How I Read Them*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. I de Saint

- Georges, I. & Weber, J-J. (red.). *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. (s. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bull, T. & Lindgren, A-R. (red). (2009). *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus Forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.utg.). London: Routledge.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department Of Education. (red.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (s. 2-49). Los Angeles: California State Department of Education. Hentet 06.04.20 fra https://www.researchgate.net/publication/269101664_The_Role_of_Primary_Language_Development_in_Promoting_Educational_Success_for_Language_Minority_Students
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davila, L. T. (2018). Multilingualism and identity: articulating 'African-ness' in an American high school. *Race Ethnicity and Education* 22(5), 634-646. Hentet 11.05.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2018.1424709>
- Donald, K. M. & Ryen, E. (2008). Strukturer i målspråk og morsmål. I Selj, E. & Ryen, E. (red). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (s. 223-255). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering* (2.utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I Prieur, A. & Sestoft, C. (red.). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzel forlag.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2.utg.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724).
Hentet 29.04.20 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Garcia, O. & L, Wei. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring*. (Oversatt av Holmes, S). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. London & New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. I Heller, M. (red.). *Bilingualism. A social approach*. (s. 1-25). Houndsmills, Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Utdanningsforskning.no*.
Hentet 18.02.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal* 60(4), 385-387. Hentet 29.04.20 fra <https://academic.oup.com/eltj/article/60/4/385/499514>
- Holm, L. (2015). Læsetest og flersprogede elever. *Nordand: nordisk tidsskrift for*

andrespråksforskning 10(2), 53-73.

Holm, L. (2017). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 1(1), 21-37. Hentet 14.04.20 fra

<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/26555>

Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (2010). Introduction. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education*. (s. xv-xx). Bristol: Multilingual matters.

Hvistendahl, R. (2009). Elever fra sproklige minoriteter i norsk skole. I Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.

Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I Igland, M.-A. & Nygård, M. (red.) *Norsk 5 – 10 Språkboka*. (s. 199-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Ims, I. (2014). Alle snakker norsk. Språkideologi og sproklig differensiering i mediene. *NOA Norsk som andrespråk*. 30(1), 5-40. Nedlastet versjon, hentet 19.03.20 fra

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839>

Irvine, J.T. & Gal, S. (2000). Language ideology and Linguistic Differentiation. I Kroskrity, V. (red.). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. (s. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press. Hentet 15.04.20 fra

<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf>

Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 1-14. Hentet 13.04.20 fra

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2019.1612903>

Janks, H. (2010). Language, Power and Pedagogies. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education*. (s. 40-61). Bristol: Multilingual matters.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karrebæk, M. S, Ag, A., Dreier, B., Ghandchi, N., Hyttel-Sørensen, L., Lundqvist, U., ... Stæhr, A. (2015). Hverdagssprogning og sprogideologier: Om betydningen af minoritetssprog hos skolebørn i København. I Gregersen, F. & Kristiansen, T. (red.). *Hvad ved vi nu – om danske talesprog?* (s. 127-150). København: Sprogforandringscentret.
- Kirke-, uddannings- og forskningsdepartementet (1997). *Generell del av læreplanen*. Nedlastet versjon, hentet 17.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I Igland, M.-A. & Nygård, M. (red.) *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 217-230). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. og van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA – Norsk som andrespråk* 35(1), 5-31. Hentet 23.04.20 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2618384/Kjelaas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kulbrandstad, L.A. (2002). Omtale av innvandreres måte å snakke norsk på. En studie av et avismateriale fra Internett. I *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog. Rapport fra konference i Reykjavik 23.-25.maj 2001*. (s. 383-398). Reykjavik: Háskóli Islands Háskólaútgáfan.
- Kulbrandstad, L.A. (2007). Lærerstudenter og språklig variasjon. En holdningsundersøkelse. *Nordisk Pedagogik*, 2007(4), 357-372.
- Kulbrandstad, L.A. (2015). Språkholdninger. *NOA: norsk som andrespråk* 30(1-2), 247-283. Hentet 14.04.20 fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>

- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23 2007-2008). Nedlastet versjon, hentet 17.03.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Nedlastet versjon, hentet 18.03.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laugerud, S., Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2014). *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs. En kvalitativ undersøkelse om hvordan Norsk lærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen* (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet 06.05.20 fra <https://munin.uit.no/handle/10037/11592>
- McGroarty, M.E. (2010). Language and ideologies. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education*. (s.3-30). Bristol: Multilingual matters.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (red.). *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 29.04.20 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/Randi-Myklebust->

[PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norton, B. (2013a). *Identity and language learning: extending the conversation*. (2.utg.). Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. (2013b). Identity, literacy and the multilingual classroom. I May, S. (red.). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (s. 1-18).

Hentet 11.05.20 fra

<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20in%20May%202013.pdf>

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet 04.05.20 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 17.03.20 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*. 103(suppl. 2019), 23-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
doi: 10.3102/00346543062003307.

Palmer, D. (2011). Discourse of Transition: Teachers' language ideologies within transitional

- bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal* 5(2), 103-122. Hentet 13.04.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313152.2011.594019>
- Pettit, S. (2013). "Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature." *International Multilingual Research Journal*, 5 (2), 123–147. doi: 10.1080/19313152.2011.59435.
- Powell, J. A. & Menendian, S. (2016). The Problem of Othering. Towards inclusiveness and belonging. *Othering & belonging* (1), 14-39. Hentet 01.05.20 fra http://www.otheringandbelonging.org/wp-content/uploads/2016/07/OtheringAndBelonging_Issue1.pdf
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I Prieur, A. & Sestoft, C. (red.). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzel forlag.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review* 3, 16-20. Hentet 04.05.20 fra <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02322211>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Seeberg, M.L. (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet 31.03.20 fra https://www.researchgate.net/profile/Marie_Seeberg
- Selj, E. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E. (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (s. 13-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as tool for shaping national, global and transnational identities. *Language and Intercultural Communication* 13(2), 225-236. Hentet 29.04.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2013.770868>
- Sickinghe, A-V. (2015). Den «flerspråklige elev». *Utdanningsforskning.no*. Hentet 05.04.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-flerspraklige-elev/>
- Solheim, R. & Hårstad, S. (2017). Det norske språklandskapet: variasjon i tale og skrift. I Igland, M.-A. & Nygård, M. (red.) *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 169-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. & Rindal, U. (2015). Hva vi mener om språk – sosiolingvistikk i norsk og engelsk. I Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln, R. (red.) *Veier til fremragende lærerutdanning*. (s. 58-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge. Kultur og infrastruktur*. Hentet 06.03.20 fra https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 07.04.20 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Svendsen, B.A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 31-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, B.A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 14(1), 33-62. Hentet 14.04.20 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58262>

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Nedlastet versjon, hentet 27.02.20 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet 01.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Nedlastet versjon, hentet 17.03.20 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Nedlastet versjon, hentet 27.02.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I Iglund, M.-A. & Nygård, M. (red.). *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. I Schieffelin, B.B. Woolard, K. A., & Kroskrity, P.V. (red.). *Practice and Theory* (s. 3-47). Oslo: Det norske Samlaget.
- Young, A.S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in Schools in Alsace, France. *Language awareness* 23(1-2), 157-171. Hentet 14.04.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2013.863902>

Øverbekk, M. (2020). Upublisert masteroppgave, NTNU.

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former*. (2. utg). Bergen:
Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide til ordinære norsklærere

Vedlegg 3: Intervjuguide til mottakslærer

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen”?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt som gjøres i forbindelse med utdanningen master i norskdidaktikk, 5.-10.trinn ved NTNU. Formålet med denne studien er å undersøke og få økt innsikt i hvordan et utvalg norsklærere reflekterer rundt flerspråklighet i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU, masterstudent Andrea Hjertås Hermansen og veileder Irmelin Kjelaas.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er interessant for meg å komme i kontakt med 4-5 informanter som har norsk som undervisningsfag, og som har minst en flerspråklig elev i klassen. Du er forespurt om å delta i prosjektet på grunnlag av at du møter disse kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det bli gjennomført et semistrukturert intervju med varighet på ca. 30-60 minutter. Spørsmålene som stilles vil være både åpne og konkrete og ta for seg ulike problemstillinger rundt temaet flerspråklighet. Opplysningene fra intervjuet vil registreres ved hjelp av lydopptak (diktafon) og eventuelle tilleggsnotater.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er omtalt i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudent Andrea Hjertås Hermansen og veileder Irmelin Kjelaas ved NTNU som vil ha tilgang til personopplysninger og datamateriale. Alle personopplysninger vil anonymiseres i publikasjonen og lydopptak vil slettes så fort det er transkribert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.20 og etter dette vil alt datamateriale bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning ved
 - Andrea Hjertås Hermansen
 - Telefon: 47842427
 - E-post: andreahjertashermansen@gmail.com
- Veileder Irmelin Kjelaas
- Telefon: 41105701

E-post: kjelaas@ntnu.no

- Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Telefon: 93079038

E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide til ordinære norsklærere

Introduksjonsspørsmål

1. Kan du fortelle meg litt om deg selv?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?
 - Kan du si noe om hvorfor sa du ja til å stille opp på dette intervjuet?

Flerspråklighet

2. Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier «flerspråklighet»?
 - Er flerspråklighet noe du møter mye i din hverdag? På hvilken måte?
3. Det finnes mange og ulike definisjoner av flerspråklighet. Hvordan vil du selv definere flerspråklighet?
4. Opplever du selv at du har endret din forståelse av flerspråklighet siden du studerte eller etter du begynte å arbeide?

Refleksjonsspørsmål

5. I overordnet del av læreplanen under «identitet og kulturelt mangfold» står det: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (s. 7)
 - Hvordan forstår du dette utsagnet? Hva tror du at Udir legger i det?
 - Hva tenker/mener du om dette sitatet? Er du enig/uenig?
 - I læreplaner eller andre styringsdokumenter faglitteratur står det ofte at flerspråklighet er og skal være en ressurs i skolen, ofte uten mer utdyping enn det. Hva tenker **du** når du hører setningen «flerspråklighet som **ressurs**»?
 - Når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at elevene skal få erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, vet du om noen konkrete måter man kan innlemme flerspråklighet i undervisningen på?
 - o Kan du fortelle meg om en (eller flere) hendelser/et opplegg/en situasjon i klasserommet ditt der flerspråklighet ble behandlet som en ressurs?

6. Reflekter rundt denne situasjonsbeskrivelsen: «I en norsktime på 10.trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen»
7. Reflekter rundt denne skrivepraksisen: «en elev skriver på to ulike språk i samme tekst»
 - Har du opplevd at noen elever gjør dette? Hva tenker du/gjør du/hadde du gjort i en slik situasjon?
8. Reflekter rundt denne språkpraksisen: «en elev blander to språk når han/hun snakker i norsktimene»
 - Har du opplevd at noen elever gjør dette? Hva tenker du/gjør du/hadde du gjort i en slik situasjon?
9. Reflekter rundt dette utsagnet: «det er viktigere å utvikle elevens morsmål enn norsk»
10. Reflekter rundt dette utsagnet: «det kan være utfordrende med flerspråklige/minoritetsspråklige elever i klasserommet»
11. Reflekter rundt dette utsagnet: «flerspråklige elever er en ressurs i klasserommet»
12. I den overordnede delen av læreplanen (s.6) står det: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre».
 - Her står det ikke noe spesifikt om hvilke(t) språk elevene skal bruke til dette. Hva tenker du om det?
13. Hva er dine tanker om morsmålsopplæring?
 - Bra/unødvendig/ressurskrevende/lærerikt/hva kan det brukes til?

Praktisering i klasserommet

14. Hvor mange språk representeres i klassen?
15. Har dere tospråklige lærere på skolen/i klassen og hvordan brukes eventuelt disse?

16. Opplever du at du trenger å tilpasse undervisningen du gjør i klassen til de flerspråklige elevene?

- Hvorfor? Hvordan gjør du eventuelt dette?

17. Brukes andre språk enn norsk i undervisningen?

- Hvis ja: ca hvor ofte og hvilke?
- I hvilke situasjoner?
- Hvordan synes du det er å jobbe med andre språk?
- Er det noen språk du synes er vanskeligere å jobbe med enn andre?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du at elevene synes det er å arbeide med andre språk enn norsk?

18. Har denne skolen et bevisst forhold til flerspråklighet og hvordan dette skal komme til uttrykk i skolehverdagen? (Visjon, kursing, samarbeid)

- På hvilken måte?

19. Har dere regler på skolen om bruk av elevenes morsmål?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du om det å ha regler for bruk av morsmål?

Avslutningsspørsmål

20. Noe du vil legge til som du tenker er relevant og som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 3: Intervjuguide til mottakslærer

Introduksjonsspørsmål

21. Kan du fortelle meg litt om deg selv?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvor lenge har du jobbet som mottakslærer?
 - o Kanskje du kan si meg noe om bakgrunnen for hvorfor du jobber som mottakslærer?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?
 - Kan du si noe om hvorfor sa du ja til å stille opp på dette intervjuet?

Flerspråklighet

22. Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier «flerspråklighet»?
23. Det finnes mange og ulike definisjoner av flerspråklighet. Hvordan vil du selv definere flerspråklighet?
24. Opplever du selv at du har endret din forståelse av flerspråklighet underveis/siden studiet/etter du begynte å arbeide?

Refleksjonsspørsmål

25. I overordnet del av læreplanen under «identitet og kulturelt mangfold» står det: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (s. 7)
 - Hvordan forstår du dette utsagnet? Hva tror du at Udir legger i det?
 - Hva tenker/mener du om dette sitatet? Er du enig/uenig?
 - I læreplaner eller andre styringsdokumenter faglitteratur står det ofte at flerspråklighet er og skal være en ressurs i skolen, ofte uten mer utdyping enn det. Hva tenker **du** når du hører setningen «flerspråklighet som **ressurs**»?
 - Når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at elevene skal få erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, vet du om noen konkrete måter man kan innlemme flerspråklighet i undervisningen på?
 - o Kan du fortelle meg om en (eller flere) hendelser/et opplegg/en situasjon i klasserommet ditt der flerspråklighet ble behandlet som en ressurs?

26. Reflekter rundt denne situasjonsbeskrivelsen: «I en norsktime på 10.trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen»
27. Reflekter rundt denne skrivepraksisen: «en elev skriver på to ulike språk i samme tekst»
- Har du opplevd at noen elever gjør dette? Hva tenker du/gjør du/hadde du gjort i en slik situasjon?
28. Reflekter rundt denne språkpraksisen: «en elev blander to språk når han/hun snakker i norsktimene»
- Har du opplevd at noen elever gjør dette? Hva tenker du/gjør du/hadde du gjort i en slik situasjon?
29. Reflekter rundt dette utsagnet: «det er viktigere å utvikle elevens morsmål enn norsk»
30. Reflekter rundt dette utsagnet: «det kan være utfordrende med flerspråklige/minoritetsspråklige elever i klasserommet»
31. Reflekter rundt dette utsagnet: «flerspråklige elever er en ressurs i klasserommet»
32. I den overordnede delen av læreplanen (s.6) står det: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre».
- Her står det ikke noe spesifikt om hvilke(t) språk elevene skal bruke til dette. Hva tenker du om det?
33. Hva er dine tanker om morsmålsopplæring?
- Bra/unødvendig/ressurskrevende/lærerikt/hva kan det brukes til?

Praktisering i klasserommet

34. Hvor mange språk representeres i klassen?
35. Har dere tospråklige lærere på skolen/i klassen og hvordan brukes eventuelt disse?

36. Kan du fortelle meg litt om hvordan språk brukes i undervisningen?

- Hvilke språk? Hva brukes mest?
- Er det forskjell når det kommer til hvilke situasjoner ulike språk brukes?
- Er det noen språk du synes er vanskeligere å jobbe med enn andre?
Hvorfor/hvorfor ikke?

37. Har denne skolen et bevisst forhold til flerspråklighet og hvordan dette skal komme til uttrykk i skolehverdagen? (Visjon, kursing, samarbeid)

- På hvilken måte?

38. Har dere regler på skolen om bruk av elevenes morsmål?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du om det å ha regler for bruk av morsmål?

Avslutningsspørsmål

39. Noe du vil legge til som du tenker er relevant og som jeg ikke har spurt om?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres forståelse av flerspråklighet

Referansenummer

383196

Registrert

03.10.2019 av Andrea Hjertås Hermansen - andrehhe@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Irmelin Kjelaas, kjelaas@ntnu.no, tlf: 41105701

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrea Hjertås Hermansen, andreahjertashermansen@gmail.com, tlf: 47842427

Prosjektperiode

28.08.2019 - 01.07.2020

Status

30.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.10.2019 - Vurdert

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

med vedlegg 30.10.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

