

Julie Hauger Arikan

# "Jeg var med en venn, og da snakket vi om hvor mange språk vi kunne, og da sa jeg seks språk, men jeg husker ikke hvem"

En kvalitativ studie av tre flerspråklige elever sine språkportrett

Masteroppgave i norskdidaktikk 1.-7. trinn

Veileder: Irmelin Kjelaas

Mai 2021



Julie Hauger Arikan

**«Jeg var med en venn, og da snakket vi om hvor mange språk vi kunne, og da sa jeg seks språk, men jeg husker ikke hvem»**

En kvalitativ studie av tre flerspråklige elever sine språkportrett

Masteroppgave i norskdidaktikk 1.-7. trinn  
Veileder: Irmelin Kjelaas  
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag

Flesteparten av mennesker som fødes i verden i dag, blir introdusert til samfunn hvor flerspråklighet er det vanligste (Wei, 2007, s. 4). Dette gjenspeiles også i skolen, og det er et stort språklig mangfold til stede på skolen og i klasserommene (Hvistendahl, 2009a, s. 71–72). Flerspråklighet omtales i utdanningspolitiske styringsdokument, både internasjonalt og nasjonalt, og skolen er blant annet pliktet til å opprettholde språkene til de flerspråklige elevene, sikre at de blir trygge språkbrukere og utvikler deres språklige identitet (Council of Europe, 2006, s. 5; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; Wei, 2007, s. 5). Et nyttig verktøy i dette arbeidet, er språkportrett. Språkportrett er en tom kroppssilhuett som språkbrukeren skal fargelegge og kommentere. Formålet er å tegne et bilde av språk og de språklige variantene som språkbrukeren har i sitt språkrepertoar. Elevene får muligheten til å reflektere over alle sine språk og språkvarianter (Daugaard et al., 2018, s. 3–4; Wolf, 2014, s. 89).

På bakgrunn av dette, skal jeg i denne studien undersøke hvordan tre flerspråklige elever reflekterer om sine språkrepertoar med utgangspunkt i språkportrett som de selv tegner. Datamaterialet består av tre kvalitative intervju som er gjort i kombinasjon med at elevene tegnet hvert sitt språkportrett. Empirien blir analysert og drøftet i lys av teori om flerspråklighet.

Studiens funn springer ut ifra elevene som fikk reflektere og presentere sitt språklige repertoar ved å tegne språkportrett, samtidig som de ble intervjuet. Elevene det har blitt forsket på har vært mellom syv og ti år. Det at de unge elevene fikk tegne mens de fortalte, gjorde det lettere å uttrykke seg og få frem sine meninger. De fortalte om både livserfaringer og egne opplevelser med ulike språk. Gjennom intervjuene og språkportrettene kom det blant annet frem emosjoner og holdninger elevene har til hvert av de forskjellige språkene de tegnet. Funnen i studien går ut på hvordan dialog sammen med språkportrettet forsterker budskapet og unngår forvirring for mottakeren. Et språkportrett virker etter hensikten slik det står for seg selv, men det forsterkes gjennom intervju. Et annet funn i studien som har blitt gjort, er hvordan vi kan se på flerspråklighet som grader av flerspråklighet, fremfor at elevene enten kan eller ikke kan et språk. Språkportrettet gir elevene rom for å tegne på språk uavhengig av kompetansenivå og kan bidra til å nyansere rådende forestillinger om flerspråklighet. Morsmålsbegrepet er et begrep som blir løftet til diskusjon gjennom studien.



## **Abstract**

Most people born in the world today are introduced to societies where multilingualism is most common (Wei, 2007, p. 4). This is also reflected in the school, and there is a great linguistic diversity present in school and in the classrooms (Hvistendahl, 2009a, pp. 71–72). Multilingualism is mentioned in educational policy both, internationally and nationally, and the school is obliged to maintain the languages of the multilingual pupils, develop their linguistic identity (Council of Europe, 2006, p. 5; Ministry of Education, 2017, p. 5; Wei, 2007, p. 5). A useful tool in this work is language portraits. Language portrait is an empty body silhouette that the language user color and comment on. The purpose of this portrait is to draw a picture of language and give the students the opportunity to reflect on all their languages and language variants. (Daugaard et al., 2018, p. 3–4; Wolf, 2014, p. 89).

Based on this tool, I will in this study investigate how three multilingual students reflect on their language repertoire based on language portraits that they themselves draw. The data material consists of three qualitative interviews that have been done in combination with the students each drawing their own language portrait. The data from the study is analyzed and discussed in the light of the theory of multilingualism.

The study's findings mainly come from the students who were allowed to reflect and present their linguistic repertoire by drawing language portraits while being interviewed. The students who were researched was between the age of seven and ten years old. The fact that the young students could draw while telling stories made it easier to express themselves and express their opinions. They talked about both life experiences and their own experiences with different languages. Through the interviews and language portraits, the students' emotions and attitudes to each of the different languages they drew emerged. The findings of the study are how dialogue together with the language portraits reinforces the message and avoids confusion for the recipient. A language portrait works as intended by itself, but it is reinforced through interviews. Another finding in the study is how we can look at multilingualism as degrees of multilingualism, rather than students either knowing or not knowing a language. The language portrait gives students space to draw a language regardless of their competence level and can help to nuance prevailing notions of multilingualism. The concept of mother tongue is a concept that is raised for discussion throughout the study.



## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en avslutning på et femårig utdanningsløp ved instituttet for lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med prosjekter har vært frustrerende og tidkrevende, men ikke minst lærerikt, spennende og givende. Jeg er utrolig stolt av det ferdige produktet, og når jeg ser tilbake på arbeidsprosessen er den verdt hver eneste tåre, frustrasjon og motbakke. Jeg har fått mye kunnskap om flerspråklighet, som jeg gleder meg til å ta med ut i arbeidslivet til høsten.

Det er mange som må takkes for all hjelp med prosjektet. Først og fremst vil jeg takke min utrolig flinke og kunnskapsrike veileder Irmelin Kjelaas, for alle veiledningstimer og konstruktive og gode tilbakemeldinger. Ditt faglige engasjement og din kunnskap har vært gull verdt.

Jeg vil også takke Lesesalgjengen på lesesal G325, hverdagen har vært en glede med dere og det er utrolig trist at denne epoken i livet er over. Dere har vært gode samtalepartnere, vi har hatt gode faglige diskusjoner, støttet hverandre gjennom opp- og nedturer, og hatt det utrolig mye koselig sammen. Ligretto vil aldri bli det samme igjen. En stor takk må også rettes til både familie, spesielt mamma, og øvrige venner, for støttende og motiverende ord gjennom de to siste årene. Til språkgruppa for faglige diskusjoner og veiledning, og en ekstra takk til Signe Rix Berthelin som introduserte språkportrettet for meg våren 2020. Tusen takk til min kjære Simen, for alle gode, kjærlige og motiverende ord. Jeg tror ikke det hadde vært mulig å gjennomføre dette uten deg ved min side. Tenk at vi begge har skrevet mastere i år. Til slutt vil jeg takke de syv elevene som stilte opp til intervju, uten dere hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre.

Julie Hauger Arikan

Trondheim, 25. mai 2021

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	v
Abstract.....	vii
Forord.....	ix
Figurer.....	xiii
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema og problemstilling .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.3 Tidligere forskning om bruk av språkportrett .....	7
1.4 Oppgavens oppbygning.....	9
<b>2 Teori.....</b>	<b>11</b>
2.1 Flerspråklighet.....	12
2.1.1 Definisjoner av flerspråklighet.....	12
2.1.2 Utvikling av flerspråklighet .....	15
2.1.3 Andre begreper relatert til flerspråklighet.....	17
2.2 Språkportrett.....	20
2.2.1 Språkportett .....	20
2.2.2 Bruk av språkportett .....	21
2.2.3 Språkportrett som et didaktisk verktøy .....	21
<b>3 Metode .....</b>	<b>25</b>
3.1 Bakgrunn for valg av metode .....	26
3.1.1 Kvalitativ forskning.....	26
3.2 Datainnsamling.....	27
3.2.1 Språkportrett.....	27
3.2.2 Intervju og intervju spørsmål .....	29
3.2.3 Utvalg .....	32
3.3 Bearbeiding .....	34
3.3.1 Transkripsjon.....	34
3.3.2 Koding og kategorisering .....	35
3.4 Forskningsetiske refleksjoner.....	36

<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>39</b>
4.1	Språkbiografier .....	39
4.1.1	Ma Suu .....	40
4.1.2	Pari .....	44
4.1.3	Hanna .....	47
4.2	Tegneprosessen og intervjuet .....	50
4.2.1	Ma Suu .....	50
4.2.2	Pari .....	54
4.2.3	Hanna .....	57
4.3	Kompleksiteten ved flerspråkighet .....	61
4.3.1	Grader av flerspråkighet.....	62
<b>5</b>	<b>Drøfting og avslutning .....</b>	<b>67</b>
5.1	Morsmålsbegrepet .....	67
5.2	Språkportrett som didaktisk verktøy for synliggjøring av flerspråkighet .....	72
5.3	Oppsummering .....	74
5.4	Avsluttende refleksjoner .....	76
<b>6</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>77</b>
<b>7</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>83</b>





## Figurer

Figur 1 - Common Underlying Proficiency-hypotesen (CUP) - isfjellmodellen.....	15
Figur 2 - Tre ulike språkssystem.....	16
Figur 3 - Språkportrett.....	20
Figur 4 - Språkportrett tegnet av Mina, Irena, Marek og Jamila.....	33
Figur 5 - Språkportrett tegnet av Ma Suu.....	40
Figur 6 - Språkportrett tegnet av Pari.....	44
Figur 7 - Språkportrett tegnet av Hanna.....	47



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling

Flesteparten av mennesker som fødes i verden i dag, blir introdusert til samfunn hvor flerspråklighet er det vanligste (Wei, 2007, s. 4). Av verdens befolkning bruker en av tre mennesker, to eller flere språk i forbindelse med arbeid, familieliv og fritid jevnlig. Enda flere har lært et fremmedspråk, for eksempel på skolen, som de bruker av og til (Wei, 2007, s. 4–5). Norge har lenge vært et flerspråklig samfunn, likevel har det språklige mangfoldet økt de siste årene (Språkrådet, 2018, s. 55). Økt globalisering og mer innvandring har ført til at det norske samfunnet har blitt mer flerkulturelt og flerspråklig. Per 01.01.2021 består den norske befolkningen av 18,5% innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021). Dette gjenspeiles også i skolen, og det er dermed et stort språklig mangfold til stede på skolen og i klasserommene (Hvistendahl, 2009a, s. 71–72; Karrebæk et al., 2015, s. 127). Denne utviklingen er relativt ny, og for bare noen tiår siden var klasserommene mer homogene (Matre, 2013, s. 43).

Flerspråklighet er ikke et statisk fenomen, men er formet og endres av blant annet historie, kultur og politikk. Folks holdninger til flerspråklighet vil også endre seg, parallelt med at samfunnet utvikler seg, og våre ferdigheter og kunnskaper om temaet øker. Imidlertid er en ting helt sikkert: flere og flere mennesker i verden er flerspråklige, og flerspråklighet vil forbli så lenge det er mennesker på jorda (Wei, 2007, s. 22). Det å være flerspråklig kan være så mangt, men vi snakker ofte om disse elevene som en homogen gruppe, med like behov, forutsetninger og utfordringer. De flerspråklige elevene utgjør imidlertid ofte en veldig sammensatt gruppe, de har forskjellig bakgrunn og ulike behov. Det kan være variasjon både i nasjonalitet, etnisitet, kultur, språk, innvandringsårsak, omsorgssituasjon, skolebakgrunn og botid i Norge (Kjelaas, 2017, s. 217). For enkeltindividet er det å være flerspråklig også veldig komplekst og mangfoldig, og det kan være vanskelig å komme med en presis beskrivelse av hvem som er flerspråklige. Wei (2007) skriver «The question of who is and who is not a bilingual is more difficult to answer than it first appears» (s. 5). Det er flere spørsmål man kan stille, blant annet; «hvem er det som avgjør om man kan et språk eller ikke?» eller «må man være like «god» i alle språkene for å kalle seg flerspråklig?». I teoridelen, kapittel 2, kommer jeg nærmere inn på det å skulle definere hvem som er flerspråklig. Det finnes mange forskjellige

flerspråklighetsdefinisjoner, men felles for de ulike definisjonene er at det å være flerspråklig handler om, å bruke eller være i stand til å bruke to eller flere språk, uavhengig av nivå (Baker, 2011, s. 7). Språkbrukere lærer sine forskjellige språk, i ulike kontekster og bruker de forskjellige språkene med ulike formål og i ulike situasjoner. Språk er konstant i forskjellige aktivitetsnivå. Språkbrukere er i stand til å bruke sine språklige kunnskaper og ressurser i forhold til kontekst, og tilpasser språkene ut ifra situasjonen (Wei, 2007, s. 15). På et samfunnsnivå, er det viktig at vi som lærere har denne innsikten. Det er viktig at skolen klarer å kartlegge hele det språklige repertoaret til flerspråklige elever, slik at vi danner oss et mer fullstendig bilde av språkkompetansen til de flerspråklige elevene (Hvistendahl, 2009b, s. 19). På et individnivå kan denne kunnskapen fortelle oss om når og hvor språkene er lært, hvordan de brukes, hvor god språkkompetansen er, om man identifiseres seg med de forskjellige språkene og om man blir identifisert av andre som flerspråklig (Hvistendahl, 2009b, s. 19). Hvordan denne flerspråkligheten leves og oppleves kan være forskjellige fra elev til elev, og se annerledes ut enn det teorien tilsier.

Tema for denne masteroppgaven er hvordan flerspråklighet arter seg for den enkelte, og hvordan elevene selv opplever sin egen flerspråklighet. For å undersøke dette, har jeg intervjuet flerspråklige elever med forskjellig språkbakgrunn, samt brukt språkportrett som forskningsverktøy. Språkportrett er en tom kroppsilhuett som språkbrukeren skal farge med sine språk og språkvarianter, som en representasjon av sitt språkrepertoar (Busch, 2018; Daugaard et al., 2018). Med begrepet språkrepertoar mener jeg språk som har en betydning for individet. Det er individet selv som avgjør betydningen av språket. Det kan gjelde alle språk, både språk som individet snakker flytende, til språk hen ikke forstår, men som likevel har en betydning for den enkelte. Gjennom å bruke språkportrett får språkbrukeren muligheten til å reflektere over alle språk og språkvarianter som er en del av deres språklige repertoar. Det å la elevene tegne språkportrett samtidig som man har en samtale om språkportrettet har vist seg å være en god kombinasjon. Det er produktivt for å få innsikt i hvordan flerspråklighet leves og oppleves (Busch, 2006, s. 11) (Wolf, 2014, s. 90).

Elevene jeg har intervjuet, har fått vist frem sitt språklige repertoar gjennom språkportrettet. Jeg har hatt samtaler med elevene rundt blant annet språk de bruker i hverdagen; hvilke språk de kan, men som er flaut å snakke; at de kan språk, men ikke føler seg «gode nok» på språket; hvilke språk de bruker i ulike situasjoner; hvilke språk det forventes at de skal bruke osv. I det

jeg møtte elevene, og i etterkant i arbeidet med transkripsjonene, gjorde funnene meg veldig bevisst på at dominerende forestillinger om flerspråklighet trengs å nyanseres. For mange av de dominerende teoriene stemmer ikke overens med hvordan flerspråklighet leves og oppleves for de elevene jeg har snakket med. Det flerspråklig er veldig komplekst og mangfoldig, og det er nødvendig å belyse det. Både vi som lærere, men også generelt i befolkningen mener jeg det er nødvendig å bli mer bevisst det flerspråklige. Målet med avhandlinga er todelt: På den ene siden ønsker jeg å synliggjøre flerspråklighet som ressurs – både for den enkelte eleven og på skole- og samfunnsnivå. På den andre siden ønsker jeg å nyansere dominerende forestillinger om flerspråklighet.

For å oppnå det todelte målet om å både synliggjøre flerspråklighet som ressurs og å nyansere dominerende forestillinger om flerspråklighet, har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan reflekterer tre flerspråklige elever om sine språkrepertoar med utgangspunkt i språkportrett som de selv tegner?*

Problemstillingen er vid og åpen. For å besvare den har jeg følgende tre forskningsspørsmål, som danner utgangspunkt for henholdsvis analysen (spørsmål 1 og 2) og drøftingen (spørsmål 3):

1. Hva kjennetegner elevenes språkbiografier?
2. Hva kjennetegner tegneprosessen og intervjuet med elevene?
3. Hvordan kan elevenes levde og opplevde flerspråklighet nyansere rådende forestillinger om flerspråklighet?

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Flerspråklighet og språklig mangfold er omtalt i politiske styringsdokumenter både nasjonalt og internasjonalt. Både FN, UNESCO, Europarådet og EU har blant annet erklært at minoritetspråklige grupper har rett til å vedlikeholde/opprettholde språkene sine. EU mener at medlemslandene skal fremme undervisning i morsmål og kulturen fra det landet barnet opprinnelig kommer fra (Wei, 2007, s. 19). Europarådet sier at medlemslandene må fremme bruken og utviklingen av individets flerspråklige kompetanse, og at utdanningssystemene må sikre utviklingen av elevenes flerspråklige kompetanse (Council of Europe, 2006, s. 5). Nasjonalt har vi også utdanningspolitiske styringsdokumenter som vi lærere er pliktet til å følge. Den overordnede delen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I den overordnede delen står det skrevet:

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. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet [...] 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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

I Opplæringslova (1998, § 1–3) står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». I skolen må vi dermed legge til rette for at elevene skal bli trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de bruker språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når vi har et slikt fokus i skolen, kan det bidra til at elevene selv får en forståelse av alt de kan om sitt/sine språk, og kan være til nytte når de skal lære flere språk. Det vil også ha en personlig og kulturell verdi, både for den enkelte men også for fellesskapet (Hårstad & Solheim, 2017, s. 215).

Forskning og teori viser at flerspråklighet ikke nødvendigvis anses som en ressurs for alle. Det finnes problemorienterte skoler, som ser på det flerkulturelle på en assimilerende måte (Hauge, 2014, s. 28). Her blir språklige og kulturelle endringer sett på som en belastning, og mangfoldet blir et problem. Istedenfor å se mulighetene, fokuseres det ofte på at elevene og foreldrene ikke passer inn. Annerledesheten er det som skaper problemer, og man forsøker å redusere denne

annerledesheten ved å bli så lik majoriteten som mulig (Hauge, 2014, s. 28). På problemorienterte skoler vil man rette fokuset mot elevens muligheter til å tilpasse seg skolens eksisterende tilbud. Elevenes mangler - som at eleven ikke kan norsk – vil være i fokus. Enkelte skoler prøver å hindre elevene i å snakke morsmålet sitt, og de mest ekstreme har forbud mot å snakke andre språk enn norsk (Hauge, 2014, s. 29). I tillegg kan elevenes flerspråklighet bli usynliggjort i skolen. Det gjelder i større grad for de elevene som snakker språk som har relativt lav status (Hofslundsengen, 2011). Tradisjonelle fremmedspråk som engelsk, fransk, tysk og spansk har ofte en høyere status enn utenomeuropeiske språk som urdu, arabisk og somali i det norske skolesystemet (Hofslundsengen, 2011). Det er også skapt et skille i kategoriseringen av disse språkene. Sickinghe (2013) skriver:

Languages such as French, German and Spanish, which are associated with classroom acquisition, are categorized as «foreign languages», whereas languages such as Urdu and Swahili, which are associated with home acquisition in families or immigrant origin, are categorized as «minority languages» (Sickinghe, 2013, s. 88).

Enkelte kombinasjoner av flerspråklighet har større ønskeverdi, enn hva andre kombinasjoner har (Karrebæk et al., 2015, s. 129; Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 24; Språkrådet, 2018, s. 65). Engelsk er et felles internasjonalt språk, og engelsk blir sett på som viktig for den norske befolkningen. I midlertid er det signaler fra arbeidslivet om at det er behov for andre fremmedspråk i tillegg til engelsk (Språkrådet, 2018, s. 63).

Skolen skal tilpasses elevene, og ikke motsatt. Det betyr at skolen må endres og gi rom for og anerkjenne annerledeshet. Samtidig må det settes inn tiltak som gjør at de minoritetspråklige elevene mestrer skolens krav. Dårlig tilrettelegging kan føre til spesialpedagogiske behov, elevene kan utvikle problematferd, språkvansker og lese- og skrivevansker (Hauge, 2014, s. 14). Vi har dermed et stort ansvar som lærere. Vi må anerkjenne den enkelte, se muligheter fremfor begrensninger og møte elevene der de er. Nelson Mandela sa en gang: “If you talk to a person in a language that he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart” (Busch, 2006, s. 95). Selvfølgelig er det ikke forventet at vi skal lære oss alle språk som våre flerspråklige elever bringer med seg inn i klasserommet. Det er likevel et stort potensial for å møte de flerspråklige elevene med mer anerkjennelse enn hva enkelte kanskje opplever i dag, og for å se på de flerspråklige elevene og deres flerspråklighet som en

ressurs. For å møte de flerspråklige elevene på en best mulig måte, må vi få en forståelse av elevens språkbakgrunn, språkkompetanse og språkpraksis. Slik informasjon kan samles inn ved å for eksempel bruke språkbiografier eller språkportrett. Det gir læreren muligheten til å oppdage barnets ressurser og behov (Busch, 2006, s. 95).

I tillegg til det pedagogiske og utdanningspolitiske, har jeg også en personlig interesse for flerspråklighet. Jeg er halvt norsk og halvt tyrkisk, og jeg har vokst opp i et hjem hvor vi kun har snakket norsk. Jo eldre jeg har blitt, jo mer bitter har jeg blitt over å ha gått glipp av muligheten til å vokse opp i et tospråklig hjem, og å kunne lært meg tyrkisk. Den desidert største ulempen, privat sett, har vært at jeg har mistet muligheten til å kommunisere verbalt med familiemedlemmer som ikke kan norsk eller engelsk (som er de to språkene jeg kan). Læreren i meg har sett potensialet i å kunne vært morsmålslærer eller tospråklig lærer, noe jeg dessverre ikke har muligheten til. Det ville også bidratt positivt på et samfunnsnivå. Jeg ser på det å kunne flere språk utelukkende som noe positivt. Jeg synes det er ergerlig at jeg kunne lært meg et språk «gratis», men at jeg ikke har fått denne muligheten. Når jeg jevnlig har denne samtalen med min tyrkiske far, har han et helt annet syn på det. Han mener at så lenge vi kan kommunisere sammen på norsk og vi bor i Norge, er det lite nødvendig at jeg kan tyrkisk. Til tross for det, kan han selv fire ulike språk, som han bruke jevnlig i hverdagen. Han ser ikke tapene jeg har opplevd, ved å blant annet ikke få kommunisert med mine tyrkiske besteforeldre. Med min livserfaring, har jeg virkelig sett behovet og nødvendigheten av å la det flerspråklige få den plassen det har krav på, både på et individnivå, ved blant annet personlige identitet, og på et samfunnsnivå, hvor globalisering og språkmøter er realiteten. Gjennom arbeidet med denne studien, har jeg et ønske om å møte flerspråklige elever og bidra til at deres flerspråklige kompetanse blir anerkjent og sett på som noe positivt. Jeg vil få frem at deres kunnskap er noe unikt, og som trengs å få den positive oppmerksomheten det fortjener. Jeg har et ønske om å la dem få oppleve at det å kunne flere språk er utelukkende positivt og oppfordre dem til å ta vare på den kompetansen de har. Akkurat slik det står skrevet i den overordnede delen av læreplanen; «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).



### 1.3 Tidligere forskning om bruk av språkportrett

Språkportrett er et forskningsverktøy som har sitt utspring fra studier av folks språkbiografier. En språkbiografi innebærer at man presenterer sitt språklige repertoar i en biografi. Studier gjort med språkbiografier tar ofte utgangspunkt i fortellende intervjuer (se for eksempel Busch (2006) hvor Aziza Jardine og Angelika Tjoutuku forteller fra sine liv, og deres språkbiografier blir presentert). Når man presenterer sin språklige biografi, presenterer man elementer og livserfaringer som har ført til at språkrepertoaret har blitt slik det har blitt (Busch, 2006, s. 14). Språkbiografier vokste frem etter at de flerkulturelle samfunnene begynte å utvikle seg som et resultat av migrasjon og arbeidsinnvandring på begynnelsen av 1990-tallet i Europa. Globaliseringen førte til læringsmiljø med barn fra mange forskjellige land, og med forskjellig språkbakgrunn (Busch, 2006, s. 10–11). Språkportrettet utviklet seg fra språkbiografiene for å treffe flerspråklige barn bedre. Det å fargelegge et språkportrett var en gjenkjennelig aktivitet for barna, da de var vant til å tegne i fargebøker fra før. Barna fikk i oppgave å velge farger som symboliserte et bestemt språk eller en bestemt kode for en språkpraksis (Busch, 2006, s. 10–11).

I mer enn 25 år har altså språkportrett blitt brukt i skoler og andre utdanningsinstitusjoner for å få i gang refleksjoner rundt flerspråklighet. De siste årene har også språkportrett blitt stadig mer brukt som et forskningsverktøy. Ledende innenfor denne forskningen er *Research Group Sprache Erleben* (Lived Experience of Language) ved University of Vienna (Busch, 2018, s. 2). Bruken av språkportrett i skoler har dominert i Tyskland med Hans-Jürgen Krumm og i Østerrike med Brigitta Busch. Krumm er mannen som har stått bak at språkportrett har blitt et utbredt instrument for å øke elevenes språklige bevissthet, særlig på skoler. Han ønsker å belyse hvordan språk og språklæring er knyttet til følelser, tilhørighet og biografiske opplevelser (Busch, 2018, s. 3). Krumm (2001, 2010) skriver om store studier hvor det er brukt språkportrett på både barne- og ungdomsskoler for å fremme språkbevissthet rundt elevenes andrespråk og morsmål. Han har samlet inn og analysert mange språkportrett fra mange ulike aldersgrupper, og belyst de mange dimensjonene av det å være flerspråklig. Gjennom Krumm (2001) sin forskning har elevene reflektert rundt hvor gode de må være i språkene for å tegne dem på figuren, hvor språkene skal plasseres, og hvor stor plass de enkelte språkene skal ta. Funnene hans viste at elevene opplevde eierskap til språkene, noe som igjen ga dem motivasjon for å gjennomføre oppgaven (s. 97).

Busch (2006, 2010) har også gjort en rekke språkportrettstudier i både Østerrike og Sør-Afrika. Gjennom sine studier og klasseromsobservasjoner i Sør-Afrika observerte Busch (2006) hvordan elevene som fikk diskutere med hverandre på de språkene de var best på, deltok mer i diskusjon og i klasseromsaktivitetene, enn de som måtte snakke et språk de ikke var gode på (s. 96). Å la elevene uttrykke seg på det språket de er best på, er altså et positivt skritt i retningen mot mer elev-sentrert undervisning. Ved å gi rom for andre språk i klasserommet, vil dessuten medelever lære å respektere og sette pris på andre språk og kulturer (Busch, 2006, s. 96). Busch (2018) beskriver at språkportrettet har vist seg som et nyttig produkt for visualisering av individenes språklige repertoar. Det bidrar dessuten til å skape språklige refleksjoner og det styrker oppmerksomheten på flerspråklighet (s. 2). Siden 2002 har Busch (2006) sett flere hundre forskjellige språkportretter fra forskjellige deler av verden. Språkportrettene har vært veldig forskjellige, men hun har aldri sett ett eneste språkportrett hvor personen har vært enspråklig. Språkportrett med bare to farger er også et unntak (s. 11).

Bruken av språkportrett er også utbredt til andre land. Vi finner studier fra både Canada (Farmer, 2012; Prasad, 2014), Sør-Afrika (Bristowe, Oostendorp & Anthonissen, 2014), England (Coffey, 2015), Australia (Singer & Harris, 2016) og Tyskland (Galling, 2011). Det er derimot minimalt med publiserte artikler og studier gjort i Norge med språkportrett som forskningsverktøy. Derimot er språkportrett brukt en del i vårt naboland, Danmark, blant annet i det store forsknings- og utviklingsprogrammet *Tegn på sprog* fra 2008–2018. Programmet hadde som mål å få innsikt i tospråklige elevers lese- og skrive tilegnelse og å utvikle lese- og skrivepedagogikken (Københavns Professions Højskole). I arbeidet med dette programmet, ble språkportrett brukt i en 9. klasse, hvor det var en høy grad av språklig mangfold i elevgruppen (Daugaard et al., 2018, s. 3). Daugaard et al. (2018) skriver at «...målet med *Tegn på sprog* været led i en afsøgning af pædagogiske muligheder for at inddrage elevernes sproglige forudsætninger og behov i arbejdet med læsning og skrivning i danskfaget og i andre fag» (s. 2). Gjennom sin artikkel *Sprogportrætter* presenterer de hvordan man kan bruke språkportrettet til å avdekke språklige repertoar, og refleksjoner om flerspråklighet og identitet. «Herved får eleverne både mulighed for at reflektere over sprog og flersprogethed og for at strække deres skriftlige og mundtlige sprog om sprog, sprogbrug og flersprogethed» (Daugaard et al., 2018, s. 3).

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteravhandlingen består av fem kapitler. I kapittel 1, dette innledningskapittelet, har jeg gjort rede for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har presentert begrunnelse for valg av tema og tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer jeg teori om flerspråklighet og språkportrett. I kapittel 3 blir det gjort rede for metodiske valg som er tatt i avhandlingen, datainnsamling og bearbeiding av empiri, samt forskningsetiske refleksjoner knyttet til prosjektet. I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet og presenterer hovedfunnene i en tredelt presentasjon. Den første delen presenterer språkbiografiene til hver av elevene, den andre delen handler om tegneprosessene og intervjuene, og den siste delen handler om kompleksiteten ved flerspråklighet. I kapittel 5 samles og oppsummeres funnene. Først drøftes morsmålsbegrepet, deretter språkportrettet som et didaktisk verktøy og til slutt en forskningsretta del med refleksjoner rundt det metodiske og avsluttende refleksjoner.



## 2 Teori

I dette kapitlet vil ulike teoretiske perspektiv bli presentert. Teori dreier seg om antakelser og kunnskaper vi har om virkeligheten, som kan beskrive, analysere, forklare og forutsi antakelsene eller kunnskapene vi har. Det finnes mange ulike måter å anvende denne teorien på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 37; Rienecker & Jørgensen, 2012, s. 180). Teori kan brukes på ulike måter, man kan plassere seg selv i et teoretisk landskap, ramme inn en studie, teorien kan anvendes for å analysere og for å tolke empiri. I denne studien vil teorien bli anvendt som et analytisk og fortolkende rammeverk (Nilssen, 2014, s. 65), for å analysere funnene som har blitt gjort under intervjuene. Flerspråklighetsteori og forskning som blir presentert i dette kapitlet, er relevant for å belyse analytiske poeng om hvordan de tre flerspråklige elevene reflekterer om sine språkrepertoar.

Denne masteroppgaven har som hensikt å presentere hvordan tre flerspråklige elever reflekterer om sine språkrepertoarer, med utgangspunkt i språkportrett som de selv tegner. Brigitta Busch (2018), som har vært med å utvikle språkportrettet som forskningsmetode, skriver:

The language portrait is understood as a means of gaining insight into everyday linguistic practices of bodily and emotional language experience, or of ideologically informed ideas about, of attitudes to, and of stance taking towards particular languages or modes of speaking. It is thus concerned with the investigation of questions that cannot immediately be answered from the perspective of a strictly observational research methodology (Busch, 2018, s. 4).

Interessen for å undersøke språkerfaringer, -holdninger og -praksiser er forankret i sosiokulturell teori. Her forstås språk, språkbruk og forestillinger om språk som uløselig knyttet til de sosiale og kulturelle kontekstene de opptrer i og er en del av (Dysthe, 2001, s. 42; Gee, 2015, s. 2; Moen, 2013, s. 255–257). Vi bruker språk ulikt, med forskjellige formål og i forskjellige kontekster (Wei, 2007, s. 5). Blommaert (2018) skriver:

Language is seen as a set of resources or means available to human beings in societies, These resources can be deployed in a variety of circumstances, but when this happens it never happens in a neutral way. Every act of language use is an act that is assessed, weighed, measured socially, in terms of contrasts between this act and others. In fact,

language becomes the socially and culturally embedded thing it is because it is socially and culturally consequential in use (Blommaert, 2018, s. 5).

Kapittelet er todelt. I den første delen blir teori, forskning og utvikling knyttet til flerspråklighet presentert. Det vil bli redegjort for ulike definisjoner av flerspråklighet, utviklingen av synet på flerspråklighet og relevante begrepet som er brukt i forbindelse med flerspråklighet. Den andre delen av teorikapittelet vil ta for seg språkportrett. Det kommer først en redegjørelse for hva et språkportrett er, deretter beskrives utviklingen og bruken av språkportrett, før det til slutt blir beskrevet hvordan språkportrettet kan brukes som et didaktisk verktøy.

## 2.1 Flerspråklighet

### 2.1.1 Definisjoner av flerspråklighet

Det å skulle definere begrepet *flerspråklighet* kan være krevende, det finnes ulike definisjoner og det kan være vanskelig å komme med en presis definisjon av begrepet. En kjent definisjon av flerspråklighet av Weinreich (1963) (sitert i Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 34) lyder slik; «The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals». Det er uenighet blant flerspråklighetsteoretikerne, og andre teoretikere med andre definisjoner vektlegger annet innhold i sine definisjoner. Grosjean (2010) har også en lignende definisjon som Weinreich (1963), og sier at flerspråklig er de som bruker to eller flere språk i hverdagen (s. 4). Bloomfield (1933) har et mer restriktivt syn, og mener at man må kunne begge språkene på nivå med en innfødt for å regnes som flerspråklig (Baker, 2011, s. 7–8). Haugen (1953) fokuserer på ytringer, og mener at når en person kan produsere meningsfulle ytringer på et annet språk enn sitt eget, er man flerspråklig. Diebold (1964) skriver at når man kan forstå ytringer, uten og selv kunne si noe, er man på vei til å bli flerspråklig. Wei (2007) omtaler flerspråklige som mennesker som kan forstå et andrespråk, enten muntlig eller skriftlig, eller begge deler, men som ikke nødvendigvis kan snakke eller skrive på språket (s. 14). Sickinghe (2015) skriver at generelt defineres flerspråklige som alle de språkbrukere som kan nyttiggjøre seg av mer enn ett språk i sosiale sammenhenger (s. 48).

Definisjonene vektlegger altså ulike ting, men felles for dem alle er at det å være flerspråklig handler om å kunne bruke to eller flere språk, uavhengig av nivå. Definisjonene fokuserer på ulike dimensjoner ved språket – henholdsvis reseptive, produktive, muntlige og skriftlige

ferdigheter (Baker, 2011, s. 7). *Muntlige ferdigheter* er å lytte og å snakke, og *skriftlige ferdigheter* omfatter å lese og å skrive. Å lytte og lese er *reseptive ferdigheter*, mens å snakke og skrive er *produktive ferdigheter* (Baker, 2011, s. 7). Språkferdighetene kan være mer eller mindre utviklet. Noen forstår et snakket språk, men kan ikke snakke på språket selv. Noen kan snakke, men ikke skrive og lese på språket. Det å skulle klassifisere mennesker som enten tospråklige eller enspråklige er dermed forenklet. Baker (2011) mener at klassiske definisjoner, slik som Bloomfield sin definisjon, er for ekstrem (s. 7–8).

Språklige *ferdigheter* er mye omtalt i definisjonene ovenfor, men det er også andre faktorer som er sentrale å nevne når det er snakk om flerspråklighet. Wei (2007) presenterer en lang oversikt over forskjellige måter å være tospråklig på (s. 6–7), og har komprimert det ned til fire nøkkelvariabler som er vesentlige for å beskrive et flerspråklig individ. Det første punktet er *opphavskriteriet*, hvor *simultan-* og *suksessiv språktilegnelse* er vesentlige faktorer (Selj, 2019, s. 13; Wei, 2007, s. 5). Simultan språktilegnelse er når man tilegner seg flere språk parallelt fra fødsel, mens suksessiv språktilegnelse er når man lærer språk etter at man har lært seg førstespråket, og språk man lærer etter fylte tre år (Hvistendahl, 2009a, s. 35). Det er imidlertid sjelden at flerspråklighet har et så entydig forløp eller kan plasseres i to så ryddige kategorier (Kjelaas, 2017, s. 220). Wei (2007) sin neste variabel er *ferdigheter* i spesifikke språk, som innebærer reseptive og produktive ferdigheter (s. 5). Den tredje nøkkelvariabelen er *domener* i språket, som handler om bruksdimensjonene av språkene. Det er sjelden man er like god i begge/alle språkene man kan, man *bruker* språkene forskjellig, med forskjellige *formål* og i forskjellige *kontekster* (Baker, 2011, s. 8; Selj, 2019, s. 13; Wei, 2007, s. 5). Siste faktor er *selvidentifisering* og *holdninger* som tospråklig, altså hvordan man selv ser på det å være flerspråklig og hvordan andre ser på den flerspråklige (Hvistendahl, 2009a, s. 36; Wei, 2007, s. 7). I likhet med både Blommaert og Backus (2013); García og Wei (2019); Wagner, Strömquist og Uppstad (2008) mener jeg det er mest naturlig å anse mennesker som mer eller mindre flerspråklige, enn noe man enten er eller ikke er.

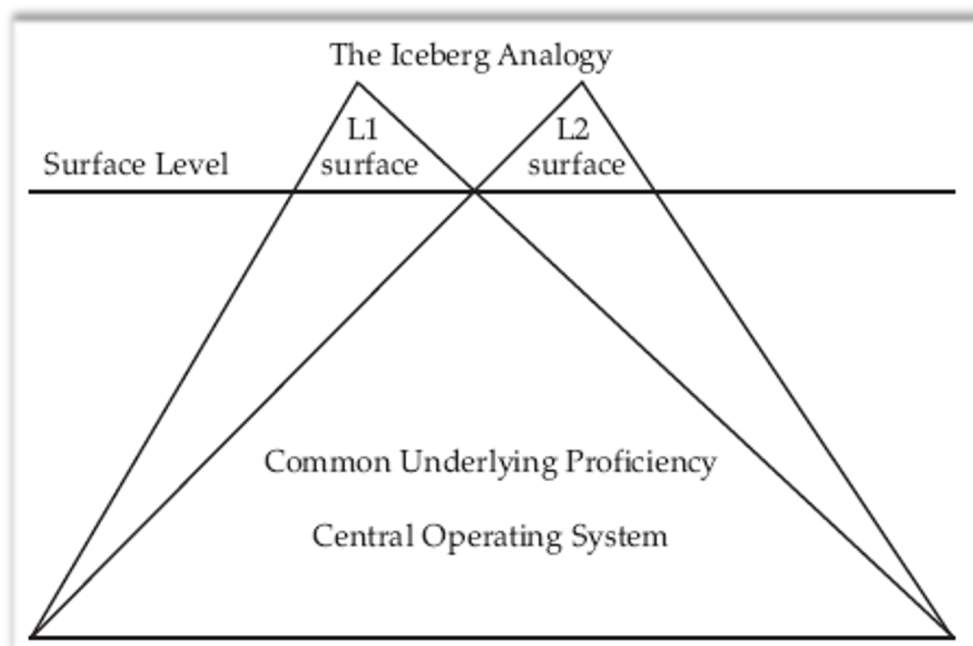
Blommaert og Backus (2013) foretrekker å ikke ha et skille mellom flerspråklig og ikke-flerspråklig, og mener det er mer hensiktsmessig å se på ulike grader av flerspråklighet. De har valgt å kategorisere språkkompetanse ut i fra ferdigheter, men stiller seg likevel kritisk til å gjøre det på denne måten, og skriver følgende: «The categorizations we will have to use in this exercise are necessarily clumsy and inadequate; we hope to give an impression, though, of the

diverse and layered structure of a repertoire» (Blommaert & Backus, 2013, s. 21). Kategoriseringene er utilstrekkelig, men fordelene med å kategorisere, er at det gir rom for mangfoldet i våre språkrepertoar. De velger å skille språkkompetanse i fire ulike kategorier. Den første kategorien er maksimal kompetanse (eng. «maximum competence»), her behersker man språket på alle mulig måter. Man har godt utviklet *literacyferdigheter* i språket, og man kan skrive, lese, snakke, osv. på det aktuelle språket. Kategori to er delvis kompetanse (eng. «partial competence»). I denne kategorien er ferdighetene godt utviklet, men ikke like godt som i den første kategorien. Den tredje kategorien er minimal kompetanse (eng. «minimal competence»), hvor språkbrukeren kan produsere og/eller forstå en begrenset del av språket. Den fjerde og siste kategorien er gjenkjennelseskompetanse (eng. «recognizing competence»). I denne kategorien er det språk vi kun kjenner igjen, uten å kunne forstå eller uttrykke noe på språket (s. 22) (mine oversettelser, heretter vil de norske definisjonene blir brukt). Velger man å se på språkkompetanse på denne måten, vil svært mange ha et bredt og mangfoldig språkrepertoar (Blommaert & Backus, 2013, s. 23).



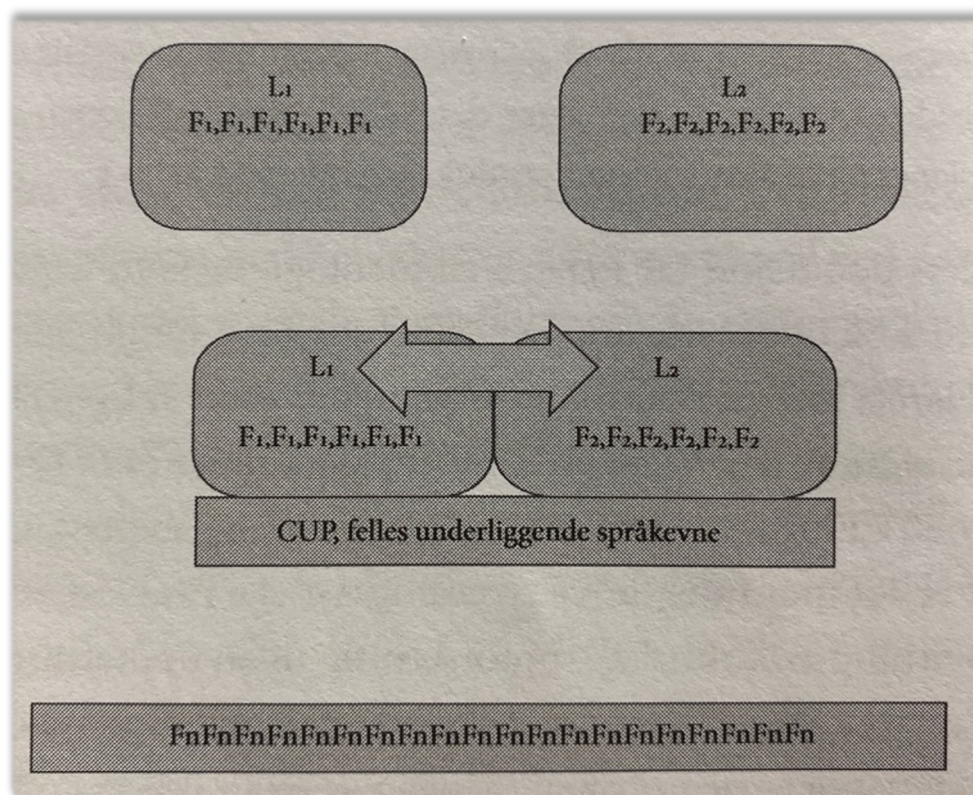
## 2.1.2 Utvikling av flerspråklighet

I likhet med definisjonen av flerspråklighet finnes det mange ulike syn på hvordan man utvikler flerspråklighet. De tradisjonelle oppfatningene av to- og mangespråklighet er at de er *additive*, altså at man legger til et språk til det allerede eksisterende språket, og at de to språkene er to autonome språkssystemer (García & Wei, 2019, s. 29). Det finnes forskjellige teoretikere med ulike meninger. Blant annet mener Noam Chomsky at hvert språk består av et sett med egne minigrammatikker (García & Wei, 2019, s. 29). Jim Cummins derimot mener at tospråklige sin kunnskap ikke lagres på separate steder i hjernen, men at kunnskapene er avhengig av hverandre (García & Wei, 2019, s. 30). Dette beskrives i den såkalte utviklet teorien *Common Underlying Proficiency*-hypotesen forkortet til *CUP* (Cummins, 1981, s. 36–38; García & Wei, 2019, s. 30). Hypotesen kan forklares med isfjellmodellen (Figur 1 - Common Underlying Proficiency-hypotesen (CUP) - isfjellmodellen). Her illustreres to eller flere språk som to eller flere individuelle isfjell, som henger sammen under overflaten. Det er en kognitiv gjensidig avhengighet mellom de to fjellene, som gjør det mulig å overføre språkferdigheter og -kunnskaper mellom språkene. På overflaten er hvert av språkene (L1 og L2) atskilt, men under overflaten er det altså et felles fundament for alle språkene (Cummins, 1981; García & Wei, 2019, s. 30). «Dette fundamentet består av lingvistiske ferdigheter, ferdigheter i de enkelte språkene, metalingvistisk kompetanse og kunnskap om språk» (Kjelaas, 2017, s. 222).



Figur 1 - Common Underlying Proficiency-hypotesen (CUP) - isfjellmodellen

Cummins (2000) sine meninger om flerspråklighet, utfordrer de tradisjonelle synene om språk som atskilte og autonome. Han ser på flerspråklighet som noe mer gjensidig, men likevel skiller han språkene til en viss grad, ved at språkene illustreres som to separate topper. García og Wei (2019) har derimot en forståelse av flerspråklighet som et helt integrert repertoar og ser på flerspråklighet som noe mer dynamisk. García og Wei (2019) bruker begrepet *transspråking* om dette. García (2008) skriver at transspråking er en tilnærming til tospråklighet, som ikke vektlegger selve språkferdigheten, men i stedet de tospråklige *praksisene* (s. 44). Figur 2 - Tre ulike språkssystem (García & Wei, 2019, s. 32) illustrerer de tre ulike språkssystemene som har blitt presentert.



Figur 2 - Tre ulike språkssystem

Den øverste illustrasjonen viser det tradisjonelle synet på tospråklighet, med to autonome språkssystemer. Den midterste illustrasjon presenterer Cummins syn på tospråklighet, hvor språkene er gjensidig avhengige av hverandre (samme som Figur 1). Den nederste illustrasjonen viser García og Wei (2019) som strekker seg forbi tanken om at det finnes to gjensidige avhengige språk, slik som Cummins ser på det (s. 31).

### 2.1.3 Andre begreper relatert til flerspråklighet

Det å være flerspråklig kan innebære mye mer enn å kun snakke flere språk, og som Selj (2019) skriver; «flerspråklighetens mange ansikter» (s. 12–13). Med denne metaforen mener Selj (2019) at «de flerspråklige elevene behersker språkene sine i varierende grad, forholder seg til dem på skiftende måter og anvender dem i ulike sammenhenger» (Selj, 2019, s. 13). Det er stor variasjon i språk, kultur og sosial bakgrunn, hvor lang eller kort tid man har vært i Norge, eller om man er født i Norge. Noen flerspråklige elever bor i integrerte områder, mens andre bor i segregerte, og noen kan ha traumatiske opplevelser med seg fra krig og oppbrudd (Selj, 2019, s. 12). For flerspråklige elever kan primærsosialiseringen ha foregått på et annet språk enn norsk, for noen kan flere språk bli brukt side om side, mens andre snakker bare et språk hjemme og norsk i alt nettverk utenfor hjemmet (Selj, 2019, s. 12). Dette er viktig innsikt i møte med flerspråklige elever. Det er variasjon i språkpraksiser, altså hvordan vi praktiserer språkene våre. Språkpraksiser reguleres av strenge og normative regler. Dette kan vi se gjennom språkholdninger, språks sosiale status, språk knyttet til bestemte etniske grupper, språk knyttet til bestemte verdensbilder og geografiske områder (Busch, 2006, s. 11). Dette skjer ofte automatisk og skjer ubevisst. Derfor kan det være vanskelig å analysere og diskutere personers språkbruk på en reflekterende måte (Busch, 2006, s. 11–12).

Når man snakker om flerspråklighet, er det noen begrep som er spesielt sentrale å ta opp. Morsmålsbegrepet er ett av dem. Øzerk (2016) vier et helt kapittel i sin bok «Tospråklig oppvekst og læring» til morsmålsbegrepet. Kapitlet presenterer blant annet tidligere forskning og ulike vitenskapelige tilnærminger man kan ha til begrepet morsmål (s. 19–26), noe som viser kompleksiteten i begrepet. I følge Rampton (1990) er det visse assosiasjoner ved morsmålsbegrepet som vi ikke kan unngå. Eksempler på slike assosiasjoner kan være at morsmål er ett bestemt språk som er arvet. Når språket er arvet, er det ensbetydende med at man snakker språket godt. Når et språk er ens morsmål, innebærer det at man som språkbruker behersker språket på en omfattende måte (s. 97). Disse antagelsene viser seg å være i strid med mange flerspråkliges faktiske språkkompetanse. For eksempel betyr det ikke automatisk at man snakker et språk godt, selv om man er født inn i en bestemt gruppe (Rampton, 1990, s. 97–98). Det finnes for eksempel flere immigrantforeldre som velger å kommunisere med sine barn på majoritetsspråket i samfunnet. Språk som kan ha vært foreldrenes morsmål, behøver dermed ikke nødvendigvis å være morsmål for barna (Sickinghe, 2013, s. 104; 2015, s. 48). Sickinghe (2013) påpeker at begrepene førstespråk og morsmål ofte er beskrevet i entallsform, altså at

man antar at vi kun har ett førstespråk (s. 104). Språkbrukere kan imidlertid ofte identifisere seg med mer enn ett språk, som «sitt språk». Det kan være ulike språk i forskjellige faser av livet. Et viktig poeng er at språkbrukere både kan lære og glemme språk gjennom livet (Sickinghe, 2013, s. 104; 2015, s. 48). Det kan dermed være forskjellige språk som man identifiserer som sitt morsmål gjennom ulike faser i livet, i tillegg til at det kan være flere enn ett språk, slik Sickinghe (2013, 2015); Skutnabb-Kangas (1984, 1988) skriver. I følge Skutnabb-Kangas (1984, 1988) er det fire kriterier vi må ta hensyn til når vi skal definere morsmålsbegrepet. Det første er opprinnelse; hvilke(t) språk vi lærte først. Det andre er kompetanse; hvilke(t) språk vi kan best. Det tredje er funksjon; hvilke(t) språk vi bruker mest, og det fjerde er intern og ekstern identifisering; hvilke(t) språk man selv identifiserer seg med, og det språket/de språkene andre identifiserer deg med (Skutnabb-Kangas, 1984, s. 14–34; 1988, s. 16–17). Skutnabb-Kangas poengterer altså tydelig hvordan vi kan ha flere morsmål enn ett.

Utdanningsdirektoratet (2016) har i artikkelen «Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige», laget en begrepsliste med begrepsdefinisjoner knyttet til flerspråklige elever. Her defineres begrepet morsmål slik: «Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av forelderen, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Romaine (1995) skriver at det ikke nødvendigvis er slik at det er sammenheng mellom førstespråket, språk som snakkes hjemme og det språket man er best på. (s. 22). Hvistendahl (2009a) definerer morsmålsbegrepet på en annen måte enn Utdanningsdirektoratet (2016). Hun argumenterer for at det er mer dynamisk å bruke begrepet førstespråk, fremfor morsmål. Førstespråk betegner det eller de språkene en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med (s. 7). Rampton (1990) skriver “The concepts native speaker and mother tongue are often criticized, but they continue in circulation in the absence of alternative” (s. 97). Rampton (1990) foreslår heller å bruke begreper som språkekspertise (eng. language expertise), språkarv (eng. language inheritance) og språktilhørighet (eng. language affiliation) (s. 97) (mine oversettelser, heretter vil de norske definisjonene bli brukt). Det å skulle endre en så veletablert og dominerende termologi som morsmål, er vanskelig. Uansett om navnet på begrepet hadde blitt endret, er det uansett innholdet i begrepet som trengs å forandres (Rampton, 1990, s. 98).

I en forlengelse av morsmålsbegrepet, finner vi også andre begreper. I forskningslitteraturen brukes gjerne begrepet *førstespråk* om morsmålsbegrepet. Altså det eller de språkene man lærer seg først, det vi kaller simultanspråk (Selj, 2019, s. 13). *Andrespråk* brukes om suksessiv språkinnlæring (Selj, 2019, s. 13), og kan betegnes om alle språk som ikke er første språket, dvs. både andrespråk og *fremmedspråk* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Slik det er presentert i innledningen, er det et skille mellom fremmedspråk og minoritetsspråk. Fremmedspråk brukes om språk vi assosierer med skolen, mens minoritetsspråk om språk vi assosierer til et språk man lærer hjemme (Sickinghe, 2013, s. 88). *Minoritetsspråklige* brukes om mennesker som snakker et språk som er en minoritet i samfunnet, i motsetning til de majoritetsspråklige som snakker språket som er majoriteten i samfunnet. Begrepene brukes ofte om hverandre, både i litteraturen, men også ellers i samfunnet. Å ha slike begrep kan være nyttig å ha når vi skal beskrive flerspråklighet. Samtidig er det viktig å huske på at begrepspar og motsetninger er en veldig forenkling av komplekse fenomener. Det er sjelden at utviklingen følger lineære linjer, og kan plasseres i tydelige grupperinger. Begrepene beskriver ikke trekkene ved et fenomen, uten å ta hensyn til detaljer og nyanser (Kjelaas, 2017, s. 220).

## 2.2 Språkportrett

### 2.2.1 Språkportrett

Innenfor språkforskningen finnes det flere ulike verktøy man kan benytte for å kartlegge menneskers språkrepertoar, for eksempel språkportrett som er brukt i denne studien. Språkportrett er en tom kroppsilhuett (Figur 3 - Språkportrett), som språkbrukeren skal fargelegge og kommentere. Formålet er å tegne et bilde av språk og de språklige variantene som språkbrukeren har i sitt språkrepertoar (Daugaard et al., 2018, s. 3; Wolf, 2014, s. 89). Språkbrukeren gir hvert språk/språkvariant en farge eller mønster. Når man arbeider på denne måten, kan språkbrukeren kommunisere om sine språk og språklig repertoar, gjennom ulike semiotiske ressurser. Språkbrukeren må ta valg i forhold til både farger, plassering, størrelse osv. Når man arbeider med språkportrett, er det vanlig med en muntlig eller skriftlig



Figur 3 - Språkportrett

kommentering, hvor språkbrukeren kan kommentere både bevisste og ubevisste valg som tas (Daugaard et al., 2018, s. 3). Det finnes flere ulike «typer» språkportrett man kan bruke. Det varierer fra kjole og frisyre som er mer kjønnsstereotypiske, til abstrakte figurer som denne pepperkakemannen (Figur 3 - Språkportrett) (Busch, 2018, s. 8). Elevene kan lage sine egne silhuetter, slik som det f.eks. er gjort i Daugaard et al. (2018) og Prasad (2014), hvor elevene har brukt digitale foto av seg selv som utgangspunkt. Det er en fordel at figuren ikke er for «perfekt», for å unngå motløshet for den som skal tegne på det (Busch, 2018, s. 9). Den visuelle delen, gir elevene muligheten til å reflektere over flerspråkligheten gjennom symbolbruk og fokusere på det estetiske uttrykket, mens kommentering av språkportrettet gir språkbrukeren muligheten til å utvide, tilføye eller forklare det som har blitt tegnet (Daugaard et al., 2018, s. 3). Språkportrettet gir eleven muligheten til å søke bak morsmål, andrespråk og «andre kategoriserte språk», og gir de muligheten til å reflektere over alle de språkene og

språkvariantene som er med å påvirke deres språklige repertoar og påvirker i deres hverdag (Daugaard et al., 2018, s. 4).

### 2.2.2 Bruk av språkportrett

Wolf (2014) skriver at hensikten med å skrive språkbiografier og språkportrett er å undersøke elevers språklige repertoar (s. 89). Busch (2018) er enig, og skriver følgene; «The language portrait is understood as a means of gaining insight into everyday linguistic practices of bodily and emotional language experience, or of ideologically informed ideas about, of attitudes to, and of stance taking towards particular languages or modes of speaking» (s. 4). Språkportrett kan blir brukt på alle aldersnivå, og har blitt brukt på alt fra førskolen, voksenopplæring til lærerutdanning (Busch, 2018, s. 3). Språkportrettet er fint å blant annet bruke i klasserommet. Elevene vil bli kjent med det språklige mangfoldet som finnes, og vil bli bevisstgjort det. Poenget er ikke å telle antall språk, men å oppdage «skattene» som finnes i fellesskapet (Galling, 2011, s. 1). Det å bruke et kartleggingsverktøy slik som språkportrett, kan gi informasjon om en persons språkbakgrunn, det kan brukes som et verktøy for å blant annet tilpasse undervisning, eller det kan gjøre den som tegner språkportrettet bevisst på sine egne språk. Ikke minst kan det gjøre at vi som lærere forstår hver enkelt elev bedre (Busch, 2006, s. 63 og 96). Galling (2011) presenterer sin forskning med bruk av språkportrett i en 3. klasse, forskningsprosessen foregikk over en lengre periode. Galling (2011) modellerer først for elevene, deretter lager elevene sine egne språkportrett, for så å presentere det i mindre grupper og helklasse, deretter skriver de språkbiografier før de tilslutt får tilbakemeldinger fra læreren (s. 2–10). Personlig synes jeg at et av Galling (2011) sin viktigste funn, var at elevene synes det var veldig gøy, og at de likte å snakke og tenke på de forskjellige språkene sine (s. 10).

### 2.2.3 Språkportrett som et didaktisk verktøy

Språkportrett er et konkret verktøy man kan bruke i arbeid med flerspråklighet i skolen. Det kan gjøre elevene bevisst både på sin egen flerspråklighet, men også på de andre i klassen. Man kan fint jobbe med språkportrett i skolen, uavhengig hvilke språk man har som førstespråk (Daugaard et al., 2018, s. 4). Språkportrette kan gi oss et bredt bilde av elevenes språkerfaringer. Det kan blant annet være lettere å tilrettelegge skolehverdagen, som hjelp for å se elevens ressurser og behov, både faglig og sosialt (Busch, 2006, s. 95). Det er også noen implikasjoner ved å bruke språkportrett i forskning, Busch (2018) presenterer flere ulike potensial man får

ved å bruke språkportrett som forskningsverktøy (s. 3–11). En har muligheten til å kunne oppdage perspektiv, som ikke er mulig ved kun å observere språkpraksiser (Busch, 2018, s. 4). Et annet poeng, er viktigheten av å se sammenhengen mellom bildet og tekst, og hvordan de utfyller hverandre eller motsier hverandre. En modalitet kan ikke oversettes eller illustreres av den andre, og vi må se etter særegenheter i hver av modalitetene (Busch, 2018, s. 5).

Av erfaring har man sett hvor nyttig det kan være med en oppfølgende og utdypende samtale, for å unngå feiltolkning (Busch, 2006, s. 11; Wolf, 2014, s. 90). Bildet kan være et fint middel som en samtalestarter og referansepunkt. Visualiseringen gir eleven muligheten til å reflektere over språkpraksiser, og ofte kan ting som ellers passerer ubevisst bli belyst. Det å tenke over eget repertoar, kan gi eleven følelse av selvmyndiggjøring (Busch, 2018, s. 6). En annen fordel ved å visualisere det språklige repertoaret, er at språkbrukeren kan få frem språkholdninger eller kroppslige og emosjonelle erfaringer rundt språkene sine. I tillegg kan eleven referere til bildet under samtalen. Forskeren kan ta utgangspunkt i bildet når man stiller spørsmål til eleven, når språkrepertoaret er billedliggjort (Busch, 2018, s. 6). Som forsker og tolker av språkportrett, er det viktig å tolke både bildet, bildetekst, tekst og samspille mellom modalitetene for å danne et helhetlig bilde av eleven (Busch, 2018, s. 6). “A mode of meaning making in its own right, which follows another logic than the verbal mode” (Busch, 2012, s. 511). Språkportrett har en ekstra uttrykksmåte gjennom det multimodale, som gjør det unikt sammenlignet med for eksempel vanlige språkbiografier, som kun består av en form for tekst (Wolf, 2014, s. 90). Et annet poeng hos Busch (2018) er at kroppsbildet er ramme for metaforer. Den kroppslige figuren og de ulike kroppsdelenene, kan gi assosiasjoner til eleven, og kan referere til ulike holdninger eller følelser. For eksempel kan hjerte være for hjertespråk, hodet for fornuft eller hånden for sosial aktivitet (Busch, 2018, s. 10).

Det å bruke språkportrett som et forskningsverktøy har også noen sider som man som forsker må tenke bevisst gjennom. Et språkportrett vil ikke vise «hele sannheten». Språkportrettet vil representere en konkret situasjon, som skapes i samspillet som oppstår mellom deltakerne i den konkrete situasjonen, og er dermed et situasjons- og kontekstbundet produkt (Busch, 2018, s. 7; Wolf, 2014, s. 92). Språkportrettene vil være avkortet, eller *truncated repertoires* som Blommaert (2010, s. 103) kaller det. I begrepet legger han at ingen kan alt på ett språk og at det heller ikke er nødvendig. Vi har spesifikke ferdigheter og kompetanse på bestemte språk, innenfor bestemte områder av språket (Blommaert, 2010, s. 8 og 103). Språkportrettet har også



en del gitte rammer, som for eksempel at det er avgrenset til en kroppslig figur (Busch, 2018, s. 7). Dette kan føre til at eleven ikke får tegnet utenfor linjene på språkportrettet, og når språkportrettet er fult, er det ikke plass til mer. Det er flere ulike faktorer som preger vårt språkrepertoar og språkbiografier. Alder, bakgrunn, individuelle erfaringer, undervisning på skolen, erfaring og interesser er eksempler på påvirkningsfaktorer. Andre påvirkningsfaktorer er for eksempel at vi har ulike morsmål, vi møter språk gjennom populærkulturen, sosiale medier, kontakt på tvers av landegrenser og fraser som vi plukker opp i utlandet (Wolf, 2014, s. 87).



### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med innhenting og bearbeiding av empiri i denne studien. Denne studien er en kvalitativ studie, som gir et grundig innblikk i en smal del av et forskningsfelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Kvalitativ forskning har som mål å få en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg møtt flerspråklige elever med språkbakgrunn fra ulike land. Det har blitt gjennomført tegning av språkportrett med et oppfølgende og utfyllende intervju om det de har tegnet. Gjennom dette kapitlet vil det bli belyst hvilke metodiske valg som har blitt tatt gjennom forskningsarbeidet. Det er viktig å være åpen om denne prosessen og informasjonen i arbeidet. Validitet (gyldighet) og relabilitet (pålitelighet) er to relevante begreper i denne forbindelsen (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 268). Kort forklart handler det om hvilke konklusjoner jeg som forsker har dekning for å trekke ut fra dataene som er samlet inn, og om man kan stole på funnen som blir gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Funnene som kommer frem gjennom å bruke språkportrett, er som sagt situasjons- og kontekstbundet. Resultatet vil representere den konkrete situasjonen som skapes i samspillet som oppstår mellom deltakerne i nuet (Busch, 2018, s. 7; Wolf, 2014, s. 92). Likevel er det nødvendig å være bevisst over valgene man som forsker gjør, for at funnene man kommer frem til skal være gyldige og pålitelige.

Språkportrett blir brukt på flere ulike måter, hovedsakelig i pedagogiske sammenhenger. Når språkportrett blir brukt som et forskningsverktøy, blir det ofte møtt med skepsis og blir ofte sett på som å være et utilstrekkelig vitenskapelig verktøy (Busch, 2018, s. 2). Ved å bruke språkportrett som et forskningsverktøy i denne masteren, håper jeg å kunne utfordre og nyansere denne påstanden. Målet med prosjektet er å presentere hvordan de flerspråklige elevene reflekterer om sine språkrepertoar, og jeg mener språkportrett er et godt verktøy å bruke for å få til dette. Språkportrettet ble utviklet ut fra de mer tradisjonelle språkbiografiene, for å tilpasses barn. Språkportrettet tilbyr elevene å vise frem sitt språklige repertoar gjennom tegning, og er derfor et verktøy som er godt egnet for de yngste.

Dette kapitlet består av fire delkapitler. Den første delen tar for seg bakgrunn for valg av metode, om kvalitativ forskning og kvalitativt intervju. Del to handler om datainnsamling, om både språkportrett, intervju og intervju spørsmål og utvalget av informantene. Den tredje delen tar for seg bearbeiding av empirien, med beskrivelse av hvordan transkripsjonene, kodingen og kategoriseringen foregikk. Den siste delen tar for seg de forskningsetiske refleksjonene jeg har stått ovenfor, både i forkant og underveis i arbeidsprosessen.

## 3.1 Bakgrunn for valg av metode

### 3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er et vidt begrep, og har som hensikt å gi en grundig og detaljert forståelse av det som det forskes på. Alt fra handlinger, ikke-observerbare og observerbare fenomener, holdninger, intensjoner og atferd kan bli belyst (Cohen et al., 2018, s. 287–288). Intensjonen med et kvalitativt forskningsprosjekt er å forstå hva spesifikke mennesker gjør i hverdagen, og hvilke meninger disse handlingene har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativt intervju er en metode for å oppnå dette. I denne studien skal det bli brukt språkportrett, samtidig som jeg gjennomfører kvalitative intervju med elevene, både under og etter tegneprosessen.

Kvalitativt intervju er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt. Det gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer (Cohen et al., 2018, s. 506; Johannessen et al., 2016, s. 145). Intervju er en meningsutveksling mellom to eller flere personer om et tema av gjensidig interesse (Kvale, 1996, s. 14; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Med et sosiokulturelt syn på intervjusituasjonen, skapes meningen og kunnskapen i samhandlingen mellom deltakerne (Dysthe, 2001, s. 42). Alle forskningsintervju er noe annet enn den hverdagslige samtalen, og uansett hvor symmetrisk det virker, kan man ikke betrakte intervjuet som en fullstendig åpen og fri dialog mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51). Både informantene og forskeren har en formening om det som undersøkes, og tar med seg blant annet erfaringer, kunnskaper, verdier, holdninger og fordommer inn i intervjuet (Cohen et al., 2018, s. 302). Intervju er et fleksibelt verktøy, hvor det er mulig å bruke ulike strategier, man kan se på både verbal og non-verbal kommunikasjon, og observasjoner (Cohen et al., 2018, s. 506).

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Språkportrett

Slik det har blitt gjort rede for i teoridelen, er språkportrett en form for språkbiografi. Det er en tom kroppssilhuett som språkbrukeren skal farge med for eksempel symboler, farger eller flagg, som representasjoner for sine språklige varianter. Språkportrett som metode, blir brukt til avdekking av språklig repertoar. Språkportrett kan brukes til å gi informasjon om en persons språkbakgrunn, brukes som et planleggingsverktøy og bevisstgjøre den som tegner språkportrettet om sin egen språkkunnskap. Språkportrettet kan hjelpe en selv til å bli bevisst sine egne språkopplevelser, og utvide språkbrukeren sin egen forståelse og synspunkter om språk (Busch, 2006, s. 63). Elevene får muligheten til å reflektere over språk og flerspråklighet. Elevene blir invitert til å tenke over hvilke språk og måter de snakker på i hverdagen, hvilke språk som har vært viktige i fortiden og hvilke som vil være viktige i fremtiden. Samtidig må de tenke over hvilke språk de relaterer til bestemte personer, steder eller situasjoner (Busch, 2017, s. 54).

Det er flere fordeler ved å bruke språkportrett. Jeg mener fordelene kan kategoriseres i to grupper, innholdsmessige og formmessige fordeler. Noen av de innholdsmessige fordelene ved å bruke språkportrett, er at man tilbyr elevene en annen måte å representere sitt språklige mangfold på, enn ved kun å bruke verbalspråket. Man tar hensyn til språket som en del av mennesket og som noe som er historisk levd (Coffey, 2015, s. 509). Når man bruker språkportrett, kan man oppdage andre ting enn selve språkene, eksempelvis kulturelle forhold (Coffey, 2015, s. 509). Språkportrettet har formmessige fordeler også, ved at elevene fysisk får skape noe. Det er allment etablert at barn både har glede og nytte av å tegne, noe elevene får gjort når de lager et språkportrett. Det å få tegne kan altså være en motivasjon for elevene i prosjektet. Jeg opplevde dessuten at mange av elevene støttet seg til tegningen da de snakket. Noen pekte på tegningen eller forklarte symbolikken i hvert av flaggene da de tegnet dem på. Jeg tror også at for enkelte av elevene var det enklere å uttrykke seg gjennom tegningen enn med verbalspråk. Dermed fikk noen av elevene støtte til å uttrykke seg i sin egen tegning.

Det å bruke språkportrett som forskningsverktøy har blitt kritisert, fordi det blir sett på som å være et utilstrekkelige vitenskapelig verktøy (Busch, 2018, s. 2). Siden språkportrett har vært kritisert som forskningsverktøy, har jeg tatt mine forholdsregler og hatt det med meg kritisk inn

i arbeidet med dette prosjektet. Busch (2018) sier man må være bevisst på flere moment når man bruker språkportrett som forskningsverktøy. Vi kan ikke forstå språkportrettet som en presentasjon av individets språkrepertoar «som det faktisk er», men som en situasjons- og kontekstbundet produksjon som skapes i samspillet mellom deltakeren og instruksene som er gitt (Busch, 2018, s. 7). Dermed vil ikke funnene vise elevenes språkrepertoar «som det faktisk er», men være et resultat av den konkrete hendelsen det oppsto i. Funnene vil kanskje ikke være gjeldene om studiene hadde blitt gjort på nytt, noe som kan stille spørsmål ved studiens validitet. Samtidig tar denne studien utgangspunkt i det sosiokulturelle, med ett utgangspunkt i at funnene skapes i samtalen i møtene mellom deltakerne. Dermed vil dette også gjelde for alle studier som tar utgangspunkt i sosiale møter mellom forsker og intervjuobjekt, som for eksempel et rent kvalitativt intervju. Selv om funnene jeg har presentert her, representerte konteksten de oppsto i, var det akkurat det som var virkeligheten for elevene i den gjelden situasjonen.

Ved alle forskningsintervju er det faktorer som kan påvirke funnene som blir gjort. For eksempel kan intervjuerens og forskningsdeltakernes plassering, asymmetri i maktforholdet, type intervju o.l. påvirke funnene. Det er også noen påvirkningsfaktorer som er unike ved å bruke språkportrett. Det at språkportrettet er innrammet i en kroppslig figur, at det blir gitt visse instruksjoner, fargevalg eller kommentering fra forskeren kan ha innflytelse på empirien som blir samlet inn (Busch, 2018, s. 7). Konkrete eksempler som kan være med å påvirke empirien som samles inn, kan være hvis forskeren gir tydelige instruksjoner som «bruk en annen farge for hvert av språkene du snakker». Dette kan gi føringer, som man kunne unngått ved et rent verbalt intervju. Jeg ba elevene tegne ett flagg per språk. Dermed la jeg noen føringer som kan ha gitt utslag på funnene. Det å gi slike føringer kan gi et inntrykk av at man ser på språk som en avgrenset separert enhet eller at språk likestilles med en nasjon (Busch, 2018, s. 7). Samtidig så er det valget tatt fordi jeg har intervjuet unge elever, som trenger tydelige retningslinjer. For åpne instruksjoner kunne kanskje gjort oppgaven vanskelig for elevene å forstå. Ved å gi dem beskjed om å tegne flagg, fikk de en tydelig ramme for hva og hvordan de skulle tegne språkene sine, og jeg mener det var et nødvendig valg å ta for å hjelpe elevene til å mestre oppgaven. Ut fra hvordan intervjuet gikk og elevenes modenhet, tilpasset jeg spørsmålene og instruksene jeg ga den enkelte. Busch (2018) kommer med en rekke eksempler på spørsmål man kan stille som unngår å legge slike føringer, og hun skriver; «The more openly the invitation to produce a language portrait is formulated, the more wide-ranging and differentiated will be the spectrum

of what participants cite as languages or ways of speaking» (Busch, 2018, s. 8). Jeg har fokusert på å stille åpne og undrende spørsmål, og alt elevene har sagt og tegnet, har blitt møtt med aksept, åpenhet og undring fra min side.

Arbeid med språkportrett kan tilpasses alle aldre (Galling, 2011, s. 1), og beskrivelsen av oppgaven må dermed tilpasses ut fra deltakernes alder. Elevene som deltok i denne studien, var mellom syv og ti år gamle, altså var de relativt unge. Mye av forskningen jeg viste til i innledningskapittel 1.3 om tidligere forskning, omhandler eldre elever, noen studier er også gjort på voksne. Jeg tok visse metodiske valg i forkant av samtalene med elevene. Ingen av elevene fikk mulighet til å tegne seg selv, og alle brukte språkportrettet som er vist i Figur 3 - Språkportrett (i teorikapittelet). Hadde elevene fått tegne sine egne språkportrett, kunne det kanskje vært enklere for noen av elevene å få frem for eksempel kroppsspråk. Elevene kunne for eksempel lagd sine egne kroppssilhuetter med utgangspunkt i foto, slik som elevene i studiene til Daugaard et al. (2018) og Prasad (2014) gjorde. I Daugaard et al. (2018) sin studie fotograferes den ene eleven som spiller håndball, i et håndballmål. Dette danner grunnlaget for kroppssilhuetten og språkportrettet som eleven tegner symboler i for sine ulike språk. I tillegg til at eleven tegnet symbolene inni kroppen, viser kroppssilhuetten også en del av elevens språklige (håndball)repertoar. De elevene jeg intervjuet, fikk beskjed om å tegne flagg som symbol for de ulike språkene sine. Språk behøver ikke nødvendigvis å være kategorisert så tydelig, og ved at jeg ga elevene denne instruksjonen, «tvang» jeg dem til å se på sin språklige kompetanse som separerte og atskilte språk. Jeg la også føringer for at språk knyttes direkte til flagg/nasjon.

### 3.2.2 Intervju og intervju spørsmål

Forskning gjort av både Busch (2006) og Wolf (2014) sier at når man har tegnet et språkportrett, er det nyttig med en oppfølgende og utdypende samtale eller intervju, for å unngå feiltolking av språkportrettet (Busch, 2006, s. 11; Wolf, 2014, s. 90). Mens og etter elevene tegnet språkportrettet hadde jeg derfor et kvalitativt intervju med dem enkeltvis/ én-til-én. Vi intervjuer én-til-én når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen. Det er også mest hensiktsmessig når temaet som diskuteres er intimt eller personlig (Johannessen et al., 2016, s. 146). Jeg vurderte å gjennomføre intervjuene i mindre grupper, for

eksempel to og to elever sammen. Det ville gitt elevene muligheten til å spille videre på hverandres utspill. Jeg konkluderte imidlertid med at det var best å gjennomføre intervjuene én-til-én, fordi elevene lett kunne oppstått en slags «gruppetankegang» (Neteland, 2020, s. 56), og fordi ikke alle elevene kjente til hverandre fra før av, noe som kunne gjort dem usikre.

Intervjuene var semistrukturerte. I semistrukturerte intervju har forskeren temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men man er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig å gjøre det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I forkant av intervjuene hadde jeg laget en intervjuguide, som jeg hadde med som støtte. Christoffersen og Johannessen (2012) sier at det er viktig med åpne spørsmål, slik at deltakerne står friere til å svare (s. 17). Kvale og Brinkmann (2019) tilføyer også at spørsmålene bør være korte og enkle (s. 165). Spørsmålene i intervjuguiden var åpne (se Vedlegg 2: Intervjuguide), og jeg stilte individuelle oppfølgingsspørsmål til hver elev ut fra hva de svarte på de foregående spørsmålene. Intervjuguiden var med som en forsikring om at alle elevene snakket om det samme, men den ble ikke brukt slavisk

Det å alderstilpasse spørsmålene er viktig. En måte å gjøre det på, er ved for eksempel å unngå å stille for lange og komplekse spørsmål, og ved å kun stille et spørsmål om gangen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Jeg var bevisst på å alderstilpasse spørsmålene. Både i utformingen av intervjuguiden, oppfølgingsspørsmålene, og i hvordan jeg stilte spørsmålene under intervjuene. I oppfølgingsspørsmålene tok jeg ofte utgangspunkt i det elevene allerede hadde fortalt meg, for å gjøre spørsmålene så virkelighetsnære og mest mulig forståelige for den enkelte elev. Intervju gir barn mulighet til å fortelle sine egne opplevelser og verdensoppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 174). Alle intervjuene startet med at jeg forklarte oppgaven til elevene og stilte dem åpningsspørsmålet; «Hvilke språk kan du?». Elevene svarte forskjellige på dette spørsmålet, og intervjuene sprang ut i ulike retninger ut fra elevenes forskjellige svar. På slutten av alle intervjuene sjekket jeg at alle spørsmålene i intervjuguiden var besvart.

Det oppleves som tryggere for barnet og gjennomføre intervju i barnets naturlige omgivelser, og gjerne i kombinasjon med andre aktiviteter som å tegne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Alle intervjuene ble gjort i kjente omgivelser for elevene, enten på skolen eller hjemme hos den



enkelte eleven. Noen elever var veldig pratsomme, mens andre mer tilbakeholdene. Noen fortalte om alle språkene sine, hvem de snakket dem med, hvor de hadde lært dem osv., og jeg trengte kun å stille noen enkle spørsmål underveis for å føre samtalen fremover. Andre var beskjedne i starten, men åpnet seg mer etter hvert, mens noen svarte kun det de måtte og gjerne ja/nei der det var mulig. Noen av elevene var reflekterte og hadde begrunnelser for valgene de tok, mens andre kun tegnet helt tilfeldig. Enkelte slet med å holde fokuset og lå mer på gulvet enn hva de satt ved bordet og tegnet. Intervjuene varte mellom 15-40 minutter, noe som reflekterer hvor engasjerte hver elev var.

Det å intervju barn har enkelte utfordringer som man unngår i intervju med voksne. «Det er muligens banalt å påpeke at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener, men de mange forskjellene kan være lette å overse når man intervjuer barn» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Et viktig poeng i elevintervju, er at det er et skjevt maktforhold mellom barnet og den voksne. Det er viktig å unngå intervjusituasjoner som blir assosiert med at den voksne er ute etter ett riktig svar (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Et kjent fenomen under intervju, er at intervjuobjektene tilpasser det de sier ut fra hva de tror intervjueren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene, noe det alltid vil være siden det er forskeren som blant annet bestemmer tema, stiller spørsmålene, leder samtalen vider osv. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51). Det er viktig med en bevissthet rundt hvem som oppleves å ha mest makt og kunnskap i intervjusituasjonen, og hvordan det kan påvirke forskningen (Cohen et al., 2018, s. 136).

Det asymmetriske forholdet og maktforholdet kan være enda tydeligere i intervjusituasjoner med barn enn med voksne. Dette er noe jeg som forsker må ha en bevissthet rundt, og være klar over at kan ha påvirket funnene som blir gjort. Det har vært veldig viktig for meg at elevene skulle oppleve intervjusituasjonene så naturlig og avslappet som mulig. Jeg har vært bevisst på min posisjonering overfor elevene, ved å sitte ved siden av dem og tegnet mitt eget språkportrett sammen med elevene, noe som har gjort settingen mer uformell og naturlig. Vi har dermed unngått øyekontakt, og bevisst latt elevene tegne sine portrett først, slik at de får lede an uten påvirkning fra meg. Jeg har forsøkt å legge diktafon og intervjunotater til side (elevene har blitt informert om at samtalen blir tatt opp), slik at situasjonen blir så uformell som mulig.

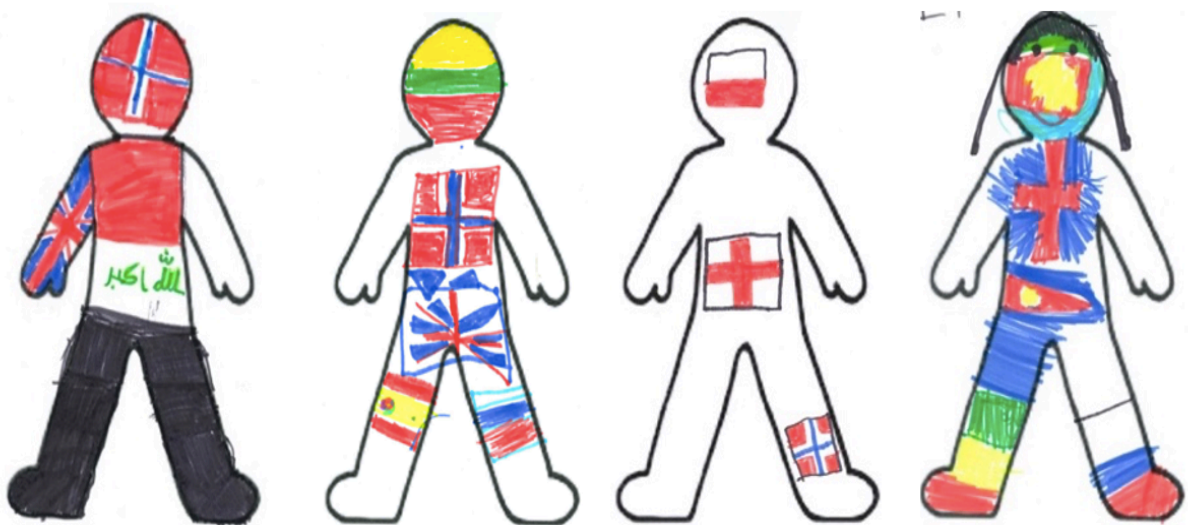
### 3.2.3 Utvalg

Jeg går selv utdanningsløpet for 1.-7. klasse, og har et brennende engasjement for begynneropplæringen. Jeg har med denne studien hatt et mål om å forske på så unge elever som mulig. Mye av forskningen jeg har hentet inspirasjon fra, har vært fra studier gjort på eldre elever og voksne. Jeg har dermed lyst til å bidra til forskningsfeltet med en studie gjort med yngre elever. Jeg gjorde et *strategisk utvalg*, da jeg valgte ut deltakere til intervjuene. Med et strategisk utvalg har man en strategi og en plan med hvilke informanter man velger ut (Neteland, 2020, s. 54). En ulempe ved et strategisk utvalg, er at det kan bli vanskelig å generalisere funnene, men det har ikke vært et mål med denne studien. Som sagt er studier gjort med språkportrett situasjons- og kontekstbundet, og elevene som deltar er unike, individuelle individer. Det ville dermed vært umulig å generalisere deres livserfaringer og levde liv. Samtidig kan funnene som blir gjort, være med å belyse hvordan flerspråklige liv *kan* leves og oppleves. Man kan gjøre det som kalles for en *teoretisk generalisering*, som vil si at man bruker teori og tidligere studier til å argumentere for at funnene fra studien sannsynligvis også gjelder i andre tilfeller (Neteland, 2020, s. 54). Hensikten med kvalitativ forskning er å få mest mulig kunnskap om fenomenet og om fenomenets kontekst. Dermed er det lite aktuelt å rekruttere informantene tilfeldig, i stedet har rekrutteringen et klart mål (Johannessen et al., 2016, s. 116–117).

I denne studien ble deltakerne rekruttert på ulike måter, alle gjennom personlige relasjoner. Noen er elever av kollegaer, noen har jeg selv undervist, og noen er bekjente av slektninger. Dermed er det variasjon i min personlige relasjon til elevene. Noen av elevene kjente jeg relativt godt fra før, noen møtte jeg for første gang under intervjuene. Dette kan ha påvirket hvor trygge elevene har følt seg i intervjusituasjonen. Totalt intervjuet jeg syv elever som går på fire ulike skoler, fra fire ulike steder i Norge. Elevene går i 3.–5. klasse, og er mellom 7-10 år gamle og har språkbakgrunn fra forskjellige land. Elevene behersker dermed ulike språk, og det er variasjon i hvor godt de behersker de ulike språkene de har tegnet på språkportrettet sitt. Kjønnfordelingen mellom elevene har vært skjev, seks av elevene er jenter og en er gutt. Jeg mener dette ikke har hatt noe utfall for resultatene, da elevene er relativt unge og kjønn ikke bør være relevant for intervjuet.

Alle intervjuene har gitt ulike resultater. Alle elevene hadde interessante refleksjoner, tanker og erfaringer rundt det å være flerspråklig. Jeg har valgt ut tre elever som har bli tatt med videre til analyse- og drøftingsdelen av oppgaven, det er Ma Suu, Pari og Hanna. I analysekapittelet 4.1 presenterer jeg detaljerte språkbiografier av disse tre elevene. Jeg vil her gi en kort presentasjon av de fire elevene som ikke vil bli analysert videre. Alle navnene er fiktive for å bevare anonymiteten.

*Mina* er en åtte år gammel jente, og foreldrene hennes er fra Irak. Mina er selv født og oppvokst i Norge. På språkportrettet sitt tegnet Mina det irakiske flagget for arabisk, norsk og engelsk. *Irena* er syv år gammel og foreldrene hennes kommer fra Litauen. Hun er født og oppvokst i Norge. På språkportrettet tegnet hun flagg for litauisk, engelsk, norsk, spansk og russisk. *Marek* er ni år gammel og hans foreldre kommer fra Polen. Han er født i Norge, og bodd her hele livet sitt. Marek tegnet det engelske, polske og norske flagget på språkportrettet sitt. Marek kunne også si noen få ord på tysk og fransk, men ville ikke tegne disse flaggene på språkportrettet sitt. *Jamila* er åtte år gammel og har foreldre som kommer fra Eritrea. Hun er født og oppvokst i Norge. På språkportrettet tegnet Jamila to flagg som symboliserte tigrinja. Hun var misfornøyd med det første flagget hun tegnet, og tegnet ett til. Et flagg for norsk, et for engelsk og et flagg bare fordi det var morsomt å tegne flagg. Figur 4 - Språkportrett tegnet av Mina, Irena, Marek og Jamila viser språkportrettene til disse fire elevene.



Figur 4 - Språkportrett tegnet av Mina, Irena, Marek og Jamila

Det er ulike grunner til at disse fire ikke ble valgt med til videre analyse. Mina var den av elevene med dårligst norskferdigheter, og språket ble dermed en hindring med tanke på å få frem gode refleksjoner. Mina hadde en del like språkholdninger som Pari. Mye av det innholdet som blir presentert om Pari, ville lignet på innholdet om Mina sitt språkportrett hadde blitt analysert. Irena var den av elevene som snakket mest, både om ting som hadde relevans for språkportrettet, men også om mye annet. Intervjuene til Irena og Hanna hadde veldig mye likt innhold og begge elevene opptrådte veldig likt under intervjuene. Hanna hadde flere refleksjoner og meninger knyttet til oppgaven, og dermed ble hennes intervju og språkportrett valgt fremfor Irena. Mye av innholdet i analysen gjort av Hanna, ville også kommet frem om jeg hadde valgt å analysere Irena sitt intervju og språkportrett. Marek var veldig reflektert, men samtidig veldig beskjeden. Han var veldig stille under hele intervjuet, og det var mindre datamateriale her enn hos de andre. Jamila var den av elevene som var minst moden for oppgaven. Noen av flaggene tegnet hun på fordi hun synes flaggene var morsomme, hun var mer opptatt av å farge språkportrettet enn å snakke om betydningen av det hun tegnet på.

For å få til en grundig og detaljert analyse, fremfor en mer overfladisk, har jeg valgt ut tre elever som jeg skal gå i dybden på. De utvalgte elevene viser et bredt spekter av det å være flerspråklig. Disse tre elevene er ganske ulike, men felles for de alle er at de er flerspråklige. Alle tre elevene reflekterte godt, og hadde til en viss grad gode begrunnelser og tanker om spørsmålene jeg stilte.

## 3.3 Bearbeiding

### 3.3.1 Transkripsjon

Etter at intervjuene er gjennomført, ble de transkribert. Transkripsjon er et kritisk og sentralt punkt i analyseprosessen. Når man transkriberer, velger man som forsker hva som blir med videre, og man kan dermed miste datamateriale fordi forskeren gjør et utvalg av den komplekse situasjonen som intervjuet er (Cohen et al., 2018, s. 523). Det er vanskelig å fange opp alt det ikke-verbale som oppstår i intervjusituasjonen. Siden forskeren gjør et valg om hva som er nødvendig å transkribere og hva som kan utelates, ser derfor Cohen et al. (2018) på transkripsjonen som allerede tolkede data (s. 523). I tillegg til transkripsjonene av den verbale dialogen, er også analysen preget av mine observasjoner og helhetsinntrykk fra intervjuene. Spesielt gjelder dette for de to første delene i analysen, 4.1 og 4.2. Her er mye av mine

opplevelser og observasjoner fra intervjuene med å belyse beskrivelsene som blir gjort. I analysen er det utdrag fra intervjuene. Navnet mitt og de fiktive navnene til elevene blir brukt for å illustrer hvem som sier hva. Non-verbale hendelser og ord som er relevante for å forstå utdragene, er markert i parentes (), og når noe av utsagnet er tatt bort fordi det ikke er relevant i det konkrete eksempelet, er det markert med hakeparentes [].

### 3.3.2 Koding og kategorisering

Da transkripsjonene av intervjuene var ferdig, startet jobben med å kode og kategorisere dataen. Dette er kjerneaktivitetene i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2014, s. 78). Koding handler om å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning til hva materialet kan fortelle oss. Deretter må man finne sammenhenger mellom kodene for å til slutt sitte igjen med noen få kategorier som viser essensen og hovedtendenser i datamaterialet (Nilssen, 2014, s. 78).

Når analyseprosessen av datamaterialet mitt startet, hadde jeg i arbeidet med transkripsjonen notert ned forslag til kategoriseringer som gikk igjen i intervjuene. Jeg startet med å lese gjennom intervjuene og fargekode. Eksempler på noen av de ulike kodene jeg brukte er; hvor språket er lært; følelser; språkpraksiser; skrivning/lesing og skole/kurs/undervisning på andre språk enn norsk. Enkelte av kodene overlappet hverandre, og dette kalles for dobbelkoding (Nilssen, 2014, s. 82). Mange av kodene og kategoriseringene beskriver ofte ulike sider av samme sak, og det er dermed vanskelig å unngå at det overlapper hverandre. Det er dermed viktig å understreke at eksemplene og sitatene som blir presentert i en del av analysen, også kunne blitt presentert og vært like relevante i andre deler av analysen. Etter at arbeidet med transkripsjonene og kodingen var gjennomført, kategoriserte jeg materialet i tre grupperinger, som senere dannet kapitlene i analysen og drøftingen. De tre kategoriene er 1) hendelser og livserfaringer som har bidratt til framskrivningen av elevenes språkbiografier, 2) tegneprosessen, med fokus på hvordan følelser og holdninger til språk kom fram, og 3) kompleksiteten ved det flerspråklig.

Forholdet mellom empiri og teori beskrives ofte ved å bruke begrepene induksjon som viser til det å ta utgangspunkt i empirien for å utlede hypoteser eller antakelser, og deduksjon det vil si å ta utgangspunkt i teori for å undersøke om empirien stemmer overens med det (Tjora, 2018, s. 14). En mellomposisjon kalles abduksjon. Her veksler man mellom å ta utgangspunkt i teori

og empiri, men empirien er det dominerende og startpunktet i analysearbeidet. Teori og perspektiver forskeren er kjent med i forkant, preger analysearbeidet og er med og påvirker hva som fremheves og tolkes (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 13; Tjora, 2018, s. 14). Analysearbeidet mitt er preget av abduksjon. Jeg har hatt kjennskap og brukt språkportrett en gang tidligere. Språkportrettet er forankret i sosiokulturell teori, så dette er med å påvirke min teoretiske inngangsvinkel i prosjektet. Likevel har jeg ikke hatt noe spesielle antakelser eller hypoteser som jeg har hatt et ønske om å teste. Jeg har latt empirien være det styrende gjennom analysearbeidet, samtidig som jeg gikk inn i prosjektet med et sosiokulturelt teoretisk utgangspunkt. Det har vært med å prege både hva jeg fokuserte på i utviklingen av intervjuguiden, men også hva jeg har hentet ut av empirien og fokusert på i analysen.

### 3.4 Forskningsetiske refleksjoner

*Etikk* handler om prinsipper, regler og retningslinjer for hvordan man bør opptre i forskjellige situasjoner. Det å forske på mennesker innebærer å måtte være ekstra reflektert og bevisst rundt etiske problemer som kan oppstå (Cohen et al., 2018, s. 111; Johannessen et al., 2016, s. 83). «Etiske problemstillinger oppstår når forskningen *direkte* berører mennesker, spesielt ved datainnsamling, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervju eller eksperimenter» (Johannessen et al., 2016, s. 84). Det å bruke intervju og språkportrett som metode, gjør at man kommer i direkte kontakt med den enkelte, og man risikerer å havne i ubehagelige situasjoner hvor deltakerne ikke ønsker å svare, eller opplever situasjonen som ubehagelig. Et eksempel på et etisk problem jeg hadde under mine intervju, var da elevene fikk spørsmål om de kunne prate litt på de ulike språkene. Enkelte gjorde det uten noe problem, mens andre ville ikke. De elevene som ikke ville, ble ikke videre presset eller oppfordret til å snakke, og som forsker er man nødt til å godta nei-et fra informantene. Johannessen et al. (2016) skriver at det har vært mye debatt rundt det å forske på barn, dette fordi det stilles spørsmål ved om barna er i stand til å forstå hva de samtykker til (s. 85). I dette prosjektet samtykket både elevene og foreldrene til å delta, og elevene ble gjentatte ganger påminnet om at det var frivillig å være med, og at de hadde muligheten til å ikke svare eller trekke seg underveis og i etterkant.

I forkant av datainnsamlingen hadde jeg meldt prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk godkjenning (se Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD). Søknaden hos NSD hadde tydelige krav, og hadde eksakte kriterier for å kunne samle inn personopplysninger. NSD hadde

maler på både informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring) som ble brukt. Eleven og foreldrene mottok skrivet og måtte levere det tilbake med skriftlig samtykke fra foreldrene før intervjuene kunne gjennomføres. NSD måtte også godkjenne intervjuguiden. Intervjuguiden var utgangspunktet for spørsmålene jeg stilte, men jeg stilte også oppfølgingsspørsmål til elevene som ikke var blitt godkjent av NSD. Jeg vurderte fortløpende under intervjuene om spørsmålene jeg stilte var etisk riktige, og sørget for at spørsmålene ikke gikk utenfor personvernopplysningene NSD hadde godkjent. For å ivareta anonymiteten og sikkerheten har visse forhåndsregler blitt tatt. Intervjuene ble tatt opp med diktafon. Like etter at intervjuene var ferdig, ble de lagret på NICE1, og slettet fra diktafonen. NICE er NTNUs sikre fillagringsområde for lagring av data. Lydfilene har blitt lagret adskilt fra andre dokumenter med personlige opplysninger. Hvis tredjepersoner (utenfor det NSD har godtatt) har blitt snakket om, har navn blitt slettet fra lydopptakene og blitt transkribert som for eksempel «venn» eller «søster».





## 4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere sentrale funn fra datamaterialet ved å bruke teori om flerspråklighet og språkportrett som jeg presenterte i kapittel 2. Problemstillingen for oppgaven er: «Hvordan reflekterer tre flerspråklige elever om sine språkrepertoar med utgangspunkt i språkportrett som de selv tegner?». Jeg skal gjennom analysen belyse de tre flerspråklige elevenes språkrepertoar. Det kommer til å være ulike vinklinger mot problemstillingen, og dermed er analysekapitlet tredelt.

Delkapittel en og to er deskriptive analyser og delkapittel tre er mer teoretisk og fortolkende. I delkapittel 4.1 beskrives elevenes språkbiografier med utgangspunkt i elevenes språkportretter, intervjuene og observasjonene fra intervjuene. I delkapittel 4.2 presenteres det hvordan intervjuene og tegneprosessene foregikk. I delkapittel 4.3 belyses det hvordan flerspråkligheten er kompleks, og at en mulig måte å se på det flerspråklige, er som grader av flerspråklighet fremfor å enten være flerspråklig eller ikke.

### 4.1 Språkbiografier

I dette kapitlet presenterer jeg elevenes språklige biografier. Elevenes språkbiografier er skrevet ut ifra språkportrettene og intervjuene, samt mine observasjoner som er gjort under intervjuene. Min relasjon til elevene og informasjonen jeg har visst om de fra før, kan ha påvirket både min væremåte ovenfor elevene, men også deres svar på spørsmålene jeg stilte. Kapitlet er delt inn i tre underkapitler, 4.1.1 Ma Suu, 4.1.2 Pari og 4.1.3 Hanna. Her presenteres en dypere og mer detaljert beskrivelse av elevene.

#### 4.1.1 Ma Suu

Ma Suu er 10 år og går i 5. klasse. Hun er yngst i en søskenflokk på tre, og bor sammen med storesøster, storebror og moren sin. Far har i perioder bodd sammen med dem, men også perioder i England. Hun er født i Norge, og foreldrene kom til Norge fra Myanmar for 15 år siden. Ma Suu omtalte Myanmar med navnet Burma store deler av intervjuet. Jeg har valgt å konsekvent bruke Myanmar i denne analysen, siden det er det offisielle navnet på landet i dag. På spørsmålet om hvilket språk hun kan, svarer Ma Suu norsk, engelsk og burmesisk. Ma Suu tegner først det norske flagget, deretter det amerikanske flagget og til slutt det burmesiske flagget. Hun rangerer også språkene fra lettest til vanskeligst i samme rekkefølge som hun tegnet dem. Ma Suu har vokst opp i et hjem hvor flere språk blir brukt om hverandre. Hun husker ikke noe fra språkpraksiser hjemme de første årene av



Figur 5 - Språkportrett tegnet av Ma Suu

livet sitt, men i dag snakkes det både burmesisk og norsk hjemme. Ma Suu tror at det var burmesisk som ble snakket mest hjem da hun var yngre. Jeg mener dermed det er naturlig å tenke seg til at burmesisk har dominert hjemme, fra før (det) Ma Suu kan huske. Hun har gått i barnehage og etter hvert skole, så hun har relativt tidlig i livet blitt introdusert for det norske språket gjennom disse institusjonene. I tillegg til å ha to eldre søsken, som har «møtt» det norske språket tidlige enn hva Ma Suu har gjort, og en mor som jobber i det norske samfunnet. Ut ifra Ma Suu forteller, virker det som at både burmesisk og norsk er simultanspråk, altså språk hun har lært fra fødsel og frem til hun ble tre år. Ma Suu sier selv at hun og søsknene snakker mest norsk seg imellom, og det er dermed naturlig å tenke at familien, og spesielt barna, har blitt introdusert for norsk som et bruksspråk fra de har vært ganske unge.

Julie      Men når dere da er hjemme, deg, mamma og de to søsknene dine, hvilke språk snakker dere sammen?

- Ma Suu Hvis det er til søsknene mine, så snakker jeg norsk. Men hvis det er til moren min, så blander jeg norsk og burmesisk
- Julie Er det litt norsk og burmesiske ord om hverandre?
- Ma Suu Ja
- Julie Hvilke språk er det de svarer deg på?
- Ma Suu Moren min svarer meg på burmesisk, og søsknene mine svarer meg på norsk

I de fleste tilfeller snakker Ma Suu burmesisk når hun snakker med foreldrene, og norsk med søsknene sine. Når Ma Suu glemmer noen ord på burmesisk, bruker hun norske ord når hun snakker med moren sin og engelske ord når hun snakker med faren sin. Her ser vi transspråking i praksis, slik som García og Wei (2019) skriver om. Ma Suu beskriver sin språkpraksis, ved at hun veksler mellom de ulike språkene. Dette utgjør hele hennes språklige repertoar og språklige praksis.

Engelsk er også et språk som har vært en del av språkpraksisen i Ma Suu sin primære omgangskrets og oppvekst. Faren hennes har bodd og jobbet noen år i England, og hun forteller at han er flinkere i engelsk enn norsk. Ma Suu har lært engelsk på skolen, og det er et suksessivt språk, som hun har lært etter at hun lærte sine førstespråk. I de senere årene har Ma Suu også begynt å nyttiggjøre seg av engelskferdigheter på andre arenaer. Hun spiller veldig mye på internett med mennesker fra hele verden, og her bruker hun engelsk som et kommunikasjonsspråk. Det er sjelden hun spiller med andre fra Norge. Hvis hun gjør det, snakker de også engelsk sammen for å ta del i fellesskapet som er på internett. Begge søsknene hennes spiller også mye, og spesielt broren. For søsknene er engelsk også et språk de bruker mye, og Ma Suu sa under intervjuet at «for broren min er det engelsk som er lettest». I tillegg til at internett er en veldig vanlig sosialiseringsarena for dagens unge, har nok også Ma Suu blitt påvirket av sine eldre søsken. Ma Suu lærer engelsk på skolen, og på internett praktiserer hun det hun har lært.

- Julie [...] Lærer du mest engelsk på skolen eller når du spiller? Det er kanskje litt vanskelig å svare på
- Ma Suu Jeg lærer ikke så, ehh, når jeg skal skrive på spillet, så bruker jeg ord jeg allerede har lært, men på skolen så lærer jeg nye ord
- Julie Så når du spiller, så får du trent på det du allerede kan?
- Ma Suu Ja

For Ma Suu blir internettsamfunnet en naturlig arena hun får brukt sin språkkompetanse på. Hun sier at hun lærer engelsk på skolen, men så bruker hun det hun har lært når hun spiller. Hun får praktisert og trent seg, og ser nytteverdien i å lære engelsk på skolen. Ma Suu forteller at i klassen er hun blant de elevene som er flinkest i engelsk. Når hun spiller, kommuniserer hun for det meste skriftlig, så hun sier selv at hun er veldig god til å skrive og lese engelsk. Likevel får hun også trent seg muntlig. Når hun spiller, er det ofte at hun snakker høyt med seg selv på engelsk, slik at hun hører hvordan ordene og setningene skal skrives.

Utenom kjernefamilien har ikke Ma Suu noen andre hun snakker burmesisk med. Alle slektninger bor i Myanmar. Hun har heller ikke noe annet nettverk i nærheten hvor hun snakker burmesisk. Det er en annen elev på trinnet hennes som også er fra Myanmar. Hun snakker en annen varietet enn hva Ma Suu gjør. De kan derfor ikke snakke burmesisk sammen, og kommuniserer seg imellom på norsk. For en stund siden bodde det en annen familie i nærmiljøet som snakket lik varietet av burmesisk som Ma Suu. Ma Suu var en del på besøk hos denne familien for å lære seg burmesisk. Denne familien har nå flyttet vekk.

Ma Suu har aldri vært i Myanmar, og hun har heller ikke noe ønske om å skulle reise dit.

- Julie Har du lyst til å reise dit (Myanmar)?
- Ma Suu Nei, for jeg elsker godteri og sjokolade, og godteriet og sjokoladen der er ekkelt
- Julie Hehe
- Ma Suu Jeg smakte på det en gang, og det var så ekkelt, så jeg kastet det rett i søpla
- Julie Hva hvis du reiser dit, og har med godteri og sjokolade fra Norge?
- Ma Suu Ja, hehe  
(15 sek tegnepause)

Sett fra et barneperspektiv, er muligens godteri en stor påvirkningsfaktor til hvor man ønsker å reise. Ved en annen anledning gjennom intervjuet, fortalte Ma Suu at hun godt kunne tenke seg å reise til USA, for der visste hun at godteriet var godt. Dette får meg til å reflektere over assosiasjoner og holdninger Ma Suu har til de to landene. Ma Suu har snakket varmt om det engelske språket, både hvordan hun bruker det og hvor viktig det er for henne. Hun har gjort

det motsatte med burmesisk, at hun synes det kan være flaut og ubehagelig, og at hun ofte mangler ord når hun skal snakke. Jeg tenker det kan være naturlig å dra assosiasjonene til ønsker om å reise til de respektive landene. Foreldrene til Ma Suu har heller ikke vært i Myanmar siden de kom til Norge. Moren til Ma Suu har en del kontakt med familien som bor i Myanmar via telefon og internett, og ønsker at Ma Suu skal ta del i denne kommunikasjonen. Ma Suu synes at det er ubehagelig.

- Julie Har du noen gang møtt de på ekte (familien i Myanmar)?
- Ma Suu Ikke ekte. Men vi FaceTimer. Fordi moren min driver å FaceTimer de noen ganger, og da vil de møte meg, fordi moren min vil at jeg skal snakke med dem. Med det er veldig pinlig, så jeg løper inn på badet og låser meg selv inne der. Hehe
- Julie Hehe
- Ma Suu Når jeg snakker med familien min, så skjønner jeg ikke hva de sier, også snakker jeg på engelsk, det synes jeg er pinlig
- Julie Hehe, men skjønner de engelsk?
- Ma Suu Bestemødrene mine kan det, men ikke barna. Så når jeg sier noe på engelsk, som «how are you», så må de si hva jeg sier på burmesisk for at kusina og fetteren min skal skjønne hva jeg sa
- Julie Jaha, skjønner

Her ser vi hvordan Ma Suu synes det er ubehagelig å måtte snakke burmesisk med familien i Myanmar, og at hun unngår situasjonen så langt det lar seg gjøre. Hun skulle også ønske at det var mulig å kommunisere med dem på engelsk, men at de yngre familiemedlemmene ikke forstår engelsk.

#### 4.1.2 Pari

Pari er ni år gammel og går i 4. klasse. Hun er født i Norge, og har foreldre som kom fra India til Norge som voksne etter endte studier i India. De kom til Norge pga. jobb. Pari bor sammen med mor, far og en yngre bror. Da Pari tegnet språkportrettet sitt, startet hun med det indiske flagget, deretter det britiske flagget og til slutt det norske flagget. Pari omtale hindi som indisk, og jeg velger å bruke termen hindi videre i denne analysen. Gjennom Pari sin oppvekst har hindi vært det språket som har blitt brukt mest hjemme, men det brukes også norsk. Slik som Pari fremstiller det, får jeg inntrykk av at det er slik det har vært store deler av livet hennes. Dermed virker det som at både hindi og norsk har vært en del av Pari sin simultane språktilegnelse, da begge språkene har vært en del av hennes liv fra hun ble født. Foreldrene hennes har forskjellig språkpraksis overfor barna.



Figur 6 - Språkportrett tegnet av Pari

- Julie Men når dere er hjemme, og mamma og pappa snakker sammen, snakker de på indisk eller norsk sammen, eller begge deler?
- Pari Pappa snakke på indisk, fordi han vil lære meg mer indisk. Men mamma snakker norsk, fordi hun forstår at jeg ikke greier å snakke så mye indisk
- Julie Hvilket språk svare du på?
- Pari Noen ganger norsk, noen ganger indisk
- Julie Hvis du og broren din snakker sammen, hvilket språk snakker dere da?
- Pari Indisk

I tillegg til at hun prater hindi hjemme, får hun også språkopplæring på hindi gjennom en indisk skole en kveld i uken. Hun får dermed språkopplæring både på en formell og en uformell arena, og det er muligens ulikt hva hun lærer på de to forskjellige arenaene.

- Pari       Og den indiske skolen den varer i to timer
- Julie       Mhm, men hvordan er det på den indiske skolen? Lærer du det samme der som du lærer på den norske skolen?
- Pari       Nei, der lærer vi mer om noe indisk enn om noe norsk
- Julie       Mhm
- Pari       Fordi der lærer vi ikke om noe norsk
- Julie       Nei, skjønner.

Pari forteller at det er ulikt hva hun lærer på den indiske og norske skolen. Hun sier derimot ingen ting om hun lærer ting på den indiske skolen, som hun ikke har lært hjemme. Pari har selv sagt at hun innimellom ikke huske hva ord er på hindi, og sier at hun synes det kan være vanskelig. Hun sier at hun ikke «god nok» i språket. Her har Pari alt gjort seg opp en formening om at det er mangler på hindi. Hvor denne formeningen om at hun ikke er god nok kommer fra, er uvisst. Det kan være fra voksne, enten hjemme eller på skolen. Eller det kan være at hun sammenligner seg med andre språkbrukere rundt seg som er mer kompetente. Pari virker veldig stolt av det å være indisk, og jeg får inntrykk av at hun identifiserer seg mer med det indiske enn det norske. Gjentatte ganger under intervjuet sier hun ting som «jeg skjønner det ikke, men de andre skjønner det hele tiden». Altså at hun som indisk ikke skjønner hva de lærer i timene, mens de andre, som er norske, skjønner det. Hun eksemplifiserte også med å si «det er ingen andre på skolen som er indiske, bare jeg». Det at hun også tegnet det indiske flagget først kan være med å bygge oppunder formeningen, om at hun identifiserer seg mest med det indiske. Hun snakker gjerne på hindi for meg, og under intervjuet sier hun hele hindialfabetet.

Det andre flagget Pari tegnet på språkportrettet sitt var det britiske flagget for engelsk. Engelsk har hun lært på skolen, og hun synes det er gøy med engelskundervisning. Engelsk er altså et suksessivt språk for Pari. Pari har noen slektninger som bor i England, disse snakker hun litt engelsk med, men hun foretrekker å snakke hindi med dem. Engelsk har Pari et ganske nøytralt forhold til. Hun synes det er litt vanskelig, men helt greit. Hun synes at både hindi og norsk er lettere enn engelsk, og at engelsk er det vanskeligste av de tre språkene. Hun har et restriktivt syn på hvor god hun må være på hvert at språkene, for å kunne tegne de på språkportrettet. Dette kan kanskje være en grunn til at Pari ikke tegnet på flere språk på språkportrettet sitt enn det hun gjorde? Dette er hva Blommaert (2010) kaller for *truncated repertoires*, altså språkportrett som er avkortet. Blommaert (2010) vektlegger at det ikke er nødvendig å kunne

alt på et språk, og at det holder å ha ferdigheter innenfor bestemte områder av språket. Selv om at Pari stiller høye krav til seg selv, og har et restriktivt syn på hvor god hun må være for å tegne på språkene, virker hun veldig stolt over de språkene hun kan.

Pari tegnet til slutt på det norske flagget. Hun sier selv at hun synes norsk er et vanskelig språk, med flere vanskelig ord og at det er mye hun ikke forstår. Min opplevelse av henne er motsigende til det hun forteller selv. Jeg opplever at hun har god forståelse på norsk, og at hun snakker ned sin egen forståelse og kompetanse. I samtalen med Pari synes jeg norsken hennes var veldig godt. Under intervjuet snakker Pari helt grammatisk riktig, uttalen av ord og ordforståelsen hennes er også god. Slik jeg oppfatter det, er det ingen ting som tyder på at hun ikke forstår meg, eller har problemer med å uttrykke seg. Den ene språklige misforståelsen fra samtalen var dette:

Julie	Har du noen søsken?
Pari	Søsken, nei?
Julie	En søster eller bror?
Pari	Jeg har en lillebror [...]

Denne misforståelsen har jeg hatt i dialog med andre barn, både de som har norsk som førstespråk, og de som ikke har det. Så ut fra min erfaring, kan det virke som at denne feilen ikke behøver å ha noe med hvilke språk man har som førstespråk å gjøre.



### 4.1.3 Hanna

Hanna er ni år gammel og går i 4. klasse. Hun er født i Sverige, og flyttet til Norge da hun var ett år gammel. Foreldrene hennes kommer fra Tyrkia, moren kom som barn mens faren har kommet i voksen alder. Hanna bor sammen med mor, far og en eldre søster. Hanna tegnet norsk, amerikansk, svensk, tyrkisk, fransk, kinesisk og spansk, i denne rekkefølgen på språkportrettet. Gjennom hele samtalen med Hanna fikk jeg inntrykk av at hun synes det er morsomt med de ulike språkene hun kan, og hun forsøkte å komme frem til som mange språk som mulig.



Figur 7 - Språkportrett tegnet av Hanna

Julie Er det noe andre språk du kan noen ord på?

Hanna Ja, for eksempel, la meg tenke, jeg klarer kanskje. Jeg var med en venn, og da snakket vi om hvor mange språk vi kunne, og da sa jeg seks språk, men jeg husker ikke hvem

Julie Åja

Hanna Hmm, så jeg klarer ikke å huske en del av de jeg klarer

Oppveksten til Hanna har vært påvirket av flere språk. Hun startet livet med å bli født i Sverige, for så å flytte til Norge. Hjemme så snakkes det både norsk og tyrkisk. Ut ifra hva Hanna har fortalt under intervjuet, mener jeg norsk og tyrkisk er simultanspråk. Mor veksler mellom å snakke norsk og tyrkisk til Hanna, men det er mest norsk. Far snakker mest tyrkisk til henne. Storesøster snakker mest norsk, men også litt tyrkisk, hun snakker mer tyrkisk enn hva Hanna gjør. Hanna sier selv at hun snakker nesten bare norsk, uavhengig av hvilke språk hun blir snakket til på. Dermed er språkpraksisen hjemme preget av både norsk og tyrkisk, men i størst grad norsk. Hanna har også en del andre slektninger fra Tyrkia som bor i umiddelbar nærhet, og disse veksler også mellom å snakke norsk og tyrkisk til Hanna, men hun svarer konsekvent

norsk til disse også. I tillegg reiser familien til Tyrkia hver sommer. Her har Hanna en del slektninger, og som hun snakker tyrkisk med.

Julie           Hvilket språk snakker du i Tyrkia?  
Hanna           Ehh, tyrkisk?  
Julie           Tyrkisk  
Hanna           Men med mamma snakker jeg norsk når jeg er der

Hanna sier at hun pleier å snakke tyrkisk når hun er i Tyrkia, men norsk når hun har muligheten til det. Hanna sa også under intervjuet at det kan være flaut å snakke tyrkisk. I tillegg til at det er flaut, er det ofte at hun kan glemme hva enkelt ord er på tyrkisk som kan gjøre det litt vanskeligere. Hanna sine reseptive ferdigheter er bedre enn de produktive ferdighetene. Hun forteller at hun alltid vet hva ord er hvis noen sier ting til henne, men at det kan være vanskelig å komme på ordene selv. Hanna sier at det eneste tyrkiske orde hun pleier å si er «anne» (mamma).

Hanna    [...] Det ordet jeg pleier å si til mamma på tyrkisk, er anne.  
Julie       Ja  
Hanna    Jeg sier ikke mamma  
Julie       Du sier anne  
Hanna    Ja, jeg er vant til det

Norsk og tyrkisk er hverdagspråkene hennes, som hun bruker i kommunikasjon. Norsk er det språket hun bruker mest, det språket hun synes er enklest, og er språket hun tenker på. I tillegg er engelsk også en stor del av hennes hverdag, gjennom fritidsaktiviteter og internett bruker hun engelsk. Hanna sier at engelsk var hennes første språk, og at hun lærte det da hun var ett år. Sett fra Hanna sin synsvinkel, kan også engelsk regnes som et simultanspråk.

Julie       Hvem snakker du engelsk med?  
Hanna    Noen ganger når jeg leker så snakker jeg engelsk  
Julie       Pleier du å snakke engelsk med noen venner?  
Hanna    Nei, men jeg klarer engelsk, engelsk var det første språket mitt

Julie       Var det det første språket ditt?  
Hanna       Jeg lærte det når jeg var ett år  
Julie       Hvem lærte deg det?  
Hanna       Jeg så bare på iPaden også lærte jeg det  
[...]  
Hanna       Men noen ting på norsk vet jeg ikke hva betyr  
Julie       Vet du hva det betyr på noen andre språk?  
Hanna       Ja, da vet jeg det på engelsk. Jeg sier hele tiden «Jeg glemte hva det var, men jeg vet hva det er på engelsk»

Hanna har fra tidlig i livet vært eksponert for både norsk, tyrkisk og engelsk. Etter hvert har Hanna også begynt med engelskundervisning på skolen, som har vært med å utvikle hennes engelskferdigheter enda mer. Det er ingen personer i Hanna sitt nettverk som hun snakker engelsk med, hun snakker engelsk kun på skolen. Så der hun møter engelsk utenfor klasserommet er via iPaden og internett.

Svensk er også et språk Hanna sier hun kan snakke på, hvis det ikke er for vanskelig. Hun kan ikke huske hvor hun har lært det, og hun bruker det heller ikke hverdagen. Hun mener selv at hun har nok språkkompetanse på svensk til å tegne det på språkportrettet sitt. De resterende språkene, fransk, kinesisk og spansk, er språk som Hanna kan si ett-to ord på. Hun har ingen formening om hvor hun har lært språkene. Det er ingen i hennes nettverks som snakker eller kan de tre språkene. Disse språkene bruker ikke Hanna, men de er likevel en del av hennes språklige repertoar og er språk hun har kjennskap til.

Oppsummert ser vi at språkbiografiene gir oss ett innblikk i hvilket språk elevene har tegnet på språkportrettene, hvor og med hvem elevene har vokst opp med, hvordan elevene har lært sine forskjellige språk og hvordan de praktiserer språkene i hverdagen. Det er forskjell på hva som kjennetegner de forskjellige språkportrettene, men felles er at alle har tegnet på norsk, engelsk (med variasjon i flagg) og nasjonalspråket fra foreldrenes fødeland. I tillegg har Hanna også tegnet på fire flagg til. Norsk er et språk alle snakker på skolen, og delvis hjemme. Engelsk snakker alle på skolen, men Ma Suu og Hanna bruker det også litt på fritiden, Pari snakker litt engelsk med noen slektninger. Det er variasjon i hvor mye elevene bruker burmesisk, hindi og tyrkisk.

## 4.2 Tegneprosessen og intervjuet

I dette delkapittelet beskriver jeg hvordan prosessen rundt tegningen av språkportrettet foregikk. Jeg var til stede under intervjuene og tegneprosessen, og dannet meg et helhetlig inntrykk av elevene mens de tegnet. Kroppsspråk som fant sted under intervjuet, ble en del av helhetsinntrykket. Jeg fikk blant annet observert hvordan de tolket og startet på oppgaven og jobbet seg gjennom prosessen, og kunne veilede elevene hvis det stoppet litt opp for dem. Da elevene fortalte om livserfaringer, fikk jeg stilt oppfølgingsspørsmål jeg mente var nødvendig å stille, for å komme frem til resultatene som blir presentert i denne masteravhandlingen.

Det vil bli belyst hvordan elevene vurderer sine egne språkkompetanser, samt følelser og holdninger elevene har til språkene sine. Intervjuene ble som beskrevet i metodekapitlet gjort enten hjemme hos elevene eller på skolen deres. Det var viktig for meg at prosessen rundt tegningen av språkportrettet og intervjuet ble gjort i trygg og kjente situasjoner for elevene. Dette for at de skulle oppleve intervjuet så naturlig som mulig, og for at de skulle snakke så fritt som mulig. Ma Suu møtte jeg for første gang da intervjuet fant sted, Pari hadde jeg møtt to ganger før, mens Hanna hadde jeg møtt flere ganger og jeg vil si at vi har en god og trygg relasjon til hverandre. Det var variasjon i hvor engasjert elevene var i oppgaven og hvordan de oppførte seg under intervjuene. For eksempel var det variasjon i både hvor sjenerte eller pratsomme elevene var, eller hvor modne og reflekterte de var. Dette vil bli utdypet grundigere i hvert av de kommende tre delkapitlene. Dette kapitlet er også delt opp i tre, 4.2.1 Ma Suu, 4.2.2 Pari og 4.2.3 Hanna.

### 4.2.1 Ma Suu

Alle samtalene startet på samme måte. Jeg forklarte oppgaven, sa at samtalen kom til å bli tatt opp og at hun kunne svare på de spørsmålene hun ville. Deretter stilte jeg Ma Suu åpningsspørsmålet om hvilke språk hun kan snakke, og starten på samtalen med Ma Suu gikk slik som dette:

Julie	Hvilke språk kan du?
Ma Suu	Jeg kan norsk, engelsk og burmesisk
Julie	Ja

Ma Suu Jeg kan ikke så mye burmesisk, for jeg snakker det ikke så mye  
Julie Du gjør ikke det, men du kan litt?  
Ma Suu Ja  
Julie Og du skjønner litt?  
Ma Suu Ja  
Julie Det er bra. Det er sånn at man kan tegne på et språk, selv om man bare kan litt  
Ma Suu Jeg klarer ikke skrive på burmesisk  
Julie Nei, men du skjønner?  
Ma Suu Ja

Ma Suu svarte norsk, engelsk og burmesisk på det førstespørsmålet, og går rett på å fortelle at hun ikke er så god i burmesisk. Hennes reseptive ferdigheter er bedre enn de produktive. Ma Suu sier at grunnen til det er fordi hun ikke snakker så mye burmesisk og at hun heller ikke kan skrive på burmesisk. Av språkene hun ramset opp, var burmesisk det tredje språket. Burmesisk er det språket hun å starte samtalen rundt, men det er ikke det første flagge hun velger å tegne på (mer om det senere). Hun fokuserer på det hun ikke klarer på burmesisk, fremfor hva hun mestrer både på burmesisk, men også på norsk og engelsk. Det er gjentagende gjennom hele samtalen at Ma Suu påpeker at hun ikke er så god i burmesisk. Hun påpeker flere ganger at hun synes det kan være vanskelig og/eller flaut å snakke burmesisk, og hvor mye flinkere hun er på de to andre språkene. Et eksempel Ma Suu forteller som beskriver dette ubehaget, er når hun har venner på besøk. Hvis hun snakker burmesisk med familien foran venner, lurere vennene på hva de snakker om. Vennene lurere på om det er noe hemmelig, og Ma Suu synes hele denne situasjonen er ubehagelig og vil helst unngå det. I 4.1.1 viste jeg også hvordan Ma Suu synes det er pinlig og snakker med familie i Myanmar på FaceTime, og hvor hun gjør det hun kan for å unngå å snakke burmesisk med familien.

Etter at Ma Suu og jeg hadde hatt denne innledende samtalen om hva hun får til/ikke får til på burmesisk, fikk hun beskjed om at hun kunne få begynne å tegne på språkportrettet sitt. Ma Suu begynte å tegne det norske flagget. Hun tegnet det norske flagget på hodet i språkportrettet, og begrunnelsen er at munnen er i hodet.

Julie Men da kan du få lov til å begynne å tegne. Jeg vet ikke hvilket flagg du har lyst til å starte med? Det her er de fargene jeg har (viser fargene).

- Ma Suu (Tenker som om i 5 sek.) Skal jeg bare tegne et tilfeldig sted på kroppen?
- Julie Det bestemmer du. Du kan godt tegne flaggene på et bestemt sted, hvis du tenker at det betyr noe
- Ma Suu (begynner å tegne det norske flagget på hodet)
- [...]
- Julie Er det det norske flagget du tegner først?
- Ma Suu Ja
- Julie Var det en grunn til at du plasserte det norske flagget på hodet?
- Ma Suu Fordi det er det jeg kan snakke mest, og munnen er jo i hodet

Det at Ma Suu assosierer hodet med munnen, kan vi si er en kroppslig assosiasjon slik som Busch (2018) beskriver. Altså at man assosierer bestemte deler av språkportrettet til bestemte kroppsdelene. Busch (2018) skriver at det kroppslige bildet i språkportrettet gir rammer for metaforer. Ma Suu sier at munnen er i hodet, og hun snakker mest norsk med munnen sin. Hun assosierer munnen med hodet, og tegner dermed det norske flagget der. Hun sier at norsk er det letteste språket, av de språkene hun kan. Jeg spurte henne om det var en tanke bak plasseringen av de to andre flaggene, og da svarte hun: «Fordi, ehh, jeg vet faktisk ikke. Jeg tenkte USA nede, Norge opp og burmesisk i midten fordi jeg ikke har noe annet sted å putte det». Plasseringen av det norske og amerikanske flagget var dermed tilfeldig.

Det andre flagget hun velger å tegne på språkportrettet er det amerikanske flagget, for engelsk. Ma Suu bruker engelsk en del i hverdagen. Som tidligere vist, bruker hun det når hun spiller på internett. I tillegg så tenker hun ofte på engelsk og kommuniserer litt på engelsk med far.

- Julie [...] Er det en grunn til at du tegner det flagget der? (det amerikanske flagget på beina).
- Ma Suu Det finnes mange, ehm, først lærte jeg sånn engelsk som de snakker i England, og vi lærer amerikansk-engelsk akkurat nå, derfor tok jeg det amerikanske flagget.
- Julie Mhm
- [...]
- Julie Så da er det amerikanskengelsk dere lærer på skolen nå?
- Ma Suu Ja, akkurat nå
- Julie Er det noen andre type engelsk dere har lært på skolen da?

- Ma Suu    Sånn britiskengelsk
- Julie      Mhm, ja. Det synes jeg er litt vanskelig
- Ma Suu    Jeg synes ikke det er så vanskelig. Men det de gjør er at de bytter ut ord, sånn som cookie og biscuit
- Julie      Mhm
- Ma Suu    Så vi hadde sånn at vi skulle oversette «kjekse» og når jeg skrev cookie, så fikk jeg på en måte feil, siden jeg ikke skrev biscuit
- Julie      Ja, og sånn er det jo med mange ord på engelsk
- Ma Suu    For eksempel med jumper og sweater også
- Julie      Ja

Ma Suu tar et bevisst valg om at det er det amerikanske flagget hun velger å tegne, siden det er amerikansk-engelsk hun lærer på skolen da intervjuet fant sted. Ma Suu viser kunnskaper i både amerikansk-engelsk og britisk-engelsk, men hun velger kun å tegne det amerikanske flagget. Her ser vi hvordan språkportrettet i kombinasjon med intervju er nyttig. Hun tegner kun det ene flagget, men i dialogen kommer det frem at hun har kunnskap på begge språkene. Her ser vi hvordan den oppfølgende og utdypende samtalen er nødvendig for unngå feiltolkning, akkurat slik Busch (2006) og Wolf (2014) har erfart fra sin forskning med språkportrett. Vi er nødt til å se det ferdige språkportrettet til Ma Suu som et resultatet som er kontekst- og situasjonsavhengig, slik som Busch (2018) og Wolf (2014) beskriver. Hadde Ma Suu lært britisk-engelsk, eller en annen varietet av engelsk, da intervjuet fant sted, hadde hun kanskje tegnet et annet flagg for engelsk. Altså er dette resultatet avhengig av konteksten og situasjonen det oppstår i. Innenfor engelskspråket finnes det mange ulike varieteter. Det ser ut til at Ma Suu har god engelskforståelse, og kanskje hun i tillegg kjenner til enda flere varieteter enn de vi pratet om. Det kan tenkes at hun valgte å tegne det ene flagget som et felles flagg for all den engelskkunnskapen hun har.

Det tredje flagget Ma Suu tegnet på språkportrettet sitt var det burmesiske, og som sagt tegnet hun det på overkroppen i språkportrettet fordi det var den eneste ledige plassen som var igjen. Burmesisk er det eneste av de tre språkene som Ma Suu synes kan være litt flaut å snakke, og det er også det språket hun synes er vanskeligst å snakke. Mitt generelle inntrykk fra intervjuet er at Ma Suu ikke ser helt nødvendigheten med burmesisk. Derimot får jeg inntrykk av at hun opplever at norsk og engelsk har en mye større nytteverdi for henne.

Ma Suu har fylt ut hele språkportrettet sitt med de tre flaggene, og det er ingen plass til å kunne tegne på flere språk som hun eventuelt kunne kommet på etter hvert. Hun sier selv at hun ikke kan flere språk enn dem vi har pratet om. Samtidig har jeg belyst hvordan hun kan flere varieteter av engelsk, som kunne vært illustrert med ulike flagg. Busch (2018) har skrevet at språkportrettet har blitt kritisert for å være avgrenset til en kroppslig figur. I Ma Suu sitt ferdige språkportrett ser vi veldig tydelig hvordan denne avgrensningen kan ha vært et hinder for å presentere hennes språkrepertoar. Hun har rett og slett tegnet ut hele figuren, og det er ikke mer plass til å kunne tegne på noe mer.

Ma Suu var den mest reflekterte av de tre elevene, noe som kan ha noe med at hun er ett år eldre enn de to andre. Hun viste gjentatte ganger at hun var reflektert, for eksempel med at hun tegnet norsk i hodet og i begrunnelsen av det amerikanske flagget. I forkant av intervjuet hadde jeg allerede lagt føringer for oppgaven, ved at hun fikk beskjed om å tegne flagg som symbol for språkene. Siden Ma Suu hadde så gode refleksjoner, hadde det vært større sjanse for at hun ville klart å besvare oppgaven om instruksene fra meg hadde vært friere. Hadde jeg kjent Ma Suu fra før, hadde jeg nok mest sannsynlig gjennomført denne samtalen annerledes. Internettspilling og spillespråk er en stor del av Ma Suu sin hverdag. Hadde jeg ikke gitt henne instruksjoner om «å gi hvert språk ett flagg», kunne hun plassert for eksempel spillespråket i språkportrettet sitt. Dette var første gang jeg møtte Ma Suu, og jeg hadde ingen forutsetning for å vite dette i forkant.

#### 4.2.2 Pari

Samtalen med Pari startet litt roligere enn de andre samtalene. Hun var litt sjenert, men ble mer og mer komfortabel utover i samtalen. På starten var det mye ja/nei-svar, og hun svarte gjerne med enkeltord. Jeg måtte også dra svarene litt ut av henne i begynnelsen av samtalen. Pari fortalte at hun ofte synes at nye ting kan være litt skummelt, noe som ble tydelig gjenspeilet i begynnelsen av intervjuet. Intervjusituasjonen var noe nytt for Pari, i tillegg til at vi ikke kjente hverandre spesielt godt fra før. Her er utdraget fra starten av samtalen, som viser denne blygheten fra starten av intervjuet. Utdraget er det aller første som ble sagt etter at jeg hadde forklart oppgaven for henne.

Julie      Hvilke språk er det du kan snakke?



Pari Indisk

Julie Og norsk?

Pari Ja

Julie Er det noen andre?

Pari Engelsk

Julie Engelsk også. Så da skal vi begynne å tegne i personen, et flagg for hvert av språkene du kan, og jeg kan søke opp de flaggene vi ikke vet hvordan ser ut

Pari Mhm

Julie Hvilket flagg vil du starte med?

Pari Hmm, jeg tar orange (3 sek tenking). Jeg vet ikke hvordan det indiske flagget ser ut

Julie Jeg skal søke det opp (søker etter flagget). Var det her noe kjent?

Pari Mhm (3 sek tenking)  
(Tegner i stillhet i 15 sek)

Utdraget viser at Pari ikke prater i vei uten oppfordring eller spørsmål fra meg. Hun brukte en del tid på å tenke før hun svarte og i starten var det heller ingen småpratning mens hun tegnet. Hun svarer «indisk» på det første spørsmålet mitt, om hvilke språk hun kan snakke, det er også det indiske flagget hun begynner og tegne på språkportrettet sitt. Hun tegner flagget på magen/brystet, og har ingen begrunnelse for hvorfor det ble tegnet akkurat der. Hindi er det språket det snakkes mest hjemme. Norsk blir også brukt litt når Pari og broren ikke forstår alt som blir sagt på hindi, eller hvis de ikke vet hva ordene er på hindi når de snakker selv. Den indiske skolen er den eneste arenaen utenom kjernefamilien, som Pari snakker hindi, for på denne skolen er alle fra India. Hun har ekstra lekser fra den indiske skolen, så hun får trent på å lese, skrive og snakke hindi. Pari har både reseptive og produktive ferdigheter på hindi. Pari synes at det er litt vanskelig, og det er ofte at hun kan blande bokstaver som ligner.

Pari Jeg blander bokstavene, f.eks. nå sier jeg det på norsk. Jeg blander «s» med «t» og sånt

Julie Ja

Pari Eller «s» med «m», og da blir mamma litt forvirret siden jeg leser sånn

Samtidig så synes jeg det virker som hun har ganske god kontroll over bokstavene, og hun sier hele hindialfabetet til meg. Hun stopper kun opp to ganger mot slutten av alfabetet når hun er

litt usikker på hva som er det neste, men klarte å komme på det før hun gikk videre. Jeg har ingen mulighet til å kontrollere om det hun sier er riktig, men mitt helhetsinntrykk av Pari er at hun svarte veldig ærlig, og fortalte hvis det var det ting hun ikke klarte på noen av språkene sine.

Det andre språket Pari tegnet på språkportrettet sitt var engelsk. Hun sa hun hadde lært engelsk på skolen, og at det var her hun praktiserte språket mest. Hun har noen slektninger som bor i England, og de har både vært på besøk i England og fått besøk av dem i Norge. Når Pari er sammen med familien, snakker de hindi sammen fordi det er det som er enklest. Utenom det har ikke Pari så mye mer å si om sine engelskferdigheter. Det tredje flagget Pari tegnet på var det norske flagget. Hun gjentok flere ganger at alle de andre i klassen hennes forsto ting som hun ikke forsto, fordi hun er indisk.

Pari        Jeg synes, hmm, å snakke norsk er vanskeligst fordi når jeg er på skolen så lærer mattelæreren oss noen ting, og når hun sier vi skal lære det og det, så skjønner jeg ikke hva hun sier. Posisjonssystemet og sånt, og det skjønner jeg ikke hva er. Men de andre skjønner det hele tiden

Julie       Men sånne ord, som posisjonssystemet er jo litt vanskelige ord

Pari        Mhm

Slik som jeg sa til Pari under intervjuet, så tenker jeg at ord som posisjonssystemet er vanskelig å forstå og huske på for hvilken som helst 4. klassing, uavhengig om du har norsk som førstespråk eller ikke. Jeg tror ikke Pari var enig med meg i det, for hun gjentok det igjen senere i samtalen som et eksempel på hvorfor hun synes norsk var vanskeligst av språkene hun tegnet på. Pari gjentok også flere ganger hvordan familiemedlemmer måtte tilpasse seg henne, siden hun ikke forsto hva de sa til henne. Eller hvordan hun måtte spørre om ord siden hun ikke visste hva de var på de forskjellige språkene. Mitt generelle inntrykk av Pari fra samtalen er at hun snakker ned sin egen språkkompetanse. Det var gjentagende at hun sa at hun ikke var god, ikke visste eller ikke klarte å si ting. Dette gjaldt spesielt på norsk, men også en del på hindi. Jeg oppfattet det som om at Pari ikke følte seg god nok hverken på hindi eller på norsk. Jeg tror dette kan komme av at hun er i interaksjon med andre språkbrukere av disse språkene, som har en viss forventning til hvor god hun må være. Sett fra hennes ståsted, så oppnår hun ingen av disse forventningene. Det kan tenkes at hun ikke synes hun er god nok i hindi når hun er med foreldrene, som er født i India og snakker språket flytende, eller på den indiske skolen hvor

også mest sannsynlig læreren er fra India. Det virker også som at hun ikke føler hun er god nok i norsk på skolen, og dermed ikke innfrir til forventningene her heller. Jeg synes det er interessant å påpeke at hun ikke sier noe om at hun ikke er god i engelsk, slik som hun gjør med hindi og norsk. Selv om at hun sier at hun kan lite på engelsk. Mine tanker om dette er at hun oppnår kravene og forventningene som er satt i engelsk, og dermed er det ingen «mangler», slik som hun kan oppleve på både hindi og norsk.

Pari var veldig opptatt av å få flaggene så pene som mulig. Hun studerte bildene av flaggene nøye, og anstrengte seg for at de skulle være så like som mulig. Ved flere anledninger var hun ikke fornøyd og sa at det ikke ble noe pent. Det virker som om Pari generelt har høye krav til seg selv, og dette gjenspeiles også i hvordan hun omtaler sin egen språkkompetanse. Dette kan kanskje være en grunn til at det «bare» er tre språk på språkportrettet, fordi hun tenker at kompetansen må være på et visst nivå?

### 4.2.3 Hanna

Hanna var den mest utforskende av de tre elevene. Hun var veldig rask, og var veldig opptatt av å få tegnet på språkportrettet. Hun hadde ofte ikke tid til å svare på spørsmålene mine, fordi hun var ferdig med å tegne ett flagg og var klar for å tegne det neste flagget. Hun var den eneste av de tre som tegnet flagg for språk hun bare kunne noe få ord på. I det Hanna fikk oppgaven var hun veldig gira på å komme i gang, og i løpet av de fire første minuttene hadde hun tegnet på tre flagg. Dette utdraget er et eksempel på hvordan Hanna ikke tok seg tid til å svare på spørsmålene mine, men kjappet seg videre til neste flagg.

- Julie      Hvem pleier du å snakke norsk med?  
Hanna     Mamma, pappa  
Julie      Så du snakker norsk med både mamma og pappa?  
Hanna     Den neste jeg skal ta, tror jeg er engelsk

Gjennom hele samtalen var Hanna veldig utforskende og ville gjerne tegne på så mange språk som mulig. Samtidig virket hun litt rastløst og ville fort gå videre fra det ene flagget til det neste. Det virket nesten som hun hadde litt dårlig tid eller hadde et ønske om å vise frem all kunnskapen sin. Hanna virket stolt av at hun tegnet på språkportrettet og sa i etterkant av

intervjuet at det hadde vært en morsom oppgave. Hun virket også stolt av å kunne tegne på så mange språk som det hun gjorde. Hanna var til en viss grad opptatt av hvordan språkportrettet skulle se ut. Hun tegnet et ansikt på språkportrettet sitt, men angret seg da hun så at jeg ikke gjorde det samme på mitt språkportrett, og tegnet et flagg over ansiktet.

- Hanna Men jeg skal tegne et ansikt (tegner). Sånn  
Julie Wow, det blir bra  
Hanna Eller, jeg tror ikke jeg vil ha ansikt  
Julie Hvorfor ikke? Det blir jo fint, da ser det ut som deg  
Hanna Eller jeg tegner over det

Hanna var opptatt av å få frem sin brede språkkompetanse. Det første språket Hanna tegnet på var norsk. Det er dette språket hun snakker mest og som hun synes er enklest, hun forteller at det var det andre språket hun lærte seg. Deretter tegnet hun på det amerikanske flagget, for engelsk. Hun sier at engelsk var det første språket hennes, og at hun pleier å snakke det noen ganger når hun leker, men at hun ikke bruker det som et språk når hun kommuniserer med andre. Det tredje flagget hun tegnet på var det svenske flagget. Hun forteller at hun er født i Sverige, og forstår kun litt svensk. Det fjerde flagget er det tyrkiske flagget. Hanna sier at hun forstår alt som blir sagt på tyrkisk, men hun synes det kan være vanskelig å komme på hva ordene er på tyrkisk. Jeg spurte henne om flere ord, som hun sier at hun vet hva er, men hun husker det ikke. Som sagt før, hun har tydelig bedre reseptive ferdigheter, enn produktive ferdigheter på tyrkisk. Det femte språket hun tegnet på, var det franske flagget. På fransk klarer hun å si ordet «bonjour» (hallo) og «merci» (takk). Hun sier «ni hao» (hei der) og tegner på det kinesiske flagget. Hun kan telle til tre på spansk, og tegner til slutt på det spanske flagget. Disse siste tre språkene var Hanna litt usikker og spørrende. Hun sa ordene høyt, men var litt usikker på hvilket språk det var på, slik som utdraget under viser:

- Hanna [...] men jeg vet ikke om dette er polen, men uno, dos, tres, hvor kommer det fra?  
Julie Spania. Vet du hvordan det flagget ser ut?

Her ser vi hvordan Hanna sier ordene hun kan på et annet språk (i dette utdraget spansk), men at hun er usikker på hvilket språk det er på. Like undrende og utforskende som dette utdraget

viser, var Hanna også når det gjaldt fransk og kinesisk. Hun sa ordene «bonjour», «merci» og «ni hao», uten å vite betydningen eller hvilket språk det var, dette var noe vi fant ut av i fellesskap.

Gjennom Hanna sitt språkportrett ser vi viktigheten av å bruke alle modalitetene som kommer frem gjennom intervjuet. Hanna fikk spørsmål om det var noe tanker bak plasseringen av flaggene.

Julie        Men er det en grunn til at tegningene er der de er?

Hanna        Jeg har bare tatt de et sted

Julie        Det er bare tilfeldig

Hanna        Ja

Hadde vi valgt å kun se på tegningen hennes, hadde vi ikke visst hvilke språk som er viktigst for henne, hvilke hun bruker mest, hvilke hun behersker best osv. Vi kunne muligens fått et inntrykk av at fransk, kinesisk, tyrkisk er mindre viktig, siden disse flaggene er mindre, og at norsk, spansk og amerikansk er viktigere siden disse flaggene er større. Hvis vi hadde studert Hanna sitt språkportrett, med Busch (2018) sin tanke om at kroppsbildet er en ramme for metaforer, slik jeg skrev om i 4.2.1 om Ma Suu. Kunne vi for eksempel dratt kroppslige assosiasjoner til at det norske flagget er tegnet i hodet og at dette er noe kognitivt (noe som Hanna selv uttaler at det er, men hun har ikke noe bevisst valg ved at hun plasserer det i hodet), spansk kunne vært språket som ligger nærmest hjertet og dette kunne blitt tolket som et «hjertespråk», eller svensk som er tegnet på den ene foten, kunne representert hvor hun har føttene plantet på jorda. Ser man språkportrettet i sammenheng med intervjuet, får Hanna forklart betydningen av de ulike flaggene sine. Dermed ser vi at de kroppslige assosiasjonene som jeg foreslo, ikke stemmer med det Hanna forteller. Altså vi ser hvor viktig det er å se særegenhetene i hver av modalitetene, akkurat slik Busch (2006, 2018); Wolf (2014) skriver. Altså at vi å se hva hver av modalitetene gir oss av funn, og at en modalitet ikke kan illustreres eller oversettes av den andre.

En risikofaktor når man bruker språkportrett, er at elevene synes det er morsommere å tegne og fargelegge språkportrettet, og at det de tegner ikke er symbol for språkene. Hanna tegnet på en

god del flagg, men alle flaggene var symbol for ulike språk. Hanna hadde lave krav til om hvor god hun måtte være på de ulike språkene for å kunne tegne dem på språkportrettet. Hanna tegnet på syv flagg, og alle flaggene var symboler for ulike språk. Det ferdige språkportrettet og det Hanna fortalte under intervjuet, er utfyllende og komplimenterer hverandre. Avslutningsvis i samtalen med Hanna, fikk hun spørsmål om det var noe mer hun ville fortelle meg.

- Julie        Skal vi se, det var alt, hvis du ikke har noe annet du vil si eller tegne på?
- Hanna        Jeg må bare tenke litt, jeg skal se litt på denne boksen om det står på andre språk (boksen fargene har vært i)
- Julie        Ja, smart

Her ser vi hvordan Hanna er oppsøkende etter andre språk enn de hun alt har tegnet på språkportrettet sitt. Vi kan undre oss om det er fordi hun vil tegne på mer, eller fordi hun er oppsøkende og på jakt etter flere språk hun kan, men som hun har glemt. Hadde Hanna funnet andre språk hun kjente igjen på den boksen, hadde hun mest sannsynlig tegnet flagg for språkene på språkportrettet sitt. Dermed kunne resultatet blitt annerledes enn hva det ble.

For å oppsummere dette delkapittelet har jeg gjennom å presentere de tre tegneprosessene sammen med intervjuene, vist hvordan det var nyttig for meg som forsker å være til stede, samt hvorfor kombinasjonen av å bruke språkportrett og intervju er viktig for å få frem flere detaljer i elevenes språklige repertoar. Det har bidratt til at jeg har fått et bedre helhetsinntrykk av elevene. Både via det de fortalte, det de tegnet og også via non-verbalkommunikasjon som kroppsspråk, holdninger eller mimikk. Jeg fikk stilt relevante oppfølgingsspørsmål, der jeg mener det var nødvendig å gjøre det. Jeg har fått vist hva som kjennetegner tegneprosessen og intervjuene med elevene. Funnene som har kommet frem gjennom denne presentasjonen er hvilke emosjoner og holdninger hver enkelt elev, har til hvert enkelt språk. Elevene har blant annet selv vurdert sin egen språkkompetanse. Jeg tror alle elevene opplevde intervjusituasjonen som noe trygt, og at alle var komfortable med både settingen og spørsmålene jeg stilte. Pari var litt tilbakeholden i starten, men det forandret seg fort. Ma Suu og Hanna pratet åpent og mye fra starten. I tillegg var inntrykket mitt fra alle tre samtalerne at elevene likte oppgaven, de synes det var gøy å få tegne på *sine* språk, på *sitt* språkportrett og fortelle om *sitt* liv. Alle var veldig engasjert i oppgaven.

### 4.3 Kompleksiteten ved flerspråklighet

Det å bruke språkportrett som et forskningsverktøy, gir en mulighet til å oppdage flere sider ved kompleksiteten ved det å være flerspråklig. Det gir oss en innsikt i hvor sammensatt elevenes flerspråklighet er, både når det gjelder utvikling, sosialisering, ferdigheter, holdninger og praksiser. Slik som Busch (2018) har skrevet, gir bruken av språkportrett oss en innsikt i hverdagslige språkpraksiser. Det kan være et middel for å blant annet belyse emosjonelle og kroppslige erfaringer, ideologiske tanker og holdninger til og mot bestemte språk. Dette ser vi for eksempel i hvordan Ma Suu snakker om det burmesiske i forhold til det amerikanske. Hun uttrykker ikke eksplisitt at dette har noe med holdninger til landene eller språkene, men implisitt er det flere ting hun sier om engelsk og USA som er positivt, og mer negativt om det burmesiske. Blant annet gjennom godteri hun liker og ikke liker, at hun synes det er flaut med burmesisk, men liker godt det engelske, hun har ikke noe ønske om å reise til Myanmar, men at hun godt kunne tenke seg å reise til USA. Vi ser også hvordan Pari snakker om seg som indisk, og de andre som norske. Eller Hanna som sier at hun ikke forstår så mye svensk og ikke vet hvor hun har lært det, men det er like vel en viktig del av henne, siden hun er født der.

Gjennom språkportrettet kan man få frem ulike bruksdimensjoner av de forskjellige språkene i språkrepertoarer, og man kan oppdage perspektiv som ikke er mulig ved kun å observere språkpraksiser. Alle elevene har tegnet på det som er nasjonalspråket i foreldrenes fødeland, eller morsmål som man tradisjonelt sett ville kalt det. Slik Rampton (1990) skriver, er det assosiasjoner til at morsmålet er ett bestemt språk som er arvet og at man snakker språket godt, henholdsvis burmesisk, hindi og tyrkisk i disse tilfellene. Både Ma Suu og Pari startet å snakke om burmesisk og hindi, mens Hanna snakket om tyrkisk som det fjerde språket sitt. Pari var den som identifiserte seg mest med hindi, mens for Ma Suu og Hanna er norsk det språket de identifiserte seg mest med. Det er et godt verktøy å bruke, for å få en innsikt i hvordan flerspråklighet leves og oppleves.

Gjennom analysen av elevenes språkportrett og tegneprosessen kommer det frem et bilde av elevenes flerspråklighet. Funnenes så langt, mener jeg kan være med å berike hvordan vi ser på flerspråklighet. Det kan være nødvendig å ta i bruk mindre dominerende teorier som ser på flerspråklighet på en annen måte. Dette kan være med å nyansere og utvikle vårt syn på

flerspråklighet. I den følgende delen skal jeg belyse hvordan vi kan se på grader av flerspråklighet, fremfor definisjoner som skriver om enten eller.

#### 4.3.1 Grader av flerspråklighet

Slik jeg har presentert i teorikapittel 2.1.1, finnes det flere ulike definisjoner av flerspråklighet. Definisjonene vektlegger ulike sider ved flerspråklighet, men felles for dem er det at å være flerspråklig handler om å bruke to eller flere språk uavhengig av nivå, med fokus på ulike dimensjoner ved språket – henholdsvis reseptive, produktive, muntlige og skriftlige ferdigheter (Baker, 2011, s. 7). En måte man kan velge å se på flerspråklighet, er grader av flerspråklighet. Det gjør blant annet Blommaert og Backus (2013); García og Wei (2019); Hårstad og Solheim (2017); Wagner et al. (2008); Wei (2007). Jeg foretrekker også å se på flerspråklighet på denne måten. Jeg foretrekker å snakke om grader av flerspråklighet, fremfor enten eller. For som Wei (2007) poengterer, er spørsmålet om hvem som er flerspråklig og ikke, vanskeligere å svare på enn først antatt. Både Baker (2011); Selj (2019); Wei (2007) påpeker at man bruker ulike språk forskjellig, med forskjellig formål, i forskjellige kontekster, og at det er sjelden man er like god i alle språkene man kan. Det er også vanlig at enkelte språk dominerer over andre språk. Dermed mener jeg det er mer hensiktsmessig å se på grader av flerspråklighet, enn å vurdere om man kan et språk eller ikke.

I Blommaert og Backus (2013) sin artikkel, *Superdiverse Repertoires and the Individual*, presenterer forfatterne Blommaert sitt språklige repertoar i lys av fire ulike kompetansekategorier som de presenterer i artikkelen. Kategoriene kaller de maksimal-, delvis-, minimal- og gjenkjennelseskompetanse. Disse fire kategoriene inkluderer alt fra å snakke et språk helt flytende og ha fullt utviklede *literacyferdigheter* i språket, til språk som man kun kjenner igjen uten å forstå noe av språket. De skriver at kategoriene kan være utilstrekkelig og tvinger en til å liste opp språkene i båser, samtidig kan det være en fin måte å gi et inntrykk av et mangfold ved å se på flerspråklighet på denne måten. Videre skal jeg nå drøfte de tre elevene sine språkferdigheter i lys av Blommaert og Backus (2013) sine fire kompetansekategorier.

Den første kategorien er maksimal kompetanse, det vil si godt utviklede *literacyferdigheter* i det gitte språket. Dette mener jeg Ma Suu hvert fall har i norsk. Engelskferdighetene hennes havner et sted mellom maksimal kompetanse, og den neste kategorien, som er delvis



kompetanse. Her er ferdighetene godt utviklet, men ikke like godt som i den første kategorien. Jeg mener også at burmesisk vil havne i kategorien delvis kompetanse. Grunnen til det, er blant annet litt mangler ved de reseptive og produktive ferdighetene hennes.

Slik som Pari snakker om sin språkkompetanse, tenker jeg det vil være naturlig å si at kompetansenivået på både hindi og norsk tilsvarer delvis kompetanse. Men min opplevelse og oppfatning sier noe annet, så om jeg skulle plassert hennes kompetanse ut fra mine observasjoner, mener jeg hun har kompetanse på hindi og norsk som tilsvarer maksimal kompetanse. Engelsk har hun kunnet de siste årene, og det er naturlig at de språklige ferdighetene ikke er så mye utviklet. Dermed tenker jeg at engelsk havner et sted mellom delvis og minimalkompetanse.

Hanna var den av de tre som tegnet flest flagg og hun var den med lavest kriterier til hvor god hun måtte være på språkene, for å kunne tegne flaggene på språkportrettet. Hanna sier at hun behersker norsk og engelsk på alle mulig måter, hun har godt utviklet *literacyferdigheter* på begge språkene, noe som tilsvarer maksimal kompetanse. På tyrkisk er de produktive ferdighetene svakere utviklet enn de reseptive. Noe som gjør at hun ikke har så gode *literacyferdigheter* som trengs for å ha maksimal kompetanse. Hennes kompetansenivå tilsvarer dermed delvis kompetanse. På svensk kan hun produsere og forstå en begrenset del av språket, noe som tilsvarer kategorien minimal kompetanse. Den siste kategorien er gjenkjennelseskompetanse, her plasseres språk som man kjenner igjen, ute og kunne forstå eller uttrykke noe på språket. Jeg tenker Hanna sitt kompetansenivå på fransk, kinesisk og spansk havner innenfor denne kategorien. Hun kan produsere en begrenset del av språket (altså kompetanse som tilsvarer minimal kompetanse), men hva vil egentlig en begrenset del av språket si? Hun sa noen fraser på hvert av språkene, men hun visste ikke hva det betydde. Så hun kjenner igjen minimalt av språkene, hun kan ikke forstå, men hun kan uttrykke seg litt. Dermed tenker jeg en naturlig plassering vil være gjenkjennelseskompetanse.

Når jeg ser på elevenes flerspråklighet i lys av Blommaert og Backus (2013) sine fire kompetanse kategorier, utelukker jeg ingen av språkene. I motsetning til Weinreich (1963) og Grosjean (2010), som vektlegger at to eller flere språk må brukes aktivt i hverdagen, eller Bloomfield (1933) som mener man må kunne et språk på nivå med en innfødt for å regnes som

flerspråklig. Haugen (1953) mener at for å regnes som flerspråklig må man kunne ytre seg på et annet språk, mens Diebold (1964) setter søkelys på at man må forstå ytringer på et annet språk. Når man ser på elevenes flerspråklige kompetanse på denne måten, har alle språkene elevene tegnet på en verdi, og blir verdsatt i like stor grad. Tar vi for eksempel utgangspunkt i Hanna sitt språkportrett. Hun er den av de tre elevene som har tegnet på flest språk, og hvor flere av språkene er et sted mellom minimal- og gjenkjennelseskompetanse. Kompetansenivået på språkene som havner innenfor minimal- og gjenkjennelig er ikke så høyt, men det er likevel en kompetanse som jeg mener må anerkjennes. Blommaert og Backus (2013) sitt syn på språkkompetanse stiller ingen krav om at de må bruke alle språkene i hverdagen, kan språkene på nivå med en innfødt eller kun har produktive eller reseptive ferdigheter på språkene, eller har andre krav. Når jeg ser på elevene på denne måten, får man med andre ord frem et bredt og mangfoldig språkrepertoar, akkurat slik som er hensikten til Blommaert og Backus (2013) med de ulike kategoriene. Jeg mener at ved å bruke språkportrettet som et verktøy, og i tillegg velger å se på grader av flerspråklighet på denne måten, er det rom for alle språk, uavhengig av nivå.

Et av målene med denne studien er å presentere hvordan elevenes levde og opplevde flerspråklighet nyanserer rådende forestillinger om flerspråklighet. Å si noe om hvilke teoretiske perspektiver som er de mest rådende, er det vanskelig å si noe om, og i denne studien er det heller ikke hensikten. Jeg tror det er vanligst å se på flerspråklighet slik som enten Weinreich (1963), Grosjean (2010), Bloomfield (1933), Haugen (1953) eller Diebold (1964) gjør. At det er visse forventninger om at man må kunne språket til ett visst nivå, eller at språkene må brukes jevnlig, eller at man må kunne ytre seg eller forstå ytringene. Velger man å se på flerspråklighet slik blant annet Blommaert og Backus (2013) gjør, unngår man situasjoner hvor man må avgjøre om man kan et språk eller ikke. Da vil all språkkompetanse bli anerkjent som en form for kompetanse, noe det faktisk er, uavhengig av hvor «god» eller «dårlig» man er på språket. Ved å se på Ma Suu, Pari og Hanna sin språkkompetanse i lyse av Blommaert og Backus (2013) sine kompetanse kategorier blir alle språkene de har tegnet på anerkjent, uavhengig av hvor mange språk, hvor godt de snakker eller forstår språkene, eller hvor ofte de bruker språkene.

Hittil har jeg analysert funnen knyttet til hvordan de tre flerspråklige elevene reflekterer om sine språkrepertoar. Frem til nå har de to første forskningsspørsmålene vært i fokus, gjennom disse to delene har jeg gått deskriptiv til verks, og presentert hvordan elevene selv opplever og erfarer

sin flerspråklighet. Forskningsspørsmål 1 er: «Hva kjennetegner elevenes språkbiografier?»; den første delen av analysen, 4.1, har jeg brukt på å presentere dette. Det er ulike funn for hva som kjennetegner elevenes språkbiografier. Felles for alle elevene er at de har klare meninger om hvor språkene er lært, hvem de snakker hvilke språk med, emosjoner knyttet til språkene og hvilke språk de foretrekker selv å bruke o.l. Forskningsspørsmål 2 er: «Hva kjennetegner tegneprosessen og intervjuet med elevene?». Dette har jeg belyst i den andre delene av analysen, altså 4.2. Det som er de mest sentrale funnene for det som kjennetegner tegneprosessene og intervjuene, er hvor godt de to modalitetene utfyller hverandre, og hvordan elevene nyttiggjør seg av å ha begge to. Alle elevene startet med å tegne et flagg, og ut fra det flagget utviklet intervjuet seg. Da jeg stilte elevene konkrete spørsmål, kunne de ofte bruke språkportrettet til å peke for å forklare og svare på spørsmålene mine. I tillegg var det nyttig for meg som forsker å være til stede under intervjuene, for å gjøre observasjoner som ikke kommer frem gjennom transkripsjonene. Ved å være til stede, fikk jeg både se elevenes væremåte, sett deres kroppsspråk og non-verbale kommunikasjon, og hvordan de tok fatt i oppgaven. Det gjorde det også mulig for meg å stille akkurat de konkrete oppfølgingsspørsmålene jeg så det nødvendig å stille. I tillegg fikk jeg bidratt inn i samtalen med mine livserfaringer og meninger, som jeg mener gjorde det lettere for elevene å åpne seg opp for meg. Forskningsspørsmål 3 er: «Hvordan kan elevenes levde og opplevde flerspråklighet nyansere rådende forestillinger om flerspråklighet?». Avslutningsvis i 4.3 kom jeg litt inn på hvordan vi kan se på flerspråklighet som grader av flerspråklighetskompetanse. Å se på de tre elevenes flerspråklighetskompetanse på denne måten, mener jeg er med på å nyansere rådende forestillinger om at man enten kan eller ikke kan språk. I drøftingen vil jeg i forlengelsen av dette, komme inn på enda flere rådende forestillinger om flerspråklighet. Jeg skal bruke funnene jeg har gjort gjennom å intervjuer de tre flerspråklige elevene, til å belyse at det er et behov for å nyansere rådende forestillinger om flerspråklighet.



## 5 Drøfting og avslutning

Analysen av elevenes språkportrett og prosessen med å utforme dem, viser at flerspråklighet er et komplekst fenomen og at teorier og definisjoner ikke nødvendigvis er dekkende for hvordan flerspråklighet leves og oppleves for de tre elevene. Gjennom analysen har jeg presentert hvordan de tre elevene reflekterer om sine språkrepertoar med utgangspunkt i språkportrettet de har tegnet. Jeg har belyst ulike sider ved deres språkrepertoar, og vist det gjennom språkbiografier, utsagn og observasjoner som kom frem under intervjuet.

Avslutningsvis i analysen begynte jeg å presentere hvordan elevenes levde og opplevde flerspråklighet nyanserer rådende forestillinger om flerspråklighet, ved å bruke Blommaert og Backus (2013) sine kompetansekategorier fremfor å snakke om flerspråklighet som noe man enten er eller ikke er. I denne drøftingsdelen av oppgaven, vil forskningsspørsmål 3 være enda mer i fokus: «Hvordan kan elevenes levde og opplevde flerspråklighet nyansere rådende forestillinger om flerspråklighet?». Gjennom arbeidet med dette prosjektet, oppdaget jeg tidlig hvor krevende det kan være å bruke begrepet morsmål. I 2.1.3, i teorikapitlet, presenterte jeg flere ulike definisjoner av morsmålsbegrepet – både smale og brede definisjoner, samt assosiasjoner som knyttes til morsmålsbegrepet, og ulike kriterier som brukes for å definere hva som er vårt/våre morsmål.

Jeg har hatt et teoretisk, didaktisk og forskningsmessig siktemål med prosjektet – og de tre kommende delkapitlene ivaretar hvert av disse tre. Del 5.1 er teoretisk innretta - med drøfting av teori og definisjoner av morsmål. Del 5.2 er didaktisk - med drøfting av språkportrett som didaktisk verktøy for synliggjøring av flerspråklighet i skolen. Del 5.3 er mer forskningsretta med refleksjoner rundt det metodiske. I del 5.4 kommer noen avsluttende refleksjoner.

### 5.1 Morsmålsbegrepet

Morsmålsbegrepet er et godt etablert og mye brukt begrep, og det er visse assosiasjoner vi knytter til morsmålsbegrepet, som for eksempel at det er et arvet språk (Rampton, 1990, s. 97). Det sammensatte ordet morsmål består av ordene *mors* og *mål*, altså språket vi har arvet fra mor (foreldre). Andre assosiasjoner som Rampton (1990) påpeker at ofte er knyttet til

morsmålsbegrepet, er at når vi har arvet et språk, så er det ensbetydende med at man behersker dette språket godt. Det er også assosiasjoner om at språk som er våre morsmål, er språk man har en omfattende forståelse av. En av de ulike morsmålsdefinisjonene jeg presenterte i teoridelen, er definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2016). Denne definisjonen er slik: «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». Denne definisjonen setter søkelys på at morsmål er språk som snakkes i barnets hjem av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Assosiasjonene som Rampton (1990) presenterer, om at morsmål er et arvet språk, stemmer overens med Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon.

Når det gjelder elevene i mitt materiale, er burmesisk det språket Ma Suu har arvet fra sine foreldre, for Pari er det hindi og Hanna har arvet tyrkisk og norsk fra sine foreldre. Det er også disse språkene foreldrene i størst grad kommuniserer med barna sine hjemme. Med de andre assosiasjonene som Rampton (1990) beskriver, vil det være forventninger om at elevene både skal snakke disse språkene godt og ha en omfattende forståelse av språkene. Gjennom analysen har jeg presentert at dette nødvendigvis ikke stemmer for Ma Suu, Pari og Hanna: alle tre opplever at de har mangler på burmesisk, hindi og tyrkisk. Ma Suu synes det er flaut og ubehagelig å snakke burmesisk, og det er ofte hun ikke vet hva ord er på burmesisk. Hun bruker da enten norske eller engelske ord for å utfylle manglene. Hun foretrekker å bruke engelsk eller norsk – engelsk når hun spiller og norsk som hverdagsspråk på skolen, med venner og søsken. Ut fra det som kom frem under intervjuet, stemmer altså ikke assosiasjonene om at det arvede morsmålet, burmesisk, er et språk hun snakker godt eller har en omfattende forståelse av det. Ma Suu opplever ofte å ha mangler, ikke strekke til og synes det er ubehagelig. Pari på sin side, sier at hindi er det språket hun er best på. Likevel opplever hun mangler på hindi, som gjør at hun kompensere med norske ord når hun ikke vet hva det er på hindi. Pari sitt arvede språk, hindi, er dermed det språket hun er best på, hun har relativt omfattende ferdigheter i språket - med både reseptive og produktive, og muntlige og skriftlige ferdigheter. Hindi blir også brukt mye hjemme som et kommunikasjonsspråk av foreldrene. Pari sitt levde liv stemmer dermed ganske godt overens med assosiasjonene Rampton (1990) beskriver og Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon. For Hannas del er norsk et språk hun har arvet fra mor. Norsk er språket hun er mest komfortabel på, hun kan språket godt og har en omfattende forståelse av det. Dermed stemmer både de forestillingene Rampton (1990) beskriver og kritiserer, og Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon, med at norsk er ett av Hanna sine morsmål. For

Hanna sin del er også tyrkisk et språk hun har arvet, fra far og delvis fra mor. Hannas tyrkiskferdigheter er ikke like godt utviklet, hun snakker ikke tyrkisk like godt og har heller ikke en omfattende forståelse av språket. Hanna synes det er flaut å snakke tyrkisk, og velger helst å snakke norsk om hun har muligheten til det. Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon og assosiasjonene presentert av Rampton (1990), stemmer for Hanna i ett av to språk som defineres som hennes (arvede)morsmål.

Det at Hanna har to morsmål ut fra de to nevnte definisjonene, fører oss over til neste moment som er viktig å belyse når morsmålsbegrepet skal drøftes, nemlig at morsmålsbegrepet ofte blir beskrevet i entallsform (Sickinghe, 2013, 2015; Skutnabb-Kangas, 1984, 1988). Det at Hanna har to arvede morsmål, er imidlertid ikke uvanlig. Rampton (1990) skriver at antagelsene om at man bare kan ha et morsmål viser seg ofte å være i strid med hvordan det faktisk er for flerspråklige – akkurat slik som det er for Hanna. Sickinghe (2013, 2015) skriver også at man kan identifiseres seg med flere enn ett språk, og oppfatte det som «sitt språk», gjennom forskjellige faser av livet, altså at man ser på ulike språk som sitt/sine morsmål i ulike epoker. Sickinghe (2013, 2015) skriver også at det er helt naturlig å glemme og å lære nye språk gjennom livet. For eksempel så fortalte Ma Suu at før hun lærte norsk, var hun mye bedre på burmesisk. Her ser vi et skifte, fra at Ma Suu «sitt språk» har vært burmesisk, til at det i dag, slik hun opplever det, har «blitt» norsk. Hanna sa også at «engelsk er det første språket mitt», men i dag er det norsk hun identifiserer seg med og som er det viktigste språket for henne. Vi ser altså et lignende skifte hos henne.

Sickinghe (2015) skriver at grunnen til at morsmål ofte blir beskrevet i entallsform, er blant annet fordi vi lever i et samfunn hvor enspråklighet blir sett på som det mest normale. Flerspråklighet er, slik jeg også beskrev innledningsvis, svært vanlig, noe blant andre Wei (2007) beskriver:

People who are brought up in a society where monolingualism and uniculturalism are promoted as the normal way of life often think that bilingualism is only for a few 'special' people. In fact, one in three of the world's population routinely uses two or more languages for work, family life and leisure (Wei, 2007, s. 4)

Vi finner den samme holdningen om ettspråklige samfunn iblant annet utdanningspolitiske styringsdokument som for eksempel «Likeverdig opplæring i praksis!» (Kunnskapsdepartementet, 2007). De skriver blant annet: «Videre heter det at forskning viser at kunnskaper om og på morsmålet er viktig for å kunne lære seg andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15).

Sickinghe (2015) stiller seg kritisk til at vi lever i et samfunn hvor man tar utgangspunkt i at elevene har ett morsmål, og at dette ene morsmålet er det samme språket som man har hatt fra fødsel. Slik Rampton (1990) skriver, er begrepet morsmål kritisert, men i mangel av andre begrep fortsetter vi å bruke det. Rampton (1990) foreslår å bruke begreper som språkeksptise, språkarv og språktilhørighet i stedet eller for å nyansere. Hvis vi hadde brukt begreper som dette, hadde det for eksempel vært mer spesifikt hvordan og av hvem vi hadde lært språk, eller hvor vi bruker de ulike språkene i repertoaret. Tar man for eksempel utgangspunkt i Ma Suu, så lærte hun seg først burmesisk, men føler seg mest komfortabel på norsk i dag, og engelsk bruker hun mest når hun spiller. Hadde vi tatt utgangspunkt i de tre begrepene Rampton (1990) foreslår at vi kan bruke, kunne vi for eksempel omtalt burmesisk som språkarv, norsk som språkeksptise og engelsk som språktilhørighet. Alle de tre språkene er en viktig del av Ma Suu sitt språkrepertoar, men de brukes forskjellig og har ulik betydning for henne. Ma Suu har nok identifiserer seg med de ulike språkene som «sitt språk» i ulike faser av livet, og har nok både lært og glemt på de tre forskjellige språkene. Hvilke språk som er Ma Suu sitt mest nærliggende og det hun er mest komfortabel med, og hvilket språk som er «hennes språk» har altså skiftet, og gått fra burmesisk til norsk gjennom Ma Suu sitt 10 år gamle liv.

Om vi så hadde tatt i bruk andre begreper for å definere våre morsmål, hadde det likevel vært vanskelig å få til en endring. For som Rampton (1990) skriver, er morsmålsbegrepet et så etablert begrep både i samfunnet, hverdagsspråk, litteratur og i lovverk. Dersom termen kun hadde endret navnt, uten å endre meningsinnhold, ville det dessuten ikke ha hjulpet. Hvistendahl (2009) ser på morsmålsbegrepet på en vid måte, hun argumenterer også for at det kan være mer dynamisk å bruke begrepet førstespråk fremfor morsmål. Hun definerer morsmål/førstespråk som det eller de språkene en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med. Det er ikke søkelys på hva foreldrene bruker, hvilket nummer i rekken av lærte språk det er, og begrenser det ikke til et antall osv.



Også Skutnabb-Kangas (1984, 1988) har en vid forståelse av morsmål og mener at vi må ta hensyn til de fire kriteriene: opprinnelse, kompetanse, funksjon og intern og ekstern identifisering for å definere morsmålsbegrepet. Den første komponenten er opprinnelse, altså hvilke(t) språk vi lærte først. Som vi har sett, lærte Ma Suu burmesisk først, Pari lærte hindi først, og Hanna sier selv det var engelsk, men fra mitt ståsted mener jeg det har vært både norsk og tyrkisk om hverandre som var de første språkene hun lærte. Den andre komponenten er kompetanse, hvilke(t) språk vi kan best. Som beskrevet tidligere sier både Ma Suu og Hanna at det er norsk og Pari sier hindi. Den tredje komponenten er funksjon, hvilke(t) språk vi bruker mest. For alle tre er norsk det språket de bruker mest, men Ma Suu bruker som vi har sett også engelsk ganske mye og Pari bruker hindi en god del. Den siste komponenten er intern og ekstern identifisering, hvilke(t) språk man selv identifiserer seg med, og det språket/de språkene andre identifiserer deg med. Slik jeg har presentert tidligere, er helhetsinntrykket mitt av Ma Suu at norsk er det språket hun selv identifiserer seg mest med. Det er språket hun snakker med, er mest komfortabel på og hun tenker også litt på norsk. Det norske flagget var også det første flagget hun tegnet på språkportrettet. Pari poengterer tydelig flere ganger at det var et skille mellom henne som indisk og de andre som norske. Dette mener jeg kan tolkes som at hindi og det indiske er det hun selv identifiserer seg mest med. Pari tenker også mest på indisk, og indisk var det første flagget hun tegnet. Hanna både bruker, snakker, forstår og tenker mest på norsk. Hun startet med å tegne på det norske flagget, og snakket først om norsk. I tillegg er mitt inntrykk at norsk er det språket hun identifiserer seg mest med. Å skulle si noe om hvilke språk andre identifiserer elevene med, blir vanskelig. Elevene har ikke sagt noe selv under intervjuene som kan fortelle oss noe om dette.

Ett siste poeng om morsmålsbegrepet som jeg mener er nødvendig å løfte opp til diskusjon, er hvordan morsmålet automatisk blir koblet til den nasjonale bakgrunnen som elevene og/eller foreldrene har. Morsmålet blir kategorisert på grunnlaget av nasjonalitet eller etnisk familiebakgrunn (Sickinghe, 2015, s. 49 & s. 51–52). Rampton (1990) og Sickinghe (2013, 2015) skriver at foreldre kan velge å kommunisere med sine barn på det språket som er majoritetsspråk i samfunnet, og at barna dermed ikke automatisk snakker foreldrenes språk like godt. En forestilling om at morsmålet er knyttet til den nasjonale bakgrunnen elevene og/eller foreldrene har og om at vi kun har ett morsmål, samsvarer ikke med assosiasjonene Rampton (1990) presenterer og Utdanningsdirektoratet (2016) sine definisjoner. Sett i lys av de ulike definisjonene, er det ulike språk som «resulterer» i å bli sett på som elevenes morsmål. Tar vi

for eksempel utgangspunkt i Skutnabb-Kangas (1984, 1988) sine fire ulike kriterier, vil det være ulike språk som blir sett på som elevenes morsmål.

## 5.2 Språkportrett som didaktisk verktøy for synliggjøring av flerspråklighet

Både internasjonalt og nasjonalt er det politiske styringsdokumenter som legger føringer for at flerspråklige elever har rett til å opprettholde og vedlikeholde språkene sine. I tillegg til at vi skal fremme undervisning i morsmål, og fremme undervisning om kulturelle bakgrunner. Europarådet sier vi må fremme bruken og utviklingen av elevenes flerspråklige kompetanse, og at det er vi på skolen som må lede an for det. I LK20 står det blant annet skrevet at vi i skolen skal sikre elevene i å bli trygge språkbrukere og utvikle sin språklige identitet. Ved å bruke språkportrett som et didaktisk verktøy, mener jeg det er et stort potensial for å oppnå disse utdanningspolitiske målene og visjonene. Når flerspråklige elever tegner språkportrett, synliggjøres deres språkkompetanse, og med det muligens deres kulturelle bakgrunn. I skolen har vi også en plikt å legge til rette for at elevene skal bli trygge språkbrukere, utvikle sin språklige identitet og bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å bruke språkportrett er ett av mange tiltak vil kan gjøre, for å gi rom for dette. Daugaard et al. (2018) skriver at språkportrettet bidrar til at elevene får mulighet til å søke bak morsmål og «andre kategoriserte språk». De får mulighet til å reflektere, og få presentere alle de språkene og språkvariantene som er med å påvirke deres språklige repertoar og hverdag. De forskjellige språklige variantene elevene har, kommer frem. Dette kan bidra til at elevene får en forståelse av alt de kan som sitt/sine språk, og forhåpentligvis ser nytteverdien i det å være flerspråklig.

Slik jeg skrev innledningsvis, så viser forskning og teori at flerspråklighet ikke nødvendigvis anses som en ressurs for alle. Det finnes problemorienterte skoler, hvor det flerspråklige og flerkulturelle blir sett på som en belastning og mangfoldet er et problem. På disse skolene mener jeg er det et kjempestort behov for holdningsendringer. Jeg tror at en måte for å få til endringer på, er å vinkle «problemet» slik at det heller blir oppfattet som en ressurs, fremfor å se på annerledesheten og manglene som at de flerspråklige elevene ikke ligner majoriteten eller ikke kan «godt nok» norsk. Slik Wei (2007) skriver, fødes flesteparten av mennesker i dag, inn i samfunn hvor flerspråklighet er det vanligste. Dermed bør vi i skolen se på det flerspråklige

mangfoldet i klasserommet som en ressurs for alle elever i en globalisert verden. Wei (2007) skriver også at av verdens befolkning bruker en av tre mennesker, to eller flere språk i forbindelse med arbeid, familieliv og fritid jevnlig. Enda flere har lært et fremmedspråk, for eksempel på skolen, som de bruker av og til. Jeg mener og tror at disse tallene bare vil øke med tiden. Jeg mener vi dermed allerede i grunnskolen må bygge et stabilt og godt grunnlag, for at vi i fremtiden kan bruke det språklige potensialet som vi allerede har tilgang til. Dermed må det flerspråklige fremmes, og holdninger som at det flerspråklige er en belastning, må bort.

Dette gjelder selvsagt også på individnivå. Om det flerspråklige blir undertrykt i skolen, får det konsekvenser for hva den flerspråklige eleven tenker om seg selv, sitt potensiale og seg selv som individ. Som det står i opplæringslova (1998, § 1–3), skal opplæringen tilpasses evner og forutsetninger. For å oppnå dette, mener jeg at vi må akseptere alle for den de er, uavhengig av språk og etnisitet. Slik Hauge (2014) skriver, blir elever fortsatt nektet å snakke sine morsmål på enkelte skoler og det er et påbud om å snakke norsk. Hauge (2014) skriver at skolen skal tilpasses elevene, og ikke motsatt. Det betyr at skolene må endres og gi rom for og anerkjenne annerledeshet. Vi må anerkjenne den enkelte, se muligheter fremfor begrensninger og møte barnet der det er.

Å jobbe for å anerkjenne flerspråklighet innebærer å anerkjenne alle former for flerspråklighet – også de formene som ikke innebærer det som ofte ses som «attraktiv» flerspråklighet (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 24). Det er ett skille mellom høystatusspråk og lavstatusspråk i det norske skolesystemet. Tradisjonelle fremmedspråk (som assosieres med språk man kan lære på skolen), som engelsk, fransk, tysk og spansk har ofte en høyere status enn utenomeuropeiske språk som urdu, arabisk og somali (som blir assosiert med hjemmespråk) (Hofslundsengen, 2011; Sickinghe, 2013, s. 88). De tre elevene jeg har intervjuet, har alle tegnet på et flagg som symbol for engelsk. Ma Suu og Hanna har tegnet på det amerikanske flagget, og Pari har tegnet på det britiske. Alle tre snakker varmt om engelsk. Ma Suu bruker engelsk når hun spiller på internett, kommuniserer litt med far på engelsk og tenker en del på engelsk. For Hanna sin del, så sier hun selv at engelsk var det første språket hun lærte seg, og at hun bruker engelsk litt når hun leker. Pari er den av de tre som bruker engelsk minst i hverdagen, men hun har ikke noe problem med å snakke engelsk. Det som også er interessant når det gjelder Pari, var at hun snakket ned sin egen språkkompetanse på både hindi og norsk, men ikke engelsk. Hva som er

grunnen til at alle tre har en positiv holdning til engelsk, er vanskelig å si noe om. Men en mulig forklaring kan være positive holdninger til engelsk, både fra skolen og samfunnet ellers.

Burmesisk, hindi og tyrkisk er ikke-europeiske språk, og er dermed det vi kan omtale som lavstatusspråk i det norske skolesystemet og samfunnet (Sickinghe, 2013). Ma Suu opplever det å snakke burmesisk som delvis ubehagelig, Pari snakker ned sin egen språkkompetanse på hindi og Hanna synes det er flaut å snakke tyrkisk, og snakker helst norsk. Sannsynligheten for at disse språkene ikke har den samme positive fremstillingen gjennom elevenes skoleløp, er til stede. Om det er holdninger i skolesystemet eller i samfunnet vårt som påvirker til dette, kan dessverre ikke funnene mine si noe om. Likevel synes jeg det er veldig trist at ikke all form for flerspråklighet blir likestilt, og sett på som like nyttig. Engelsk er et felles verdensspråk, og det er viktig at vi kan engelsk for fellesskapet. Samtidig så er det å kunne andre språk også viktig, både for individet og for samfunnet (Språkrådet, 2018, s. 63). Språkrepertoaret vårt er en del av vår identitet og har noe å si for hvem vi er som mennesker. At enkelte sider skal ha en høyere status enn andre sider, er problematisk. LK20 skriver som vi har sett at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet og at vi skal gi elevene kunnskap om samfunnets språklige mangfold, og at dette gir oss innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Det å bruke språkportrettet på skolen, og gjerne også i helklasse, vil kunne bidra til at elevene får en forståelse av hverandres språkbakgrunn, språkkompetanse og språkpraksis, og er slik sett et godt didaktisk verktøy for å realisere læreplanens mål.

### 5.3 Oppsummering

Språkportrettet ble utviklet som et verktøy for å treffe flerspråklige elever, da det å tegne var en gjenkjennelig aktivitet for elevene. Elevene fikk i oppgave å farge symboler for et bestemt språk eller en bestemt kode for hver språkpraksis. Det er på akkurat denne måten jeg har brukt språkportrettet i denne studien. Jeg har møtt flerspråklige elever som har tegnet på flagg for sine språk og oppgaven ble godt tatt i mot og likt av elevene. Slik jeg skriver i metodekapittelets del 3.2.1, mener jeg man kan kategorisere fordelene med å bruke språkportrett som et didaktisk verktøy i innholdsmessige og formmessige fordeler. De innholdsmessige fordelene går ut på muligheten elevene får til å presentere sitt språklige repertoar, mens de formmessige fordelene går ut på at elevene fikk skape noe. Gjennom dette prosjektet har begge deler vært sentralt. Ved at elevene fikk tegne på språkportrettene sine, fikk de presentert sine språklige repertoar

gjennom tegningene. I tillegg til at vi hadde en god dialog rundt hvert enkelt av språkene, hvor elevene fikk utdypet det som ikke kom frem gjennom tegningen. Siden elevene fikk presentert sitt språklige repertoar gjennom tegningne, opplevde jeg at situasjonen var mer engasjerende for dem. Om jeg kun hadde møtt elevene for å gjennomføre et rent verbalt, kvalitativt intervju, tror jeg ikke elevene hadde opplevd situasjonen som like engasjerende. Her ser vi tydelig hvordan språkportrettet og tegning er et godt forskningsverktøy å bruke i møte med unge elever.

Jeg opplevde også språkportrettet som en fin støtte for elevene da vi pratet sammen. Vi hadde for det første en felles aktivitet. Mens elevene tegnet, forklarte de hva de ulike flaggene representerte og pekte på tegningene mens de snakket om de ulike språkene. I tillegg opplevdes tegnesituasjonen som en mindre formell intervjuform. Dette tror jeg kan ha bidratt til at elevene opplevde situasjonen som noe tryggere, og at det var lettere for dem å åpne seg opp. Jeg tror dette også bidro til å minske det asymmetriske maktforholdet mellom oss. Både elevene og jeg tegnet hvert vårt språkportrett. Vi stilte hverandre spørsmål, og settingen ble en mer naturlig samtale mellom oss og opplevdes mindre som et tradisjonelt intervju. Intervjusituasjonen var mer som en likeverdig dialog.

Problemstillingen for denne masteravhandlingen er «Hvordan reflekterer tre flerspråklige elever om sine språkrepertoar med utgangspunkt i språkportrett som de selv tegner?». Gjennom relevant teori, analyse og drøfting har jeg beskrevet hvordan de tre elevene reflekterer om sine språkrepertoar. I del 4.1 har jeg presentert elevenes språkbiografier, denne delen besvarer forskningsspørsmål 1: «Hva kjennetegner elevenes språkbiografier?». Språkbiografiene er skrevet med utgangspunkt i språkportrettene og intervjuene. Her er en beskrivende presentasjon av elevenes levde liv, som presenterer hvorfor språkportrettet har blitt slik det har blitt. Del 4.2 tar utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: «Hva kjennetegner tegneprosessen og intervjuet med elevene?». Her ble det presentert mer erfaring og emosjonell språkerfaring, og elevenes holdninger til egne språk. Gjennom disse to delene har jeg blitt bevisst elevenes språkopplevelser, og blant annet blitt kjent med elevenes emosjoner, holdninger og erfaringer knyttet til hvert av språkene. Jeg tror også elevene ble mer bevisst sine egne språk under intervjuet. Sett i lys av at få studier har forsket på så unge elever som jeg har gjort, var umodenhet hos elevene en usikkerhetsfaktor: kanskje ville ikke elevene være i stand til å reflektere over egen flerspråklighet? Dette var imidlertid ikke min erfaring. Elevene reflekterte godt over sine språk og sin flerspråklighet.

Gjennom analysekapitlene 4.1 og 4.2 erfarte jeg ofte at teorien var motsigende og/eller overlappende, og at teorien nødvendigvis ikke stemte overens med funnene jeg fant gjennom analysearbeidet. Det å være flerspråklig er mer komplekst enn mye teori beskriver, og tydelige kategoriseringer er ofte enklere å beskrive i teorien enn i virkeligheten. Jeg mener flerspråklighet må ses som noe mer dynamisk, og gjennom del 4.3 presenterte jeg hvordan man kan se på grader av flerspråklighet. Om man velger å ha et slikt syn på flerspråklighet, er det lett å havne i en posisjon hvor rådende forestillinger om flerspråklighet ikke stemmer overens med det. Dette førte oppgaven over til det tredje forskningsspørsmålet: «Hvordan kan elevenes levde og opplevde flerspråklighet nyansere rådende forestillinger om flerspråklighet?». Dette siste forskningsspørsmålet la grunnlaget for drøftingskapittelets del 5.1. Her har ulike sider, definisjoner og teorier om morsmålsbegrepet blitt drøftet opp mot de tre flerspråklige elevenes levde flerspråklighet. Bakgrunnen for å undersøke flerspråklighet – og hvordan elever selv opplever egen flerspråklighet – var et ønske om å bidra med kunnskap om hvordan flerspråklighet kan synliggjøres og anerkjennes i skolen. I 5.2 drøftet jeg derfor hvordan språkportrettet kan brukes som et didaktisk verktøy for å synliggjøre flerspråklighet.

## 5.4 Avsluttende refleksjoner

Gjennom arbeidet med å undersøke flerspråklige elevers språklige repertoar med utgangspunkt i språkportrett, håper jeg mine funn kan bidra til å fremme flerspråklighet. Ett av mine personlige mål med prosjektet, har vært å møte elevene og bidra til at deres flerspråklige kompetanse blir anerkjent og sett på som noe positivt. Jeg har hatt som mål å få frem at deres kunnskap er noe unikt, og som trengs å få den positive oppmerksomheten det fortjener. Jeg har hatt et ønske om å la dem få oppleve at det å kunne flere språk er noe som er utelukkende positivt, og oppfordre dem til å ta vare på denne kompetansen. Jeg håper og tror at elevene jeg har møtt gjennom dette prosjektet, mine fremtidige flerspråklige elever og at du som leser denne studien vil sitte igjen med de samme tankene om flerspråklighet. Som Kunnskapsdepartementet (2017) skriver skal alle elever «få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet», og det er min jobb som lærer å få til dette.

# Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with Ethnography: Notes on Classics, and How I Read Them*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Super diverse repertoires and the individual. I I. de Saint-Georges & J-J. Weber (Red.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (s. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bristowe, A., Oostendorp, M. & Anthonissen, C. (2014). Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(2), 229–245.
- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. I B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (Red.), *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA. Hentet fra <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
- Busch, B. (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 11(3), 283–294.  
<https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33, 503-523.  
<https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 46–59). London: Routledge.

- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Coffey, S. (2015). The Modern Language Journal. *Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits*, 99(3), 500-514. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/43651980?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/43651980?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). London: Routledge.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of international co-operation*. Hentet fra [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/plurinlingaleducation\\_en.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/plurinlingaleducation_en.pdf)
- 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. 16–62) California state Department of Education. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/269101664\\_The\\_Role\\_of\\_Primary\\_Language\\_Development\\_in\\_Promoting\\_Educational\\_Success\\_for\\_Language\\_Minority\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/269101664_The_Role_of_Primary_Language_Development_in_Promoting_Educational_Success_for_Language_Minority_Students)
- Cummins, J. (1996). *The Dual Iceberg Representation of Bilingual Proficiency*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daugaard, L., M., Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Orluf, B. & Laursen, H. P. (2018). Sprogportrætter. *Literacy og andetsprog i udskolingen*, 57-75. Hentet fra [https://ucc.dk/sites/default/files/literacy\\_og\\_andetsprog\\_i\\_udskolingen.\\_ni\\_forloeb\\_fra\\_a\\_tegn\\_paa\\_sprog\\_.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/literacy_og_andetsprog_i_udskolingen._ni_forloeb_fra_a_tegn_paa_sprog_.pdf)
- Diebold, A. R. (1964). Incipient Bilingualism. I D. Hymes (Red.), *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology* (s. 495–508). New York: Harper & Row.



- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (1. utg., s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 73–94.
- Galling, I. (2011). Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. I S. Fürstenau & M. Gomolla (Red.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Heidelberg: VS Verlag für sozialwissenschaften. Hentet fra <https://docplayer.org/20026373-Sprachenportraits-im-unterricht-eine-unterrichtseinheit-ueber-mehrsprachigkeit.html>
- García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. London & New York: Routledge.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Hvistendahl, R. (2009a). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009b). Flerspråklighet i skolen - innledning og oversikt. I R Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 13–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Språkboka 5–10* (s. 199–215). Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). 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 F. Gregersen & T. Kristiansen (Red.), *Hvad ved vi nu – om danske talesprog?* (s. 127-150). København: Sprogforandringscentret.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 217-230). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk, Årgang 35*, s. 2-31. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661/1644>
- Krumm, H-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: WienerVerlagsWerkstatt.
- Krumm, H-J. (2010). *Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten*.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009. Revidert utgave februar 2007*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Københavns Professions Højskole. Tegn på sprog - et forsknings- og utviklingsprogram fra 2008-2018. Hentet 29.04.2021 fra <https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paa-sprog/>

- Matre, S. (2013). Sosiokulturelle aspekt. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 39-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251–269). Trondheim: Akademika forlag.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50–67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Prasad, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51–77.
- Rampton, B. (1990). Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance 1990. *ELT Journal*, 44(2), 97–101.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2012). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskolen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 11–39). Oslo: Cappelen Damm.
- Sickinghe, A-V. (2013). The Discursive Construction of Multilinguals in Norwegian Language Education Policy. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*, 8(2), 87–114.
- Sickinghe, A-V. (2015). Den «flerspråklige elev». *Bedre Skole*, 4, 47–52. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-flerspraklige-elev/>

- Singer, R. & Harris, S. (2016). What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Waruwi Community, northern Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 241, 163–208.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. I T. Skutnabb-Kangas & J Cummins (Red.), *Minority Education : From Shame to Struggl* (s. 9–44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge - kultur og infrastruktur*. Hentet fra <https://sprakinorge.no/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 19.04.2021 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). Barn og unge med flere språk: i familie, barnehage og skole. I Å. K. H. Wagner, S. Strömqvist & P. H. Uppstad (Red.), *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wei, L. (2007). Dimensions of bilingualism. I L. Wei (Red.), *The Bilingualism Reader* (s. 3–22). New York: Routledge
- Weinreich, U. (1963). *Languages in contact : findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Wolf, G. (2014). På opdagelse i elevenes sproglige repertoarer - på vej mod en heteroglossisk fremmedsprogsundervisning? *Sprogforum*, 20(59), 87–94.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm.

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Analyse av flerspråklige elever sitt språkrepertoar»*

Dette er et spørsmål til deg om samtykke til at barnet ditt deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å analysere flerspråklige elever sitt språkrepertoar. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Dette er et mastergradsprosjekt som gjøres i forbindelse med utdanningen master i norskdidaktikk, 1-7. trinn ved NTNU. Formålet med denne masteroppgaven er å analysere en gruppe flerspråklige elever sitt språkrepertoar ved hjelp av et språkportrett.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet, masterstudent Julie Hauger Arikan og veileder Irmelin Kjelaas.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er interessant for meg å komme i kontakt med ca. 5 elever med en flerkulturell bakgrunn, og som behersker flere språk. Jeg ønsker å undersøke elever på barneskolen.

Dette informasjonsskrivet er også sendt ut til flere aktuelle deltakerkandidater

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Hvis du velger å samtykke til at barnet ditt deltar i prosjektet, innebærer det at han/hun deltar i et intervju i kombinasjon med en tegneprosess. Barnet får en tom kroppssilhuett, hvor han/hun skal tegne flagg som representerer språkene barnet identifiserer seg med. Dette blir lagt opp som en samtale, hvor jeg stiller spørsmål om barnets språkrepertoar. Altså hvilke språk barnet selv snakker og/eller forstår, hvilke språk som blir snakket rundt barnet og hvilke språk barnet identifiserer seg med. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptaker og tegningen barnet tegner vil bli brukt til senere analyse.

Du/dere kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta direkte kontakt med meg (se kontaktinformasjon under).

### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil ikke påvirke ditt eller barnets forhold til skolen dersom du velger å samtykke til at barnet deltar i prosjektet.

### **Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om barnet ditt**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudent Julie Hauger Arikan 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. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene deres erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptak og transkripsjoner) vil bli lagret kryptert på NTNUs egen forskningsserver

Barnet ditt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da alle personopplysninger anonymiseres og navn utelates. Opplysningene som vil bli publisert er:

- At barnet er flerspråklig, og hvilke språk det gjelder
- At barnet er mellom 7 og 13 år gammelt

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.21 og etter dette vil alt datamateriale bli slettet.

### **Barnets rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har han/hun og du rett til:

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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
  - Student Julie Hauger Arikan  
Telefon: 47238525  
E-post: [juliehar@stud.ntnu.no](mailto:juliehar@stud.ntnu.no)
  - Veileder Irmelin Kjelaas  
Telefon: 41105701  
E-post: [kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no)
- Vårt personvernombud:  
Thomas Helgesen  
Telefon: 93079038  
E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Irmelin Kjelaas

Student  
Julie Hauger Arikan



## Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Analyse av flerspråklige elever sitt språkrepertoar», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

- At barnet delta i tegneprosessen av språkportrett og samtale/intervju rundt tegningen
- Jeg/vi har snakket med barnet mitt/vårt om dette, og han/hun har også gitt sitt samtykke til å delta.

Jeg/vi samtykker til at opplysninger om mitt/vårt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2021

Dersom du/dere ikke ønsker at ditt barn skal delta trenger du ikke levere samtykkeskjemaet tilbake.

Elevens navn: -----

-----  
(Signert av foreldre/foresatte, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### 1. Deltakerens bakgrunn

- Kan du først fortelle litt om deg selv?
  - o Hvor gammel er du?
  - o Er du født i Norge? Hvis nei, når/hvor gammel var du da du kom til Norge?
  - o Hvilke land kommer foreldrene dine fra?
  - o Hvilke land har du bodd i?

#### 2. Språk

- Hvilke språk snakker du?
  - o Med foreldre, søsken, klassekamerater, venner, øvrig familiemedlemmer, lærer
- Hvilke språk forstår du (når noen andre snakker)?
- Hvilke språk kan du skrive og/eller lese på?
- Hvilke språk tenker du på?
- Hvilke språk er enklest og vanskeligst å snakke?
- Er det situasjoner hvor språkene blir blandet sammen, fortell?
- Synes du det er flaut/ubehagelig å snakke noen av språkene du har nevnt?

#### 3. Skolen

- Hvilke språk snakker du på skolen, og med hvem?

#### 4. Utenfor skolen

- Hvilke språk snakker du hjemme?
- Hvilke språk snakker foreldrene dine hjemme? Både til deg, med hverandre og andre familiemedlemmer
- Er du på noen andre arenaer (eks. fritidsaktiviteter o.l.) som du bruker andre språk enn norsk?
- Hvilke språk snakker du i xxx (hjemlandet/landet foreldrene er i fra)?

#### 5. Avslutning

- Da er jeg ferdig med mine spørsmål. Er det noe annet du vil si før vi avslutter? Noe som du mener er viktig, som jeg ikke har spurt om, eller som du vil utdype/tilføye? Eller noen spørsmål til meg?
- Har dette vært en grei samtale?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

1.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Analyse av flerspråklige barn sitt språkrepertoar

#### **Referansenummer**

165328

#### **Registrert**

23.09.2020 av Julie Hauger Arikan - juliehar@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / 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**

Julie Hauger Arikan, julieha\_94@hotmail.com, tlf: 47238525

#### **Prosjektperiode**

01.10.2020 - 01.07.2021

#### **Status**

05.10.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **05.10.2020 - 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 05.10.2020 med vedlegg. 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:  
[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG: UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### LOVLIG GRUNNLAG: TREDJEPERSONER

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om mor, far, andre familiemedlemmer, lærere og venner, da elev skal snakke om hvilket språk de snakker med hvem. I så fall kan disse opplysningene i noen tilfeller også omfatte etnisk opprinnelse. Intervjupersonene vil ikke bli bedt om å utdype tredjepersonopplysninger, og fokus er utelukkende på elevens språkrepertoar. Tredjepersonopplysningene vil anonymiseres fortløpende.

Behandling av personopplysninger om tredjeperson foretas med bakgrunn i allmenn interesse. For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 9 nr. 2 bokstav j), jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9.

#### 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 viderebehandles 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: UTVALGET

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 som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER: TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art. 21).

Det gis unntak fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra

den registrerte. Unntaket fra informasjonsplikten skyldes at tredjepersoner kan være personer som forsker ikke vet hvem er, og det vil kreve en uforholdsmessig stor innsats for prosjektet å informere disse.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

