

Ingrid Stene

En kvalitativ studie av en gruppe flerspråklige mellomtrinnslevers opplevelse av språklig handlingsrom i klasserommet

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7

Mai 2022

Ingrid Stene

En kvalitativ studie av en gruppe flerspråklige mellomtrinnslevers opplevelse av språklig handlingsrom i klasserommet

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Språklig og kulturelt mangfold blir stadig et mer relevant tema i skolesammenheng. Hvert år kommer det flere barn og unge til Norge med ulik bakgrunn og opplevelser, som skolesystemet må ta imot på en god måte (Regjeringen, 2020). Flerspråklige tilnæringsmåter er forholdsvis lite utbredt i grunnskolen (Ipsos, 2015). En manglende helhetlig oppfølging av flerspråklige elever i norsk skole er et hinder for deres muligheter til å lykkes i skolen og samfunnet generelt (Dewilde & Kuldbbrandstad, 2016, s. 29). Dette aktualiseres gjennom LK20, hvor samfunnets språklige mangfold vektlegges tydelig. Læreplanens overordnede del sier: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med dette som bakteppe undersøker jeg i denne studien en gruppe mellomtrinns elever og deres opplevelse av hvilket språklig handlingsrom det er i klasseromskonteksten.

Formålet med studien er å få innsikt i elevperspektivet og lytte til deres refleksjoner rundt temaet språklig mangfold. Datamaterialet består av to kvalitative intervju av totalt fire mellomtrinns elever. Forskningsdeltakerne ble valgt ut på bakgrunn av et undervisningsopplegg jeg gjennomførte med en klasse på mellomtrinnet. Utvalget består av andregenerasjonsinnvandrere som alle er flerspråklige og har et annet førstespråk enn majoritetsspråket i skolen.

Et av hovedfunnene i denne studien er at det eksisterer normer i skolen som legger føringer for når elevene opplever at de «har lov» til å benytte seg av førstespråket sitt. Disse normene fører til at den språklige utfoldelsen i klasserommet er annerledes enn eksempelvis i friminuttene. Det språklige handlingsrommet i klasseromskonteksten er dermed mindre enn hvordan det oppleves i friminuttene. De ulike perspektivene på språk hos både lærere og elever gjør seg også gjeldende for når elevene benytter seg av førstespråket sitt og skolespråket. I tillegg legger både klasseromsnormene og språksynene føringer for hvordan elevene tilegner seg begreper som er nyttige i ulike fag.

Abstract

Linguistic and cultural diversity keeps its relevance within the school context. Every year children with different backgrounds and experiences come to Norway (Regjeringen, 2020). These pupils must be well taken care of by the school system. Multilingual approaches are not widespread in primary school, relatively speaking (Ipsos, 2015). A lack of comprehensive follow-up when it comes to multilingual pupils in the Norwegian school system is an obstacle for their possible success in school and in society in general (Dewilde & Kuldbrandstad, 2016, s. 29). This is actualized through LK20, where society's linguistic diversity weighs more highly. The curriculum clearly states: «Knowledge about society's linguistic diversity gives every pupil valuable insight into different types of expression, ideas and traditions» (Utdanningsdirektoratet, 2022, min oversettelse). With the basis of this, this study will research a group of pupils and their experience of the linguistic room for manoeuvre in the context of the classroom.

The purpose of this thesis is to gain insight into the perspective of the pupils, and to listen to their reflections regarding the theme linguistic diversity. The data material is based on two qualitative group-interviews of a total of four pupils in Primary School. The research participants were chosen on the basis of teaching arrangements that I completed with one class. The selection contains second-generation immigrants who are all multilingual within different languages than the majority.

One of the main findings in this study is that there are norms within the school context that decide when the pupils feel that they are «allowed» to use their first language. These norms lead to a different linguistic room for manoeuvre within the context of the classroom, compared to during break time. The linguistic room for manoeuvre within the context of the classroom is smaller than during break time. The teachers' and pupils' linguistic perspective also affect when the multilingual pupils use their first language or the school-based language. The norms of the classroom and the different linguistic perspectives also affect how pupils acquire terms that are useful in different subjects.

Forord

Da var fem år på lærerskolen tilbakelagt. Disse årene har vært utrolig lærerike, med oppturer og nedturer, mange gode venner og nye faglige interessefelt. Masterskrivingen har vært frustrerende og tidkrevende, men også givende. Kunnskapen og innsikten jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med denne oppgaven vil jeg ta med meg videre i livet både som lærer og medmenneske.

I skriveprosessen og i livet som masterstudent generelt er det mange som har vært viktige for meg. Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder, Rikke Van Ommeren. Ditt faglige engasjement og din tydelighet i tilbakemeldinger er jeg veldig takknemlig for. PRANO-jentene vil jeg også rette en takk til. Bedre støtte i en skriveprosess skal en lete lenge etter. Jeg vil takke alle gode venner og familie for fantastisk god støtte og oppløftende ord. En spesiell takk rettes til Marlen som har korrekturlest. Til sist må jeg takke forskningsdeltakerne som gjorde denne studien mulig, og praksislærer ved skolen som virkelig har strukket seg for å hjelpe oss med innsamling av empiri.

God lesing!

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	8
2.0 Teoretiske perspektiv	9
2.1 Flerspråklige elever	9
2.2 Perspektiver på flerspråklighet	10
2.3 Diskurs og Literacy.....	12
2.4 Normer, språkideologier og språkholdninger	15
3.0 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg.....	18
3.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming.....	18
3.2 Forskningsdesign.....	20
3.3 Datainnsamling og bearbeiding av materiale.....	21
3.3.1 Undervisningsopplegg og observasjon	22
3.3.2 Representasjon og fremstilling av forskningsdeltakere	25
3.3.2.1 Hamsa	25
3.3.2.2 Malika.....	26
3.3.2.3 Birca	26
3.3.2.4 Avan	26
3.3.3 Intervjuene	27
3.3.4 Transkripsjon	29
3.3.5 Koding og kategorisering i analysen.....	30
3.4 Metodiske styrker og svakheter.....	32
3.4.1 Forforståelse og forståelse.....	32
3.4.2 Validitet, og generalisering	34
3.4.3 Etske betraktninger	34
4.0 Analyse og drøfting	37
4.1 Deskriptiv analyse	37
4.1.1 Elevenes opplevelse av språklige kjøreregler i klasseromskonteksten	39
4.1.2 Elevenes språklige praksiser i klasseromskonteksten	41
4.1.3 Elevenes språklige praksiser utenfor klasseromskonteksten.....	45
4.2 Drøfting.....	49
4.2.1 Tredjerom.....	50

4.2.2 Perspektiver på flerspråklighet i og utenfor klasserommet.....	51
4.2.3 Ulike normer for språkbruk.....	53
4.2.4 Begrepstilegnelse innenfor klasseromdiskursen.....	55
5.0 Oppsummering og avrunding.....	58
Referanser	64
Vedlegg	70

Figurer

Figur 1.: Eksempel på kodet transkripsjon.....	29
--	----

Tabeller

Tabell 1.: Transkripsjonsnøkkel.....	30
--------------------------------------	----

1.0 Innledning

«Hvis du hadde sagt det på kurdisk nå, så hadde jeg forstått med en gang og forklart mer til deg.»

- *Avan*

Denne uttalelsen kom fra den ene forskningsdeltakeren min, Avan, etter at jeg hadde stilt et spørsmål som ikke akkurat bidro til felles forståelse mellom henne og meg. Videre i intervjuet forklarer hun at hun og den andre forskningsdeltakeren i dette intervjuet, Birca, ofte forklarer for hverandre på kurdisk i undervisningssammenheng med mål om felles forståelse. At disse to elevene benytter seg av større deler av sitt språklige repertoar og benytter seg av det potensialet som ligger i deres flerspråklighet er en fin grobunn for økt motivasjon og læring i et mangfoldig klasserom (García & Wei, 2019). Slik beskrives en flerkulturell barnehage og skole:

En flerkulturell barnehage og skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som en normaltilstand, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse, og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikhet (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Opplever elevene selv at normen i undervisningssammenheng og på skolen er at lærere og voksne ser på det språklige mangfoldet som en normaltilstand, og en kilde til kunnskap og forståelse? For å få innsikt i hvilket handlingsrom elever på mellomtrinnet har for benyttelse av flerspråklighet i en flerkulturell skole har jeg gjennomført en kvalitativ og hovedsakelig intervjubasert studie. Min viktigste metode er de semistrukturerte intervjuene jeg har gjennomført, i tillegg til deltakende observasjon. Gjennom observasjonene har jeg undersøkt elevenes språklige utfoldelse i en læringsaktivitet hvor det ble lagt til rette for, og elevene ble oppmuntret til å benytte seg av hele sitt språklige repertoar. I intervjuene har jeg forsøkt å skaffe innsikt i hvordan elevene reflekterer rundt sin egen benyttelse av sitt språklige repertoar, både på skolen og i hverdagen.

Min oppgave er en del av et større prosjekt, som har språklig mangfold som overordnet tema. Vår praksisgruppe, som også fungerer som samarbeidsgruppe innenfor PRANO¹-prosjektet (praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver) består av fire studenter: Mildrid Bjørnstad, June Alvilde Erikstad, Emma Overrein og Ingrid Stene. Innsamling av datamaterialet ble gjennomført på praksisskolen til PRANO-gruppa, i to klasser på mellomtrinnet. Hele veien har det vært samarbeid rundt innsamling av datamateriale, samtidig som vi har planlagt alt og drøftet en del rundt undervisningsoppleggene sammen. Dette gjelder både i forkant og i etterkant av datainnsamlingen.

I dette innledningskapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene – og oppbyggingen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min egen interesse for flerspråklighet bunner i å ha vært lærervikar på en mottaksskole i flere år. I tillegg har jeg hatt flere praksisperioder ved andre mottaksskoler – alle med bredt språklig og kulturelt mangfold. Etter å ha observert opplæringen av flerspråklige elever ved disse skolene, ble jeg gradvis mer oppmerksom på hvor sjeldent førstespråk brukes i undervisningssammenheng. Språkpraksisene og, ikke minst, perspektivene på språk oppfattet jeg som ulike ved disse skolene. Enkelte skoler hevdet å se flerspråklighet som en ressurs, men hadde tilsynelatende en praksis som strider med dette synet på språk. Et eksempel på pedagogikk som strider med dette synet kom til syne da det eksplisitt og gjentakende ble uttrykt overfor elevene at på skolen skal det kun snakkes norsk. Andre skolars praksiser sto i sterk kontrast til dette, og jeg opplevde at de heller så på det som positivt at elevene benyttet seg av flere språk. Jeg opplevde imidlertid at fellesnevneren ved flere skoler var utfordringen ved å praktisk legge til rette for benyttelse av hele elevens språklige repertoar innenfor læringsarbeidet både på skolen og hjemme.

Språklig og kulturelt mangfold blir stadig et mer relevant tema i den norske skolen, mye grunnet migrasjon. Hvert år kommer det flere barn og unge til Norge, som vi i skolesystemet må ta imot på en god måte. I en verden som i store deler fortsatt preges av væpnede konflikter,

¹ Se link for mer informasjon om PRANO her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

klimaendringer og vedvarende fattigdom, kan man se at flere land havner i vedvarende krisetilstander som nå varer lengre enn de tidligere har gjort, og påvirker flere mennesker enn før (Regjeringen, 2020). I tillegg kommer også arbeidsinnvandring og andre typer «valgt» migrasjon. Med dette som bakteppe blir det viktigere enn noen gang at skolen tar på seg den sentrale rollen med å legge til rette for likeverdige muligheter for læring og språklig utvikling i skolen. Som lærer må man være forberedt på å tilpasse seg en mer mangfoldig gruppe med stadig økende ulikheter, spesielt når det kommer til forutsetninger for å lykkes i skolen og i samfunnet. Tanken bak denne studien er også å belyse hvordan man praktisk kan legge til rette for å utvide det språklige handlingsrommet elevene opplever å ha i klasseromskonteksten. Slik kan de føle og oppleve at det er rom for deres flerspråklighet i den norske skolen, og at den verdsettes på alle plan.

Selv om skoler og lærere kunne ha gode tanker rundt språklig utfoldelse ved eksempelvis å ønske og ta i bruk en transspråklig pedagogikk, var det ikke alltid at klasseromsnormene sto i stil med disse tankene. Dette kan nok virke barriereskapende. Dermed ble jeg mer og mer nysgjerrig på hva man som lærer kan gjøre for å bryte med disse eksisterende normene og barrierene i klasserommet. Lovverket og læreplaner legger blant annet føringer for hvordan man bør og skal gjennomføre deler av undervisningen sin.

Opplæringslovens § 2-8 sier at elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk kan ha rett på særskilt språkopplæring (Lovdata, 2022). Denne samlebetegnelsen tar for seg særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Loven sier at en flerspråklig elev har rett til særskilt norskopplæring frem til norskferdighetene er tilstrekkelige nok til å følge den vanlige undervisningen i skolen. «Om nødvendig» har eleven også rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Lovdata, 2022). Målet er at elevene så raskt som mulig får tilstrekkelige norskkunnskaper til å delta i ordinær undervisning i alle fag. Siden skoleåret 2015 – 2016 ser vi på landsbasis en halvering i antallet elever som får særskilt norsk i egne innføringsgrupper, og en nedgang på 26% når det kommer til antall elever som får tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring eller annen tilrettelagt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Selv om de i opplæringsloven har benyttet seg av begrepet morsmål, har jeg konsekvent valgt å benytte begrepet førstespråk i denne studien. Jeg mener førstespråk er et bedre begrep å benytte i denne sammenheng, da det nok beskriver elevenes språklige historie bedre enn morsmålsbegrepet. Det er ikke nødvendigvis alle som har en mor som snakker førstespråket sitt. Kun i intervjuene benyttet jeg meg av morsmålsbegrepet, for at elevene kanskje lettere skulle forstå hva jeg spurte etter, basert på deres erfaringer med

morsmålsopplæring og så videre. Jeg har imidlertid valgt å benytte begrepet førstespråk, som jeg mener er mer inkluderende.

Innenfor opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen av den nye læreplanen, står det om identitet og kulturelt mangfold at:

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Her påpekes det at opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere som mestrer å utvikle sin språklige identitet for å blant annet tenke, skape mening, kommunisere og utvikle relasjoner til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette er gode verdier og tanker å ha med seg når man skal skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever i en stadig mer mangfoldig skolehverdag. Et inkluderende læringsmiljø kjennetegnes ofte av å være inkluderende og inspirerende i den forstand at mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2022). Et slikt inkluderende læringsmiljø kan legge til rette for kunnskapsutvikling, uavhengig av alder og hvor man er fra. I tillegg kan det gi elevene nye perspektiver på sin egen læring, danning og identitet, samtidig som man viser frem hvor stor verdi det ligger i samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser. Selv med slike gode verdier lagt til grunn i den nye læreplanen, opplevde jeg som nevnt ovenfor ikke at alle skoler har samme inkluderende norm.

De nevnte utfordringene aktualiseres også gjennom LK20, hvor samfunnets språklige mangfold vektlegges tydelig. Læreplanens overordnede del sier:

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 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Dersom man ser videre på læreplanen for norskfaget, står det om sentrale verdier og fagets relevans, og spesifikt om flerspråklighet som ressurs: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Likevel tyder flere rapporter og undersøkelser altså på at det fortsatt er en kontrast mellom målene som læreplanen viser til, og den praksisen som faktisk gjennomføres i norske klasserom. Med dette i bakhodet, har jeg sett behovet for å videre undersøke hvordan flerspråklighet benyttes som en ressurs, både for elevens egen læring, og for resten av det språklige mangfoldige læringsfellesskapet.

Min opplevelse av at flerspråklige tilnæringsmåter er forholdsvis lite utbredt i grunnskolen, bekreftes av en kvantitativ, landsdekkende undersøkelse om språkbruk i skolen (Ipsos, 2015). Blant annet viser resultatene fra undersøkelsen at lærere opplever utfordringer med å trekke inn andre språk enn norsk i den ordinære undervisningen og i opplæringen generelt. Det pekes på som spesielt utfordrende å aktivisere og inkludere *alle* elevene; både de som har majoritetsspråket som førstespråk, og de som er flerspråklige. Dewilde og Kuldbbrandstad (2016) peker på en manglende helhetlig oppfølging av flerspråklige elever i norsk skole og understreker hvordan dette er et hinder for deres muligheter til å lykkes i skolen og i samfunnet generelt (s. 29). Ved en mer helhetlig oppfølging av eleven, og ved å ta dens språklige repertoar i betraktning, kan man være med på å anerkjenne elevenes fulle potensial.

Resultater fra en rapport for NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring), bekrefter at foreldrenes landbakgrunn kan ha noe å si for elevenes skolemessige resultater. I denne studien var det seks av tjue flerspråklige elever som presterte på nivå med majoritetselevne (Bakken & Hyggen, 2018, s. 102). Rapporten viser også til at elever som kommer sent i utdanningsløpet er overrepresentert som lavtskårende gruppe (Bakken & Hyggen, 2018, s. 10). Tilpasset undervisning og språklig tilrettelegging er viktige fokus for utdanningsmyndighetene, skoleledere og lærere dersom elevene som tas imot i grunnskolen i dag, ikke skal følge i samme fotspor som disse videregående elevene i rapporten. Det er stort behov for at dette blir tatt på alvor i opplæringen og i forskningen framover (Dewilde & Kuldbbrandstad, 2016).

Sosiokulturell lingvistikk er et tverrfaglig og bredt felt som er opptatt av hvordan forholdet mellom språk, kultur og samfunn kan påvirke hverandre (Bucholtz & Hall, 2010, s. 18). En slik definisjon vil være relevant for meg og mitt prosjekt, ettersom jeg skal se på elevers tanker og

refleksjoner angående deres egen flerspråklighet og hvordan den anvendes i praksis. I denne studien skal jeg presentere elevperspektivet og deres refleksjoner rundt egen flerspråklighet og klasseromsnormer. Det er med andre ord språklige og sosiokulturelle forhold jeg skal undersøke nærmere. Jeg tenker at språk er et sosialt fenomen, og noe som påvirkes og formes av sosiale og kulturelle faktorer og forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Mitt prosjekt vil preges av tanken om at sosiale faktorer og språk ikke kan ses uavhengig av hverandre (Matre & Nygård, 2017).

Det finnes en del sosiokulturelt orientert forskning som tar for seg spesielt elever som nylig har ankommet den norske skolen. Mitt utvalg forskningsdeltakere er ikke nyankomne elever, de er flerspråklige andregenerasjonsinnvandrere som er født og oppvokst i Norge. I tillegg er de mellomtrinns elever. Spesielt denne gruppen har jeg ikke klart å finne særlig mye forskning om, noe som har trigget nysgjerrigheten min. Hva kan man finne ut om man i større grad lytter til disse elevenes refleksjoner rundt egen flerspråklighet og hvilken språklig handlingsrom de opplever i skolen? Blant andre Rimer (2019) skriver i sin masteroppgave om nyankomne elever og deres tanker om å lære seg norsk og å være ny i norsk skole. Jeg ønsket gjerne å se om utvalget mitt, som ikke har samme bakgrunn, reflekterer annerledes rundt flerspråklighet enn hennes.

Flere studier knytter seg, slik som Rimer (2019) til transspråkingsbegrepet og benyttelsen av flerspråklighet i undervisning og opplæring i norske klasserom. Krulatz og Iversen (2019) gjennomførte et prosjekt som kan kategoriseres som aksjonsforskning, hvor elevene i en innføringsklasse på ungdomstrinnet fikk i oppgave å skrive tekster basert på sin identitet på norsk, engelsk og førstespråket sitt. Forskningen viste at benyttelse av språket som et samlet repertoar kan virke støttende i opplæringen, virke inkluderende i klasserommet og styrke identiteten til elevene. Beiler (2019) undersøkte i sin studie på ungdomstrinnet skrivestrategier for flerspråklige i engelskundervisning, mens Nergård og Lundberg (2019) reflekterer rundt forskjellige undervisningsopplegg for elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Her ser de spesielt på hvordan lærerne opplevde å benytte flerspråkligheten som en ressurs i norskundervisningen. Dewilde (2016) har på sin side undersøkt transspråking i sammenheng med ungdom og diktskriving på undervisningsspråket og førstespråket.

Det meste av forskning som er blitt gjennomført i klasseromskonteksten fra 1985 til 2015 har i stor grad handlet om at lærernes kunnskaper skulle forbedres slik at de ble bedre rustet til å møte flerspråklige elever i norsk skole (Tonne & Palm, 2015, s. 310). Andre studier som også

går på flerspråklige praksiser på barnetrinnet er Dannemark (2011), Danbolt og Hugo (2012) og Nergård (2013). Dette er studier som alle undersøker hvordan det språklige mangfoldet i klasserommet kan brukes som en ressurs i den ordinære opplæringen generelt og i norskundervisningen spesielt. Zwankhuizen (2021) peker også i sin masteroppgave på at mye forskning i stor grad omfatter lærerperspektivet i tillegg til mer overordnede syn på eksempelvis læreplanen.

Med dette i bakhodet har jeg valgt å intervju flerspråklige mellomtrinns elever som er født og oppvokst i Norge. Disse kan bidra med et perspektiv på hvordan elevene opplever skolehverdagen og benyttelse av flerspråklighet. De fleste lærere vil nok tenke at de driver en ressursorientert praksis når det kommer til flerspråklighet i skolen. Ettersom det i Overordnet del står at elevene selv skal *erfare* dette, syntes jeg det var viktig å lytte til elevenes stemme og elevperspektivet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det viktigste formålet med denne studien er, som allerede antydnet, å belyse handlingsrommet flerspråklige elever opplever å ha i klasseromskonteksten. Jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvilket språklig handlingsrom har flerspråklige elever i skolen?

Dette er en vid problemstilling som jeg vil nærme meg gjennom å se på handlingsrommet en konkret gruppe elever ved en konkret skole har. Den vide problemstillingen tar også utgangspunkt i to spesifikke forskningsspørsmål som snevrer inn fokuset i studien.

1. *Hvilke normer for språkbruk gjør seg gjeldende i klasserommet?*
2. *Hvordan beskriver elevene egne og andres språklige praksiser i og utenfor klasserommet?*

Forskningsspørsmålene dekker, som vi ser, ulike tema, og ble utviklet etter hvert som jeg fikk mer innsikt i feltet og datamaterialet mitt. Empirien fikk bidra til å styre fokuset i studien, som jeg kommer tilbake til i metodekapitlet mitt. Det første spørsmålet dreier seg om normene i klasserommet jeg har undervist i. Det andre tar for seg elevenes språklige praksiser i tilknytning til dette miljøet, både i og utenfor klasserommet. Jeg inkluderer også praksiser utenfor klasserommet fordi jeg mener dette kan bidra til å kaste lys over normene i klasserommet, og dermed også si noe om det språklige handlingsrommet for flerspråklige elever. I tillegg kan disse praksisene kaste lys over hva som kan komme ut av å åpne for mer bruk av flere språk i klasserommet.

Som utgangspunkt for studien har jeg gjennomført et undervisningsopplegg som legger til rette for språklig utfoldelse og benyttelsen av hele elevens språklige repertoar. Jeg ønsker å si noe om det sosiolingvistiske miljøet i klasserommet, og se på hvilke språksyn og normer som gjør seg gjeldende. For å belyse dette bruker jeg det elevene sier i intervjuene om måten de benytter seg av språket sitt på, det de sier om eksplisitte og implisitte regler for språkbruk og deres opplevelse av å få lov til å benytte seg av flerspråkligheten sin i undervisningsopplegget.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I 1.0 har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, og problemstilling og forskningsspørsmål. I 2.0 vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning. Her vil jeg definere hva jeg legger i begrepet flerspråklige elever, før jeg ser på ulike perspektiv på flerspråklighet. Deretter tar jeg for meg relevansen av Gees diskursbegrep og literacy, før jeg til sist vil jeg ta for meg normer, språkideologier og språkholdninger. I 3.0 tar jeg for meg vitenskapsteoretiske og metodiske valg. I 4.0 kommer analyse og drøfting, hvor jeg først gjør en deskriptiv analyse av datamaterialet mitt, før jeg går teorianvendende til verks i drøftingen. I 5.0 vil jeg oppsummere funnene opp mot problemstillingen min og drøfte disse i lys av didaktiske implikasjoner, før jeg ser på veien videre innenfor forskningsfeltet.

2.0 Teoretiske perspektiv

Dette kapitlet tar for seg teoretiske perspektiv som jeg finner relevant for min studie. Først vil jeg presentere ulike forståelser på flerspråklighet. Her vil jeg også peke på hvilke konsekvenser ulike syn og perspektiver kan ha på flerspråklige elever, og deres opplæring i skolen. Jeg vil definere begrepet transspråking og presentere perspektiver på hvordan og hvorfor en slik tilnærming kan være fruktbar i klasseromskonteksten. Deretter vil jeg ta for meg tanker og perspektiv på diskurs og literacy som en inngang til et større språklig handlingsrom i skolehverdagen. Til slutt vil jeg definere normer, språkideologier og språkholdninger og beskrive hvorfor dette er nyttige elementer for min studie. Fellesnevneren i teorikapitlet mitt er at det i stor grad er forankret innenfor den sosiokulturelle forskningen, og ser på språk og språkinnlæring som noe som foregår innenfor sosiale kontekster.

2.1 Flerspråklige elever

Jeg velger slik som May (2017) å skille mellom elever som er flerspråklige basert på egne frie valg de har tatt, ved å eksempelvis ha valgt et andrespråk som ikke snakkes av skole- og samfunnsmajoriteten og elever som på grunn av omstendighetene er flerspråklige. Dette gjelder da for eksempel elever som har valgt spansk på ungdomsskolen sammenlignet med elever som er flerspråklige basert på krefter de selv ikke kan styre; de er flerspråklige fordi de er nødt til å lære seg skolespråket som snakkes av majoriteten (May, 2017). De førstnevnte elevene *velger* selv å lære seg et nytt språk, om så dette er fordi de ønsker å fremme seg selv sosialt, akademisk, eller bare fordi de enkelt nok har lyst. En slik tilegnelse av et fremmedspråk ses ofte på som sosialt, kognitivt og akademisk gunstig – både for den som lærer språket, men også for samfunnet generelt. Et eksempel på dette er elever som selv velger å lære seg fransk, noe som kan resultere i at de blir flerspråklige. Mange vil nok mene at det er en annen type flerspråklighet når språktilegnelsen heller avgjøres av omstendighetene.

Flere elever er nødt til å lære seg et nytt språk fordi deres førstespråk ikke er skolespråket eller ikke brukes av det øvrige samfunnet eleven befinner seg i (May, 2017). Ofte har disse elevene andre språk enn majoritetsspråket som førstespråk. Samtidig legger May (2017) til at flere flerspråklige elever opplever at samfunnet rundt ser på det som problematisk om de vedlikeholder førstespråket sitt. Grosjean (2010) peker imidlertid på flerspråklighet som en egen kompetanse i særklasse, som er ulik enspråkliges språkkompetanse (Hårstad, Mæhlum, & Ommeren, 2021, s. 94). Han påpeker også at flerspråklighet handler om å benytte seg av to eller flere språk i hverdagskonteksten (Hårstad, Mæhlum, & Ommeren, 2021, s. 4). I begge disse eksemplene, vil majoritetsspråket eller det språket som dominerer i skolen eller i samfunnet generelt, ses på som å være i en slags konkurranse med førstespråket – hvor målet etter hvert vil være å erstatte førstespråket med det språket som snakkes av majoriteten. Eksempelvis kan man se dette i skolene hvor elever får beskjed om å kun snakke norsk, fordi lærerne eller de andre voksne er av den oppfatning av at bruk av førstespråk vil forstyrre tilegnelsen av språket som benyttes i skolen. Slike holdninger, normer og ideologier vil jeg gå nærmere inn på i 2.4.

2.2 Perspektiver på flerspråklighet

Hvordan vi oppfatter og ser på språk og flerspråklighet har forandret seg veldig de siste hundre årene. Kanskje har dette mye å gjøre med at verden stadig blir mer høyteknologisk og globalisert (García & Wei, 2019, s. 37). Når det kommer til å lære bort og å lære et andrespråk, eksisterer det mange myter om flerspråklighet som kan spores i utsagn og praksiser utenfor forskningen. Jeg vil i dette delkapitlet ta for meg ulike perspektiv på språk og flerspråklighet.

Et språklig perspektiv som ser på språk som adskilte enheter ser jeg på som et svært forenklet perspektiv. Engen og Kuldbbrandstad (2004) presenterer språk som ballonger i hjernen; en person som kan ett språk har én full ballong, mens en person som kan to språk har to halvfulle ballonger (s. 168). På samme måte vil en flerspråklig person som kan flere enn to språk da ha tilsvarende antall ballonger som ikke kan fylles helt opp. Slik vil tilegnelse av et nytt språk, og det å fylle opp en ny ballong, måtte gå på bekostningen av et annet språk (Engen & Kuldbbrandstad, 2004, s. 168). En slik fremstilling av språk sier noe om hvilket perspektiv en selv har. Her forstås språk som adskilte systemer (García & Wei, 2019). Med et slikt perspektiv på flerspråklighet, vil ikke en flerspråklig person kunne oppnå full språkkompetanse tilsvarende

hva en enspråklig vil ha til sitt språk. Et slikt perspektiv på flerspråklighet kan tyde på at man ser på flerspråklighet som en byrde, ved at den flerspråklige vil oppleve det som utfordrende å tilegne seg nye språk på grunn av sin egen flerspråklighet. Dette vil jeg se nærmere på i 5.0 når jeg ser på didaktiske implikasjoner. I stedet for å begrense elevene med dette perspektivet på språk, kan man heller se på perspektiv som ser på språk som et samlet repertoar.

Innenfor transspråking ser man på språk som et samlet repertoar (García & Wei, 2019). Her går man videre fra perspektivet jeg nevnte ovenfor, som ser på språk som adskilte enheter. Det handler ikke om to separate språk, ikke om en hybridblanding, og heller ikke om en syntese bestående av ulike språkpraksiser (García & Wei, 2019, s. 37). Man ser heller på nye språkpraksiser som er med på å synliggjøre kompleksiteten i språkutvekslingen mellom mennesker som bærer med seg ulike historier. Transspråkingsperspektivet frigjør talere fra de statiske forståelsene av språkidentiteter som generelt har rådd, og som også har vært ganske så begrensende (García & Wei, 2019, s. 37). Transspråking vil være mye mer omfattende, med utallige meningsskapende tegn – altså hele talerens semiotiske repertoar (García & Wei, 2019, s. 57). En elev som mestrer to språk, kan dermed velge meningsskapende trekk og stå fritt til å kunne kombinere disse for å oppnå best mulig meningsskaping. Dette skjer ofte i sammenheng med kreativitet og kognitivt engasjement (García & Wei, 2019, s. 57). På denne måten kan transspråking være med på å skape endringer i interaktive kognitive og sosiale strukturer. Disse strukturene vil igjen til enhver tid bli påvirket av hvordan ens eget språk stadig «blir til».

García og Wei (2014) ser på hvordan flerspråklige kan benytte seg av hele sitt språklige repertoar for å synliggjøre at man har ett språklig system (s. 21). Slik kan flerspråklige få brukt hele spekteret sitt av ulike språklige ressurser. Altså, ser man her heller på språket som et felles kommunikativt repertoar som innehar mange sammenhenger, situasjoner og sjangre. Med et slikt perspektiv er ikke språkene lengre adskilte i første- og andrespråk, men benyttes mer sammenfattende. Denne tilnærmingen anerkjenner språket som en ressurs. Dette er verdifullt for språkbrukerne. Et transspråklig perspektiv vil åpne opp for en mer nytenkende praksis når det kommer til andrespråksundervisning. Undervisningen med en slik tilnærming og perspektiv vil kunne fremme elevenes flerspråklighet i språklæringssituasjoner (García & Wei, 2019).

Isfjellmodellen til Cummins (1981) viser hvordan han ser på flerspråkliges kompetanse som en integrert kompetanse. Denne kaller han The Common Underlying Proficiency Model (CUP) (Cummins, Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, 1981). Isfjellmodellen, eller -metaforen, viser til at et isfjell kan ha topper på vannoverflaten selv om

størsteparten av fjellet ligger usynlig under vannet. Delen som ligger under vann ser han som en base for språk, mens toppene representerer språkene. En flerspråklig elev vil dermed ha flere topper. Disse toppene, altså språkene, er likevel en del av basen; en del av det samlede repertoaret til eleven. Dersom elevens språkferdigheter på førstespråket er adekvate nok, vil disse ferdighetene kunne overføres i tilegnelsen av nye språk – til nye topper på isfjellet (Cummins, 1981, s. 35–42). Han ser dermed språkferdigheter som en samlet base eller repertoar som man som språkbruker kan benytte seg av.

Ulike perspektiver på flerspråkligheit vil være nyttig å ha med seg i en analyse av datamaterialet mitt, hvor jeg skal se på hvilket språklig handlingsrom elevene beskriver at det er i klasseromskonteksten. Et perspektiv som ser på språk som adskilte enheter vil nok snevre handlingsrommet sammenlignet med et perspektiv som ser på språk som et samlet repertoar.

2.3 Diskurs og Literacy

I løpet av livets løp tar man som menneske del i utallige grupper og kulturer, eksempelvis familien vår, vennegjengen, kollegiet og så videre. Dette er eksempler på fellesskap som utgjør et antall personer hvor forholdet mellom disse er stabilt (Helstrup, 2022). At forholdet er stabilt, vil i denne sammenheng si noe sånt som at en viss balanse mellom medlemmenes sosiale posisjon er tilstedeværende. Slike ulike grupper eller kulturer, eller sammensetninger av mennesker, vil ofte ha noen kjennetegn, praksiser eller fellestrekk som gjør at man kan dra kjensel på dem – og skille de fra hverandre. For å enklere kunne snakke og uttrykke seg om ulike grupper eller kulturer og deres kjennetegn, kan diskursbegrepet til utdanningsforskeren James Paul Gee være fint å benytte seg av (Gee, 2015). Han bruker begrepet diskurs om sammenhengende språklige enheter som ytres i visse kontekster, som dermed har situerte meninger (Gee, 2015, s. 171). Med dette menes at konteksten som eksempelvis en ytring eller en samtale inngår i, vil få konsekvenser for eller ha betydning for språklige valg som tas, språklig flyt og sammenheng.

Gee skiller mellom diskurs med liten d og Diskurs med stor d. Diskurs med liten d handler om hvordan alle mennesker samhandler og blir gjenkjent som en gitt type person på et spesifikt tidspunkt eller sted (Gee, 2015, s. 166). Diskurs med stor D handler imidlertid om distinktive måter å snakke, lytte, skrive og lese på. Innenfor en Diskurs med stor D har man også egne

måter å kle seg på, oppføre seg på, samhandle, ulike ting man verdsetter, tenker og tror på (Gee, 2015, s. 166). En Diskurs er altså en sosialt akseptert assosiasjon av måter å benytte seg av språk, tenkning, holdninger, følelser, tro, verdier og så videre som kan brukes for å identifisere seg selv eller andre som et medlem av en sosial gruppe eller nettverk (Gee, 2015, s. 179). Som deltaker i en samtale eller et fellesskap kan man identifisere seg med ulike deler av det ut ifra hvilken kontekst samhandlingen foregår i (Gee, 2015, s. 168). En og samme person kan eksempelvis gjenkjennes som elev, søster og fotballspiller. Samme person kan også gjenkjennes av andre i disse ulike identitetene på grunn av konteksten og hvordan personen opptrer; hvordan diskursene preger måten man snakker, handler og er på.

Så å si alle mennesker har en tidlig Diskurs, hvor deres primære sosialiseringsenhet utvikles i de tidlige stadiene i livet (Gee, 2015, s. 173). Den kulturelt distinktive hverdagspersonen vi fra barndommen lærer å være, er en ikke-spesialisert, ikke-profesjonell person. Dette fundamentet av vårt kulturelt-spesifikke språk, eller hverdagsspråket, er vår primære Diskurs (Gee, 2015, s. 173). Senere i livet tilegner vi oss diskurser forbi vår primære Diskurs, i mer offentlige sfærer, sammenlignet med den første sosialiseringsgruppen (Gee, 2015, s. 174). Disse diskursene kalles for sekundærdiskurser, og tilegnes gjerne i møte med institusjoner, og når man er en del av større fellesskap; religiøse grupper, frivillige organisasjoner, skoler og så videre. Elevfellesskapet innenfor skolekonteksten er et godt eksempel på en sekundærdiskurs så å si alle inngås tidlig i livet. I tillegg kan ulike skolefag også betegnes som sekundærdiskurser, ettersom de fleste har sine fagspesifikke sjangrer, strategier, begrep og arbeidsmåter. I så måte kan sekundære diskurser ses på som mer spesialiserte og formelle (Gee, 2015, s. 188). Dette ser vi spesielt gjennom en bestemt forventning når det kommer til språkbruk eller generell oppførsel eller opptreden innenfor disse sekundærdiskursene. Kanskje særlig i skolefagene, vil disse fagspesifikke elementene som jeg nevnte over være blant elementene som man forventes å lære for å kunne mestre hvert enkelt fag. Det vil derfor være interessant for meg å ta med meg diskursbegrepet videre inn i analysen, hvor jeg skal ta for meg det språklige handlingsrommet elevene opplever. Hvordan elevene implisitt setter ord på klasseromsdiskursene vil være nyttig for å se på elevenes opplevelse av språklige kjøreregler i klasseromskonteksten, samt språklige praksiser i og utenfor klasserommet.

Før betydde literacy skriftkyndighet; at man kunne lese og skrive. Literacy handler imidlertid ikke bare om å kunne lese eller skrive noe spesielt, men også om å kunne ta i bruk kunnskapene man innehar – slik at man kan bruke disse for spesifikke formål, i spesifikke kontekster. Det kan utvides til å bety kompetent og kunnskapsrik i spesialiserte områder, eksempelvis

økonomisk literacy og politisk literacy (Barton, 2006, s. 19). For å få bedre tak på begrepet kan man se videre på *New Literacy Studies*. En nøkkel til nye syn på literacy er situasjonsbestemt lesing og skriving i en sosial kontekst (Barton, 2006, s. 22). Flere har forsket på ulike samfunnsgrupper og sett på hvordan de benytter literacy, spesielt i hverdagen – og hvordan de leser og skriver (Barton, 2006, s. 24). De voksne i verden som ikke kan lese eller skrive i dag, er også ofte de fattigste, minst mektige og mest undertrykte i samfunnet de lever i. Ulikhetene i verden kan derfor sies at vil fostre mer illiteracy (i mangel på en god norsk oversettelse). Literacy-undervisning skjer i en sosial kontekst (Barton, 2006, s. 27). Å lære bort literacy starter ofte med et kritisk blikk på samfunnet og deltakernes forhold til det, og må dermed nødvendigvis følge med endring. Derfor vil spørsmålet om ulikhet og forskjeller, når det kommer til maktfordeling i læringsforholdet – og enda bredere, i samfunnet – spille en sentral rolle. Sosiale strukturer påvirker enkeltindivider og beskriver forskjellene når det kommer til adgang på makt; mulighetene mennesker vil ha videre i livet. Literacy kan være styrkende i den forstand at man får økt bevissthet rundt hvor stor kontroll språket har over livet til enkeltpersoner, og hvor mye det kan påvirke deres fremtid (Barton, 2006, s. 28). Gee ser på literacy som en kompetanse på å delta innenfor et fellesskap. Innenfor dette fellesskapet gjør individet seg i stand til å forstå dimensjoner innenfor ulike diskurser, og benytter seg av disse for å kunne passe inn innenfor ulike fellesskap (Gee, 2015).

Innenfor disse skolebaserte sekundærdiskurene kan man også dra paralleller til Cummins sin forståelse for hverdagsspråk og akademisk språk (Cummins, 2008). Det er forskjell på et muntlig hverdagsspråk og det akademiske språket en forventes å bruke innenfor de skoledominante diskursene. Cummins (2008) definerer dette som Basic Interpersonal Communicative Skills og Cognitive Academic Language Proficiency (BICS og CALP) (s. 72). BICS handler i all hovedsak om å beherske språket flytende, i en muntlig sammenheng – altså hverdagsspråket en til stadighet benytter seg av innenfor de diskurser en mestrer. CALP, handler på en annen side om evnen til å forstå og uttrykke seg skriftlig og muntlig, samtidig som man skal forstå konsept og ideer som er nødvendige for å lykkes i skolehverdagen (Cummins, 2008, s. 72). De akademiske språkferdighetene (CALP) utvikles i de tidlige stadiene på samme måte som de muntlige hverdagsspråksferdighetene (BICS). Disse utvikles imidlertid videre, og kunnskapen tilegnes gjerne i faglig sammenheng. I tillegg er disse kunnskapene som senere tilegnes, nødvendige for å lykkes i skolehverdagen og videre skolegang (Cummins, 2008, s. 73). Her må det likevel påpekes at variasjonen mellom hver enkelt elev er stor, og at man absolutt ikke har større utfordringer med begrepsutvikling som flerspråklig elev

sammenlignet med enspråklige elever (Bjerkan et al., 2013, s. 12). Det handler mer om at de trenger mer tid når hvert begrep har ulike ord på ulike språk.

For å kort oppsummere det jeg har skrevet om diskurs og literacy så langt, vil jeg trekke frem hvordan det kan bidra til å begrepsliggjøre de strukturene og mønstrene vi finner i samfunnet generelt (Gee, 2015). Dette kan gjøre det enklere for meg å sette ord på strukturer og mønstre jeg finner i klasseromskonteksten, spesielt når jeg skal se på normer, språkideologier og språkholdninger.

2.4 Normer, språkideologier og språkholdninger

En norm sier noe om hvilken oppførsel det forventes å se i en gitt kontekst (Tjora, 2022). I sosiale grupper vil det alltid skapes visse mønstre. Som deltaker i en sosial gruppe har man forventninger til hvordan andre deltakere skal oppføre seg og tenke. Normer regnes som en type mønstre som vil være stabile over lengre tid. For at et mønster skal kunne betegnes som en norm, må de være stabile over lengre tid. Normene kan være skrevne regler og lover, som regnes som formelle normer, eller uformelle normer som går på sosiale konvensjoner som ikke er eksplisitt skrevet ned (Tjora, 2022). Normer kan også ses på som rettesnorer for det alminnelige, ordinære eller gjennomsnittlige som foregår i en sosial gruppe (Mæhlum et al., 2008, s. 90). Normene vi finner i klasserommet varierer gjerne etter hvilket fag det undervises i. Dette er fordi normer knyttes til ulike situasjoner (Tjora, 2022). Normene vil også endre seg etter hvilket sosiale fellesskap man er i. Med andre ord vil normer gjøre seg gjeldende uansett om man befinner seg med venner, familie eller på skolen. De vil imidlertid kunne ha ulik påvirkning i ulike sosiale grupper. Dette kan knyttes til det jeg tok for meg i kapittel 2.3 om tilegnelse av ulike diskurser. Hvilke språklige praksiser som er passende i ulike situasjoner og med ulike grupper vil påvirkes av normer (Tjora, 2022). Dermed vil man muligens merke forskjell på samhandlinger utenfor hjemmesfæren, både ved at normene er ulike hjemmets, og diskursene dermed også verdsetter ulike språklige grep.

En skoleklasse kan man gjerne se som en sosial gruppe i sin klasseromskontekst. Her er det ulike forventninger for hvordan man oppfører seg, snakker og ter seg generelt. I læreplanen og opplæringsloven finner vi skolens formelle normer. Her finner vi også det vi kan kalle for skolens skjulte læreplan (Nordahl, 2003). Den skjulte læreplanen verdsetter bestemte sosiale

praksiser, og handler mye om sosialisering. De sosiale praksisene finner man blant annet i skolens språkbruk, arbeidsmåter, innhold og normer. Den skjulte læreplanen kalles skjult for en grunn. Når normer blir internaliserte og lite synlige er det utfordrende å bli bevisst hvordan man fortsetter å bygge opp normene man over tid har etablert (Nordahl, 2003). Spesielt normer som angår språk kan fort bli styrende for hvordan både grupper og individer benytter seg av språket sitt. Ofte blir slike språknormer og ideologier til uten at elevene selv merker at de lar seg styre av de gjeldende klasseromsnormene. Normer kan gi en opplevelse av fellesskap, men kan også bidra til avstand ved å påpeke forskjeller fra andre grupper (Mæhlum et al., 2008, s. 92).

Normer kan vi forstå som et resultat av bestemte språkideologiske forestillinger. Språkideologier er sammenhengen mellom sosiale strukturer og ulike måter å snakke på (Woolard, 1992, s. 235). En standardnorm av norsk språk som benyttes av de aller fleste i landet legger føringer for ulike språkideologier (Svendsen, 2014, s. 49). Det er viktig å se på språkideologier i en større sammenheng, ettersom de handler om sammenhengene mellom det sosiale, kulturelle og språklige (Hårstad et al., 2021). Ser man tilbake i historien var det majoritetsspråkene og det «rene» som ble verdsatt av brukerne av standardspråkene. En konsekvens av dette er enhetsideologier i form av det puristiske, homogene og enhetsideologiske (Svendsen, 2014). Språkideologier som er knyttet til verdien av flerspråklighet og betydningen av nasjonalspråket norsk vil kunne legge premissene for hvilke uttalte eller underforståtte språkbruksnormer som gjør seg gjeldende i klasserommet. Enspråklighetsideologier synliggjøres i skolesammenheng ved at det skoledominante språket benyttes mest (García & Wei, 2019, s. 69). Studier har indikert at en slik ideologi, hvor majoritetsspråket får desidert plass, preger utdanningssystemet i Norge (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 21). Slike språklige ideologier kan man finne både på samfunnsnivå og innenfor skole- og klasseromskonteksten. Ulike språklige normer og språkideologier kan føre til ulike språkholdninger på individnivå.

Hvordan man oppfatter det som uttrykkes av et spesifikt individ, hendelser innenfor visse grupper, hvordan man takler ulike situasjoner og så videre har med holdninger å gjøre. Som nevnt i 2.3 kan blant annet holdninger brukes for å identifisere seg selv eller andre som et medlem av en sosial gruppe eller nettverk. Holdningene man tar med seg videre i livet tilegner man seg gjerne i primærdiskursene sine; gjennom samhandling med familie, venner og grupper man føler tilhørighet til. I tillegg kan holdninger bunne i kunnskaper og erfaringer man gjør seg

(Mæhlum et al., 2008, s. 95). Holdninger man har med seg kan være både bevisste og ubevisste, og vanskelige å endre. Spesielt de ubevisste holdningene, de man ikke selv kan sette ord på – men som heller kommer til uttrykk uten at man er egne holdninger bevisst. Ubevisste *språkholdninger* kjennetegnes gjerne med at man i egen underbevissthet reagerer på måten en ulike personer snakker i ulike kontekster (Hårstad et al., 2021).

3.0 Vitenskapsteoretiske og metodiske valg

Dette kapitlet vil ta for seg vitenskapsteoretiske forankringer og metodiske valg. Som nevnt i problemstillingen min så er jeg spesielt opptatt av å finne ut hvilket rom det er for flerspråklighet i skolen. Dette ser jeg nærmere på med semistrukturerte intervjuer som primærmethode. Her presenterte elevene sine egne beskrivelser og refleksjoner angående sin egen flerspråklighet. I dette kapitlet presenterer jeg først måten jeg har samlet inn data på, ved å gi en kort oversikt over forskningsdesignet mitt, før jeg presenterer fremgangsmåter jeg har hatt ved innhenting av data – og begrunner valgene jeg har tatt underveis. Her vil jeg også peke på hvilke utfordringer jeg har møtt på i løpet av masterprosjektet. Deretter vil jeg drøfte rundt refleksivitet og validitet, før jeg tar for meg hvordan min egen forforståelse av begrepet flerspråklighet kan ha påvirket forskningsprosessen min. Til slutt peker jeg på noen av de etiske overveielserne jeg har merket meg underveis i prosessen.

3.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming

Mitt masterprosjekt har både samfunns- og humanvitenskapelig fundament. Som sosiolingvistisk studie er det på mange vis et rent humanvitenskapelig prosjekt, men det er samtidig koplet til samfunnsvitenskapen ettersom profesjonsforskning sorteres under det. Samfunnsvitenskapen går ut på at det er mennesker som skal være i fokus. Elevene jeg har intervjuet har egne tolkninger, oppfatninger og meninger, som til stadighet er i endring (Johannesen et al., 2016, s. 27). Dermed vil jeg også tilknyttes humanvitenskapen, eller hermeneutikken, hvis opphav befinner seg i studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener (Dalland, 2017, s. 45). I min kvalitative tilnærming knytter jeg an til en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradisjon. Da jeg begynte datainnsamlingen var jeg spesielt interessert i elevenes stemme, og hvordan de fremstilte sin egen flerspråklighet. For å tilegne meg denne innsikten i elevenes perspektiv, ble jeg nødt til å lytte til det de selv fortalte om sine egne opplevelser og meninger rundt flerspråklighet. Med andre ord forsøkte jeg å forstå

kompleksiteten i feltet jeg studerte, som også er et sikkert kjennetegn på kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

Hermeneutikk handler om at forståelsen til stadighet vil bevege seg fra helheten til delen, og tilbake til helheten (Gadamer, 2012, s. 329). Når det kommer til mitt forskningsprosjekt, vil *min* forståelse være en del av nettopp denne helheten. På bakgrunn av dette vil det derfor være hensiktsmessig å reflektere og tenke gjennom hvordan datamaterialet mitt vil påvirkes av forforståelse og forståelse, og hvilke konsekvenser eller implikasjoner dette vil kunne ha hatt på både innsamlingen og behandlingen av datamaterialet mitt. En etnografisk studie baseres gjerne på hermeneutiske analyser. En etnografisk studie kjennetegnes gjerne av at de inneholder tolkninger og beskrivelser av sosial samhandling innenfor en gitt kultur, et sosialt system, eller en sosial gruppe (Fangen, 2010, s. 13). Her er datamaterialet ofte avhengig av blikket til den som forsker, og hvordan den samler inn og tolker materialet (Fangen, 2010, s. 13). Dette vil også gjelde for min studie; ved at det er *jeg* som både samler inn datamaterialet og fortolker dette, vil jeg med mitt sosiolingvistiske språksyn nok kanskje få ulike funn, eller i alle fall finne annet interessant enn hva en grammatiker ville ha sett på.

Selv hadde jeg også med meg en viss forforståelse idet jeg møtte elevene ved datainnsamling, både gjennom tidligere erfaringer som vikarlærer og praksisstudent, men også spesifikt med denne klassen, ettersom jeg hadde hatt en praksisperiode med nettopp disse elevene tidligere. Min tilnærming ble dermed ganske automatisk abduktiv, ved at jeg hadde med meg forforståelsen og relevant forskning på flerspråklighet i bakhodet fra starten. En abduktiv tilnærming til forskningen vil ikke være verken induktiv eller deduktiv (Kjelaas, 2020, s. 32). En slik tilnærming vil heller kjennetegnes av at selv om empirien er styrende for hva jeg som forsker blir opptatt av, vil likevel hvordan jeg tolker, utforsker, analyserer og så videre i stor grad påvirkes av mine tidligere forståelser og teoretiske utgangspunkt (Kjelaas, 2020, s. 32). Disse tidligere opplevelsene og erfaringene jeg hadde med meg, i tillegg til kunnskapen rundt flerspråklighet jeg hadde tilegnet meg, ga meg nok et mer bestemt blikk både på datainnsamlingen og analysen, enn om jeg hadde ankommet datainnsamlingen helt blank på området. Med andre ord har nok denne forforståelsen som jeg hadde med meg – preget forskningsarbeidet. Eksempelvis har det nok påvirket, i større eller mindre grad, hvordan jeg ser på funnene mine i analysen, og ikke minst hvilken litteratur jeg har valgt å benytte meg av for å drøfte disse funnene (Postholm, 2010). Muligens henger dette sammen med at jeg som kvalitativ forsker har et verdenssyn eller paradigme som jeg bruker som utgangspunkt idet jeg tar for meg forskningen. Altså, vil mitt syn, eller de antakelser jeg har når det kommer til

verdensbildet eksempelvis kunne styre hvordan forskningen utvikler seg, i større eller mindre grad (Postholm, 2010, s. 34). Når forskningen er kvalitativ, skapes det gjerne et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, ss. 20-23). Spesielt knyttes dette til det nære samarbeidsforholdet som oppstår mellom forsker og forskningsdeltakere. Dette gjør seg gjeldende også for mitt prosjekt, hvor jeg som forsker allerede hadde en relasjon til alle forskningsdeltakerne i studien min. Kunnskapen jeg får ut av min studie skapes i nettopp denne sosiale interaksjonen som foregår mellom forskningsdeltakerne og meg selv som forsker, noe som kan være med å påvirke eller styre utviklingen av forskningen.

3.2 Forskningsdesign

For å finne svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg funnet det mest relevant å gjennomføre en kvalitativ, hovedsakelig intervjubasert studie. For økt innsikt og forståelse innenfor feltet brukte jeg semistrukturerte intervjuer av fire elever som min primærdata. Deltakende observasjon i løpet av undervisningsopplegget fungerer som sekundærdata. Kvalitativ og etnografisk forskning kjennetegnes gjerne av at man har en utforskende tilnærming, og problemstillinger endres ofte underveis i forskningen (Jacobsen, 2016, s. 79). Dette gjør seg nok gjeldende også i min studie, ettersom jeg kun hadde temaet klart på forhånd da jeg gjennomførte undervisningsopplegget og intervjuene. Selve problemstillingen og forskningsspørsmålene ble mer til ved at jeg fikk mer innsikt i feltet. Jeg forsøkte å være åpen for det meste innenfor temaet språklig mangfold, og ønsket å se etter interessante, relevante og spennende elementer.

Man si at studien min innehar trekk fra etnografiske studier, ettersom elevgruppen var godt kjent for meg og jeg hadde en relasjon og kjennskap til alle elevene jeg intervjuet. En etnografisk studie kjennetegnes som nevnt i 3.1 av tolkninger og beskrivelser av sosial samhandling innenfor blant annet sosiale grupper (Fangen, 2010, s. 13). Ettersom jeg har vært til stede i klassen jeg gjennomførte datainnsamlingen med over lengre tid, i en praksisperiode, kan man godt si at jeg har grunnlag for å komme med *tjukke beskrivelser*. Tjukke beskrivelser handler om å se den store sammenhengen som enkeltelementer inngår i, istedenfor å bare fokusere på enkelthendelser eller enkeltindividet (Geertz, 1973 i Kjelaas, 2020). Her handler det i stor grad om at man i tillegg ser etter hvordan konteksten er med på å påvirke det som

skjer. Jeg mulighet til en mer relasjonell inngang til forskningen min og ble godt kjent med elevene gjennom egne undervisningstimer, og gjennom å observere og å delta i aktiviteter mens medstudentene mine hadde undervisningsansvaret. Dette vil jeg si er med på å gi meg en mer helhetlig forståelse for det jeg observerer. Det vil imidlertid kunne påvirke hvordan jeg tolker utsagn i intervjuene, som jeg går dypere inn i når jeg tar for meg forforståelse og forståelse.

Altså handler etnografi først og fremst om å undersøke sosiale interaksjoner i det de forekommer. Hensikten er å avdekke mønstre eller kategorier innenfor disse naturlige settingene, i mitt tilfelle innenfor skolesfæren og klasserommet spesielt. Det er imidlertid vanskelig å kategorisere studien min som gjennomført etnografisk, ettersom gruppa ikke fikk observert elevene over et lengre tidsrom.

3.3 Datainnsamling og bearbeiding av materiale

I forkant av datainnsamlingen hadde jeg gjort meg opp en del tanker og antakelser rundt språklig mangfold og flerspråklighet generelt, og også rundt hvilke flerspråklige praksiser jeg kom til å se eller ikke se i klasserommet spesielt. Hva elevene kom til å mene om egne språkpraksiser hadde jeg selvsagt også gjort meg opp noen tanker rundt. Denne forforståelsen jeg hadde med meg var i all hovedsak preget eller påvirket av å ha jobbet en del som vikar på en mottaksskole (jamfør kapittel 1.1.), i tillegg til å ha tilegnet meg en del kunnskap og antakelser gjennom teori og forskning på flerspråklighet. Datamaterialet mitt kunne nok ha sett annerledes ut i dag, dersom jeg ikke hadde med meg disse erfaringene og eksempelvis aldri jobbet i barneskolen tidligere. En antakelse, eller kanskje snarere en erfaring, jeg hadde med meg inn i innsamlingen av datamateriale, var at elevene ikke fikk lov til å benytte seg så fritt av sitt språklige repertoar som de kanskje skulle ønske. Dette kan ha vært med å påvirke åpenheten min på feltet, og det er en viss fare for at forforståelsene mine kan ha påvirket både observasjoner og tolkninger. Altså, åpenhet kan gi ny innsikt. Det kan imidlertid være en utfordring å nettopp rette blikket slik at man ser situasjoner som står utenfor sin egen forforståelse. Observasjoner er nemlig ikke nødvendigvis en passiv prosess der hvor inntrykk registreres – de kan også påvirkes av følelsesmessige holdninger (Alvesson & Sköldeberg, 2017). Med andre ord, det er ikke nødvendigvis kun en svakhet i forskningen at min

forforståelse og mine følelser er med på å påvirke hvordan jeg observerer og tolker ulike situasjoner.

Datainnsamlingen foregikk som sagt på samme skole som vi gjennomførte siste praksisperiode ved. Ved å bli kjent med både elever, skolen og de ansatte ved skolen, kjente jeg at jeg hadde et godt grunnlag for å bestemme meg for hva jeg ønsket å forske på videre i mitt masterprosjekt. Alle i PRANO-gruppa utarbeidet et undervisningsopplegg for datainnsamling til sin egen oppgave, i tillegg til en intervjuguide. Videre sendte vi inn en felles søknad til NSD. Etter å ha fått bekreftelse på at søknaden var godkjent (se vedlegg 6), snakket vi med elevene om forskningsprosjektet, og sendte med de samtykkeskjema og informasjonsskriv (se vedlegg 5) med hjem – slik at foresatte kunne lese og skrive under om ønskelig. Da de underskrevne samtykkeskjemaene var innsamlet, satte vi i gang med undervisningsoppleggene. Vi gjennomførte også en spørreundersøkelse i lekse for elevene. Her fikk elevene spørsmål som eksempelvis «kunne du ønske at du fikk bruke morsmål mer på skolen?» og å si seg enig eller uenig i ulike påstander, eksempelvis «Jeg tenker bedre på mitt morsmål». I samtykkeskjemaet (vedlegg 5) bekreftes det «at forskerne bruker spørreundersøkelsen fra lekse i uke 37». Denne spørreundersøkelsen ble først og fremst benyttet som inspirasjon for hvordan undervisningsoppleggene ble gjennomført.

3.3.1 Undervisningsopplegg og observasjon

Utgangspunktet for mitt undervisningsopplegg var en samarbeidsoppgave elevene fikk i hjemmelekse, som de skulle gjøre sammen med de hjemme. Denne oppgaven presenterte jeg i slutten av Overrein (2022) sin time. Dette var et bevisst valg, ettersom elevene i løpet av hennes undervisningsopplegg forhåpentligvis skulle få økt bevissthet rundt sin egen språkkompetanse. I hennes undervisningsopplegg fikk elevene i oppgave å lage sitt eget språkportrett, ved hjelp av både fargelegging og skriving. Videre gjennomførte også Bjørnstad og Erikstad (2022) et undervisningsopplegg med økt fokus på transspråking. Her lyttet elevene til en tekst på sitt førstespråk, før de skrev et sammendrag fra dette og gjenfortalte til læringspartneren sin. Dette ga god grobunn for mitt undervisningsopplegg, hvor elevene skulle benytte seg av en muntlig fortelling, et eventyr eller lignende, som en foresatt eller forelder hadde lest eller sunget inn på et lydklipp. De foresatte ble oppmuntret og oppfordret til å prate på sitt førstespråk, eller det

språket som blir brukt mest i hjemmet. Mange av elevene er andregenerasjonsinnvandrere, og det benyttes flere språk hjemme. Dette opplegget tilrettela for at foreldrene kunne komme mer på banen, og gjorde det kanskje enklere for de å hjelpe med leksearbeidet. Lydfilen hadde elevene enten på telefonen eller tilgjengelig på Chromebook. Dette brukte de for å svare på oppgavearket i timen. Her fikk alle elevene beskjed om at de kunne skrive på det språket de selv ønsket, ettersom det de førte inn skriftlig kun skulle bli brukt av dem selv for å etterpå fortelle en klassekamerat hva fortellingen, eventyret eller sangen handlet om. Dette lydklippet ble essensielt for gjennomføringen av opplegget, så jeg var påpasselig med å minne elevene på å gjøre hjemmeleksa ved gjennomføringen av begge de to forestående undervisningsoppleggene. I tillegg spurte jeg læreren deres om å legge inn lekse i Google Classroom. Oppgaveteksten så slik ut:

Spør de hjemme om de har en muntlig fortelling eller et eventyr de kan fortelle til deg. Ta opp det som blir fortalt med lydopptak på telefonen, slik at du kan bruke dette på skolen på torsdag. Ta gjerne med headset til å bruke i timen på torsdag også.

For å få greie på hvordan et utvalg mellomtrinns elever uttrykker seg og reflekterer rundt sin flerspråklighet og sin språklige utfoldelse i og utenfor klasserommet, var det naturlig å både observere hva som faktisk skjedde i klasserommet i forbindelse med at elevene jobbet med denne oppgaven, og å snakke med elevene om dette i etterkant, gjennom to semistrukturerte gruppeintervju. Jeg, som de andre i PRANO-gruppa, valgte å gjennomføre opplegget med hele klassen. Dette baserer seg på at vi tenkte at alle har godt av å reflektere over sin egen språklige kompetanse og utfoldelse, selv om man ikke kan flere språk – og derfor ikke kan defineres som flerspråklig. Opplegget vårt ble gjennomført over tre ulike dager, hvor vi etter tur gjennomførte egne opplegg, med fokus på språklig utfoldelse og å legge til rette for benyttelse av hele elevens språklige repertoar.

Da dagen for undervisningsopplegget kom, hadde overraskende mange elever gjort lekse – faktisk var det kun én elev som ikke hadde fått gjort den. Jeg vil påpeke at dette er en klasse hvor det ofte hender seg at mange ikke gjør lekse si til riktig tidspunkt, så at så mange hadde gjort den var absolutt ikke en selvfølge. Elevene fikk så i timen utdelt hvert sitt oppgaveark, med tre deler 1) lytt, 2) skriv og 3) fortell (se vedlegg 3). De skulle i første del lytte individuelt til lydklippet sitt. Etterpå skulle de også individuelt skrive et handlingsreferat om handlingen

på lydklippet. I siste del var oppgaven å fortelle til hverandre hva lydklippet handlet om. Jeg var tydelig på at dette referatet kun var for deres egen del, slik at de bedre kunne huske og bedre skulle kunne forklare innholdet i fortellingen, sangen eller eventyret til læringspartner. Da elevene på ulikt tidspunkt ble ferdige med handlingsreferatet, plasserte jeg de sammen to og to, slik at de kunne fortelle til hverandre hva deres eventyr, fortelling eller sang handlet om. Jeg var hele tiden tydelig på at de gjennomfører oppgaven på valgfritt språk. Spesielt var det økt fokus på å fritt benytte seg av sitt språklige repertoar da de skrev handlingsreferatet.

Både jeg og medstudentene mine opptrådte som deltakende observatører, og opplevde at elevene skjønte oppgaven raskt, og var ivrige etter å sette i gang. I starten var det naturlig nok individuelt arbeid, med å skriffeste lydfilen, enten gjenfortelle eller skrive korte notater til seg selv. Da de fleste var ferdige med skrivingen og skulle sette i gang med å gjenfortelle innholdet i historiene, hadde de også muligheten til å benytte seg av flere språk, dersom de ønsket det. Som jeg vil beskrive i analysekapitlet valgte de fleste å snakke norsk, kanskje mest fordi sammensetningen av elever gjorde at det ikke var så mange som hadde samme førstespråk som samarbeidet med denne oppgaven. Hovedmålet med oppgaven var imidlertid ikke at elevene skulle *snakke* ulike språk sammen, men heller at de skulle se andre muligheter for hvordan det går an å benytte seg av større deler av sitt språklige repertoar for sin egen lærings skyld.

For at dette skulle være en så autentisk klasseromssituasjon som mulig, ble elevene satt sammen til å samarbeide med de elevene som ble ferdig med å skrive på samme tidspunkt. Vi valgte også å gjennomføre alle undervisningsoppleggene med hele klasser, for å få et så autentisk grunnlag for observasjon som mulig. Canagarajah (2011) kritiserer det å plukke ut flerspråklige elever og bare observere og samtale med de utenfor klasseromskonteksten. Dette baserer han på at det innenfor en autentisk klasseromskontekst er både flerspråklige og enspråklige elever i et normativt klasserom. Dermed vil det bli mer autentiske språklige praksiser om man observerer elevene samhandle med alle i klasserommet, flerspråklige som enspråklige.

Jeg påtok meg rollen som deltakende observatør i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Hensikten var å finne potensielle kandidater til forskningsutvalgene mine, som skulle intervjues i etterkant av undervisningsopplegget. Jeg benyttet meg også av medstudentene mine på prosjektet, som fikk utdelt hvert sitt observasjonsskjema, med noen få instruksjoner på hva jeg ønsket de skulle se etter spesifikt (se vedlegg 2). Jeg ba de om å se etter flerspråklige praksiser, interaksjoner mellom lærer-elev og elev-elev, engasjement, og å notere seg spesielle episoder eller eksempler som de fant interessante for mitt prosjekt videre. Jeg ga også beskjed om hvilke

elever de kanskje kunne følge litt ekstra godt med på (med tanke på hvem vi hadde fått underskrifter fra på samtykkeskjema). Da jeg observerte gikk jeg mest rundt og så på hva elevene foretok seg, og samtalte kort med de innimellom. I etterkant av undervisningsopplegget valgte jeg meg ut fire elever til å være mine forskningsdeltakere til intervjuene som er min primærdata.

3.3.2 Representasjon og fremstilling av forskningsdeltakere

Da jeg skulle rekruttere elever til å bli forskningsdeltakere i mitt prosjekt, ble dette naturligvis det man kaller for et strategisk utvalg, hvor jeg hadde en strategi eller en plan for hvilke elever som ble valgt ut (Neteland, 2020, s. 54). Grunnen til at dette var ganske satt og selvsagt på forhånd var nettopp deltakelsen min i PRANO-prosjektet, hvor vi allerede var kjent med elevene som forhåpentligvis skulle ønske å delta i forskningsprosjektene våre. For at utvalget elever skal forbli anonymisert, har jeg valgt ut pseudonymene Hamsa, Malika, Birca og Avan.

3.3.2.1 Hamsa

Hamsa er født i Norge, og foreldrene hans er fra et afrikansk land². Han gikk førsteklasse på barneskolen i dette afrikanske landet. Da han flyttet tilbake til Norge tilbragte han et år i en mottaksklasse før han begynte med ordinær undervisning. Frem til sjetteklasse fikk han morsmålsopplæring på sitt førstespråk, som er et afrikansk språk. Hamsa har norsk som sitt andrespråk, i tillegg til at han lærer engelsk på skolen.

Teksten som Hamsa skrev på oppgavearket i løpet av undervisningsopplegget, gjorde meg raskt interessert. Han valgte å skrive førstespråket sitt (se vedlegg 4), selv om han ikke har lært seg å skrive på dette språket. Han gjorde dette ved å skrive fonologisk. Jeg tenkte derfor det ville være interessant å høre hvordan Hamsa reflekterte rundt valget han hadde tatt. I tillegg virket han ivrig etter å snakke om teksten han hadde skrevet, så jeg så på dette som et godt utgangspunkt for et informativt intervju.

² Jeg anonymiserer Hamsa sitt førstespråk fordi han er én av få som snakker akkurat dette språket på trinnet.

3.3.2.2 Malika

Malika sine foreldre er fra et land hvor det snakkes arabisk, men hun er født i Norge. Hennes førstespråk er arabisk, i tillegg til at hun også snakker norsk og engelsk. I motsetning til mange andre i klassen, kan Malika skrive på alle disse språkene. Hun fikk morsmålsopplæring på arabisk frem til hun gikk på femte trinn.

Da Malika fikk oppgavearket, satte hun raskt og ivrig i gang med å skrive. Hun var så ivrig på skrivinga at hun faktisk måtte få enda et oppgaveark, for å få ned alle tankene sine (se vedlegg 4). Da hun skulle gjenfortelle historien til Avan, som siste del av undervisningsopplegget, var hun ivrig etter å formidle. Dette ble jeg nysgjerrig på å snakke med henne om. Malika virket, i likhet med Hamsa, ivrig etter å samtale om det hun hadde skrevet. Nok en gang et godt utgangspunkt for å innhente informasjon.

3.3.2.3 Birca

Birca er født i Norge, og hennes foreldre er fra Tyrkia. Hennes førstespråk er kurdisk. Hun har ikke vært i mottaksklasse, men har fått særskilt norskopplæring som en generell tilrettelegging og tilpassing i klasserommet. Hun snakker også tyrkisk, og har engelsk på skolen.

I gjennomføringen av undervisningsopplegget var det tydelig at Birca har god språkkompetanse innenfor førstespråket sitt og hun skrev flittig (se vedlegg 4). Ved flere anledninger hjalp hun Avan med å oversette enkeltord og setninger. Dette syntes jeg var interessant, og jeg ønsket å snakke mer med begge disse jentene om hvordan de benytter seg av flerspråkligheten sin i skolesammenheng.

3.3.2.4 Avan

Avan er også født i Norge, og har foreldre som er fra Tyrkia. Hennes førstespråk er tyrkisk, i tillegg til at hun også kan prate litt kurdisk og godt norsk. Hun har også engelsk på skolen.

Jeg ønsket å snakke mer med Avan, først og fremst på bakgrunn av det samarbeidet jeg observert mellom Avan og Birca ved gjennomføringen av undervisningsopplegget. Jeg tenkte at det hadde vært interessant å høre deres tanker vedrørende klasseromsnormer og hvordan hun selv reflekterer over egen språkpraksis – både i klasserommet og i friminuttene. I tillegg jobbet også hun godt med oppgaven i undervisningsopplegget, og fikk skrevet ned en god del (se vedlegg 4).

3.3.3 Intervjuene

Intervju egner seg som metode for min del, ettersom jeg ønsker å finne ut noe om menneskelige erfaringer (Neteland, 2020, s. 51). Spesielt ønsker jeg å få innblikk i mine fire forskningsdeltakeres refleksjoner, kunnskaper og holdninger rundt flerspråklighet i skolen. Intervjuene jeg gjennomførte var alle kvalitative, ettersom jeg vektla å finne mening, å fortolke og forstå hva elevene mente med uttalelsene sine (Kvale & Brinkmann, 2015. som presentert i Neteland, 2020, s. 52).

Å gjennomføre en intervjurunde viste seg å kreve en del planlegging. Jeg måtte på forhånd bestemme meg for hvem jeg ønsket å intervju og når, hvor og hvordan det skulle gjennomføres. I tillegg måtte jeg planlegge hva jeg skulle spørre om og hvilket opptaksutstyr som var relevant å benytte seg av. Et godt intervju gir god grobunn for rikt, dekkende og informativt datamateriale å arbeide videre med (Neteland, 2020, s. 52). Mye av dette kan man si at ble litt til på veien for min del, som ikke har noen erfaring med intervju fra før av. Derfor valgte jeg å øve litt på intervjuet med et par studievenner. Selvsagt ble ikke disse øvingene det samme som å intervju elever, men det var likevel greit å høre spørsmålene høyt. Flere ble endret etter som jeg hørte at de kanskje ikke var like godt formulert som jeg i utgangspunktet hadde trodd. Mange av spørsmålene som ble stilt til elevene var også spørsmål jeg kom på underveis i intervjuet, som jeg lurte på i sammenheng med diverse utsagn elevene kom med.

Et intervju er en styrt samtale, hvor jeg som intervjuer har muligheten til å styre spørsmålene slik at jeg får svar som retter seg mot det jeg ønsker å finne ut i problemstillingen min (Neteland, 2020, s. 58). Da jeg formulerte intervjuguiden min med spørsmålene mine, hadde jeg ikke valgt

endelig fokus for prosjektet mitt helt enda. Det har vært relativt dynamisk og i endring i løpet av prosjektet mitt. Likevel hadde jeg et tema jeg visste jeg interesserte meg for, og jeg visste så å si hva jeg ønsket å finne ut av. Samtidig hadde jeg et semistrukturert intervju, så flere av poengene og det jeg fant ut gikk også utover de spørsmålene jeg hadde planlagt på forhånd. Dette synes jeg selv fungerte veldig greit. Hadde jeg vært mer rigid og kun forholdt meg til spørsmålene jeg hadde skrevet ned på forhånd, hadde jeg nok også gått glipp av flere interessante funn. Spesielt når det ble gjennomført et gruppeintervju hvor intervjuet i større grad ble en slags samtale mellom alle tre parter, synes jeg det var veldig greit å kunne stille oppfølgingsspørsmål eller be de utdype undervies når de ga uttrykk for interessante holdninger eller meninger. Likevel var også spørsmålene jeg hadde skrevet ned på forhånd godt tenkt igjennom, og jeg hadde fokusert en del på at elevene ikke skulle kunne svare bare ja/nei på spørsmålene jeg stilte; de skulle gi gode grunnlag for reflekterte svar og være åpne spørsmål. Samtidig ønsket jeg å ikke stille så åpne spørsmål at samtalen potensielt kunne gå alle veier (Neteland, 2020, s. 60). Jeg forsøkte med andre ord å finne en balanse mellom det å stille åpne og reelle spørsmål, samtidig som jeg ville styre samtalen og svarene mot flerspråklighet innenfor skolekonteksten.

Jeg gjennomførte to intervju, hvor to forskningsdeltakere ble intervjuet samtidig. Fordelen med dette er at forskningsdeltakerne mine fikk samtale med hverandre også, og ikke bare med meg (Neteland, 2020, s. 55). Dermed ble det større muligheter for at de kunne inspirere hverandre med egne historier og erfaringer, i tillegg til at de også kunne utfordre hverandre til utdyping og forklaring etter hvert som de fortalte om sine meninger og holdninger. Intervju i par er en god metode å benytte seg av når man skal intervju barn, ettersom dette kan oppleves tryggere for de. Dette drøfter jeg mer om i 3.4; metodiske styrker og svakheter.

Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene med en båndopptaker, som ble oppbevart i henhold til retningslinjene til NSD. Dette gjorde det enklere for meg å stille gode spørsmål og å lytte under intervjuet, samtidig som ga meg muligheten til å lytte til intervjuene flere ganger. Dermed er også sitatene jeg gjengir mer presise enn de ville ha vært om jeg skulle ha notert ned alt sammen i løpet av intervjuene. Et annet praktisk aspekt ved intervjuet var tid og sted. Stedet ble naturligvis på skolen, ettersom intervjuet ble gjennomført i skoletiden. Likevel ble det diskutert hvilket tidspunkt som var det beste å gjennomføre intervjuet på. Alle i PRANO-gruppa ble fort enige om at det ikke kunne gjennomføres i friminuttet, eller rett før friminuttet. Da hadde man risikert å fått raske svar fordi elevene ville vært ivrige etter å bli ferdige og komme seg ut til friminutt (Neteland, 2020, s. 57). Jeg gjennomførte selv undervisningsopplegget i elevenes

andre økt på skolen, og gjennomførte intervjuene etter at de hadde hatt matpause og friminutt. Dette opplevde jeg selv som ganske optimalt, ettersom de både var mette og ikke slitne i hodet på tidspunktet for intervju. Alt dette praktiske opplevde jeg i stor grad at falt relativt naturlig på plass.

3.3.4 Transkripsjon

Transkriberingen av intervjuene valgte jeg å gjøre på bokmål, ettersom dialekter ikke spiller noen vesentlig rolle innenfor det jeg er interessert i innenfor mitt forskningsprosjekt. Min overordnede strategi da jeg transkriberte var egentlig kun å fulltranskribere alt av materiale, ettersom jeg bare hadde to intervju og det ikke ble altfor tidkrevende. Det vil si at jeg i løpet av transkriberingsprosessen ikke transkriberte noen deler mer nøye enn andre – alt ble vektlagt likt. Dette var et bevisst valg, ettersom jeg ikke hadde helt klart for meg hva forskningsspørsmålene mine ville være, og det var på dette tidspunktet vanskelig å vite sikkert at enkelte deler ikke kom til å bli relevante på et senere tidspunkt. Transkripsjonsnøkkelen min ble ganske enkel, men oversiktlig – som man kan se på tabellen under. Jeg har med de valgte tegnene fordi jeg ønsket å få fram når elevene hadde lengre pauser i svarene sine, når de hadde spørrende eller usikker stemme, når de lo eller avbrøt taleren for å skaffe holdepunkter for å fortolke den skriftlige transkripsjonen i lys av disse «hintene».

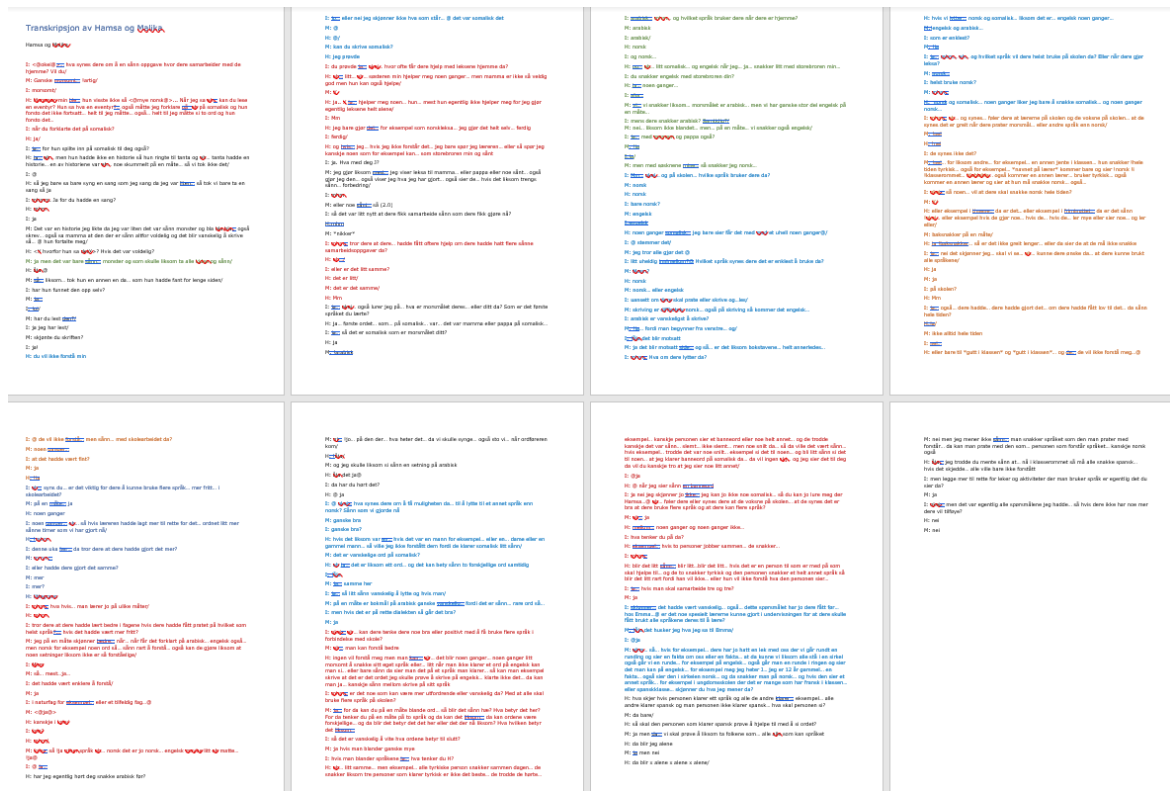
Tegn	Betydning
...	Lengre pause enn komma normalt vil signalisere
?	Spørrende/usikker stemme
@	Latter
/	Taleren blir avbrutt
< ... >	Det som blir sagt i avbrytelsen
!	Etter ord det blir lagt ekstra trykk på

Tabell 1: transkripsjonsnøkkelen jeg benyttet meg av

3.3.5 Koding og kategorisering i analysen

Koding går ut på å sortere og identifisere hvilke deler av forskningsdeltakernes uttalelser i intervjuet som er relevante for gjeldende forskningsprosjekt (Neteland, 2020, s. 62). Da jeg hadde kommet fram til valgt fokus for studien og definert problemstilling og forskningsspørsmålene mine nærmere, ble disse utgangspunkt for kodingen og kategoriseringen. I utgangspunktet jobbet jeg ut ifra fire forskningsspørsmål. Etter hvert så jeg det som nødvendig å slå sammen to tematiske kategorier.

Figur 1: eksempel på kodet transkripsjon



«språklige praksiser», som man kan se i analysekapitlet. Den svarte transkriberingen er det jeg ikke fant relevant for noen av bolkene. Som man ser her er det ikke mye jeg fant irrelevant, så jeg ble nødt til å nærlese en god del, for å snevre inn oppgavens omfang. Alt jeg syntes var interessant kunne ikke få være med i oppgaven, så jeg fant fort ut at jeg måtte være mer selektiv på hva som *faktisk* var relevant for akkurat de spørsmålene jeg stilte.

Selv om forforståelse kan være et hinder for åpenhet, kan den likevel være til hjelp før man begynner med selve forskningsprosessen. Man kan aldri frigjøre seg helt fra sin egen forforståelse, og dermed vil det å observere en situasjon helt objektivt så å si være umulig (Krogh, 2009, s. 48). Dermed vil det å lage kodesystemer i etterkant av intervjurunden, slik som jeg gjorde, både by på utfordringer og muligheter. Dette kan forklares med at analysen nødvendigvis vil endre seg i takt med forskningsprosessen. Dette ble også tilfelle for meg, ettersom jeg ble nødt til å endre på forskningsspørsmålene mine en del etter å ha satt i gang med analysearbeidet. Denne fremgangsmåten gjorde at jeg selv fikk god oversikt over hva intervjuene og transkripsjonene egentlig inneholdt, spesielt når det gjelder interessante og relevante funn. Selv om jeg har snevret inn forskningsspørsmålene mine, har jeg ikke fjernet noen av de interessante funnene jeg merket meg i starten. Jeg har snarere konkretisert *hvorfor* de er relevante. Kanskje er dette fordi ens tidligere erfaringer og opplevelser alltid vil spille en rolle når man skal utvikle en ny forståelse. Selv om man ikke vil klare å løsrive seg fra egen forforståelse, er det likevel en fordel å være den bevisst.

Slik kan man ta egne forutinntatte antakelser og forforståelser i betraktning når man skal ta valg – slik at de likevel kan bli reflekterte. Når man skal opptre som forsker må man være reflektert med tanke på egne oppfatninger og deres påvirkning av valg som tas, spesielt når det kommer til fortolkningsprosessen (Fangen, 2010, s. 166). Dette er et godt eksempel på hvordan den hermeneutiske prosessen, og da spesielt dette forholdet mellom forforståelse og utvikling av forståelse har gjort seg gjeldende i det praktiske forskningsarbeidet mitt. Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste del, som tar for seg metodiske styrker og svakheter. Det vil også være viktig å være transparent rundt egen rolle i datainnsamlingen. Derfor har jeg forsøkt å være detaljert i mine beskrivelser over hva som *faktisk* skjedde i intervjuene, og i hvilken grad jeg selv kan ha påvirket svarene jeg har fått.

3.4 Metodiske styrker og svakheter

Som nevnt tidligere i kapittel 3.1, hvor jeg tar for meg vitenskapelig ståsted og tilnærming, har min studie hatt en abduktiv tilnærming. Dette forutsetter at man anerkjenner forskerens situering. Forskerens situering sier noe om at all forskningen er plassert i en gitt kontekst, og da også blir påvirket av ulike faktorer (Kjelaas, 2020, s. 32). Et eksempel på en slik faktor er mitt teoretiske ståsted som forsker. Min situering som forsker kan virke åpnende og lukkende. Det er derfor viktig at jeg reflekterer over dette, og viser at jeg kan beskrive og diskutere dette kritisk. Situeringen krever altså refleksivitet. Refleksivitet innebærer at jeg har et metablikk på egen forskning og prosess, og ikke minst at jeg er åpen om hvilke måter min egen forforståelse kan påvirke alt fra valg av problemstilling, utvalg av forskningsdeltakere og analytiske kategorier (Kjelaas, 2020, s. 32).

3.4.1 Forforståelse og forståelse

Gjennom arbeidet med forskningsprosjektet mitt har jeg tatt flere valg, noen bevisste og noen ubevisste. Gadamer mener at disse valgene som er blitt tatt, alltid vil være påvirket av tidligere kunnskaper og erfaringer. Med andre ord; all forståelse har bakgrunn i forforståelse (referert til i Krogh, 2009, s. 49). *Forståelse* beveger seg ofte i sirkler, hvor man korrigerer erfaringer og antakelser man har med seg fra før, for så å kanskje åpne seg opp for nye vinklinger og også ny innsikt. I løpet av datainnsamlingen og forskningsperioden, er jeg blitt nødt til å endre og/eller justere min egen forståelse av flerspråklige praksiser i skolen, og forsøke å sette meg inn i og å få innsikt i elevenes stemme og se ting mer fra deres perspektiv. Likevel har jeg ikke forkastet tidligere kunnskaper, antakelser og meninger helt; det å lytte til elevenes stemme og å se ting i deres perspektiv vil ikke nødvendigvis si å gi eleven *rett*. Jeg har imidlertid justert egne antakelser og tanker i den grad at jeg har forsøkt å åpne opp for elevenes syn og tanker om disse flerspråklige praksisene.

Dersom forskningsprosjektet ble gjennomført med kun observasjon som metode, tror jeg funnene, analysen, tolkningene og drøftingen potensielt kunne vært annerledes enn det er nå. Intervjuene er min primærdata, og det var også her jeg fant ut at ikke alle tidligere antakelser stemte overens med det som kom fram fra elevenes perspektiv på flerspråklighet i skolen.

Forståelsen er stadig i endring, det samme gjelder for både bevisste og ubevisste holdninger og oppfatninger. De endres gjennom personlige erfaringer og opplevelser (Krogh, 2009, ss. 55-56). Dette stemmer overens med min egen opplevelse med masterprosjektet mitt. Til stadighet har det handlet om personlig utvikling i form av forståelse knyttet til praksisfeltet generelt, og dette med åpenhet rundt flerspråklighet og klasseromskonteksten spesielt. På grunn av dette har jeg opplevd nyttigheten med å se praksisen fra nye vinkler enn hva jeg vanligvis er vant med. Dermed har forforståelsen som jeg hadde med meg på sett og vis smeltet sammen med elevenes uttalelser. På denne måten har det blitt skapt en slags ny forståelse som ikke var til stede i starten av denne studien for min del. Ved å stadig oppleve og oppdage nye elementer ved klasseromskonteksten og andres språkpraksiser, og sett dette i lys av elevenes refleksjoner rundt egne perspektiv og tanker, ble jeg stadig nødt til å utvide min egen forståelse.

Det at forskeren skal være bevisst sin egen rolle, vil også si at man er nødt til å tenke over påvirkningskraften man kan ha på forskningsdeltakerne i studien (Fangen, 2010, s. 84). Eksempelvis så vil dette innebære at forforståelsen jeg har av elevene fra før av, ettersom jeg har vært sammen med de i praksisperioder tidligere, vil kunne påvirke hvordan jeg tolker datamaterialet mitt. Samtidig vil elevenes forforståelse av meg også kunne påvirke selve datamaterialet mitt. Ettersom forskningsdeltakerne mine er mellomtrinns elever, var nok hele situasjonen med intervju ny for dem. Dette kan ha bidratt til at de kanskje kjente på usikkerhet. Noen av elevene syntes kanskje også at det var spennende å bli plukket ut av resten av klassen. Flere varierende faktorer kan ha påvirket elevene og deres forståelse av meg som forsker; væremåte, utseende og alder kan eksempelvis ha hatt innvirkning på forskningsdeltakernes svar i intervjuene, og handlinger i klasserommet under undervisningsopplegget. Jeg tror likevel at det at jeg hadde kjennskap til elevene fra før kanskje hadde størst påvirkning, både i positiv og kanskje negativ forstand også. Å ha en relasjon til elevene jeg intervjuet, kan ha gjort at de følte seg trygge nok til å svare på spørsmålene, og gjorde nok også at samtalen fløyt litt lettere enn den kanskje ellers ville ha gjort. Samtidig så kan dette også ha gjort at de svarte litt det de «trodde jeg ville høre». Likevel opplevde jeg det som en ganske naturlig situasjon da forskningsdeltakerne svarte på spørsmålene jeg stilte dem i intervjuet, og tror nok kanskje det relasjonelle elementet kan ha vært en fordel for flyt i samtalen. En passiv rolle uten kjennskap og relasjon til elevene ville nok, slik jeg oppfattet situasjonen, ikke gitt denne samme opplevelsen av trygghet i situasjonen.

3.4.2 Validitet, og generalisering

Jeg ønsker å synliggjøre min egen bevissthet rundt dette med å forholde seg til data som er samlet inn som en del av forskningen jeg har bedt om samtykke til. Jeg kan ikke forkaste de tidligere kunnskaper og erfaringer jeg har med klassen, ettersom jeg har vært sammen med dem i en praksisperiode. Dette mener jeg også er en styrke ved mitt prosjekt, ettersom undervisningsoppleggene er spesielt laget for akkurat den gjengen med mellomtrinns elever vi gjennomførte det med – ikke hvilken som helst klasse i landet. Likevel har jeg lagt vekt på å skille mellom det som skjedde som en del av datainnsamlingen, og det som har skjedd i andre sammenhenger.

Ettersom utvalget mitt er bestående av fire mellomtrinns elever, vil det ikke være mulig å generalisere forskningen i form av å trekke noen slutninger som vil være gjeldende for alle flerspråklige mellomtrinns elever. Dette er heller ikke hensikten med forskningsprosjektet mitt. Jeg er i større grad interessert i å høre hva et utvalg mellomtrinns elever har å si om sin egen flerspråklighet, og se på hvilket rom det er for flerspråklighet i skolen. Selvsagt vil man ikke få innblikk i hvordan lærere, voksenpersonell og skoler ellers i landet legger til rette og skaper rom, men det er uansett interessant å se etter hva elevene selv sier om sine opplevelser som flerspråklige i skolen. Jeg kan imidlertid komme med en teoretisk generalisering, hvor jeg benytter meg av teori og tidligere forskning til å argumentere for at mine funn sannsynligvis også gjør seg gjeldende i flere tilfeller (Neteland, 2020, s. 54). Jeg så på fire forskningsdeltakere som tilstrekkelig for å kunne svare på min problemstilling, siden utvalget ikke er for stort til å få sett på de interessante poengene elevene kom med, men likevel stort nok til å vise en bredde av ulike opplevelser og tilnærminger.

3.4.3 Ethiske betraktninger

I løpet av denne studien opplevde jeg selv at den største etiske utfordringen har vært forholdet mellom data og kunnskaper jeg selv har med meg som lærer. Gjennomgående for dette metodekapitlet har vært hvordan empirien har formet forskningsprosjektet mitt. Dette har skjedd gjennom at forholdet mellom forforståelse og utvikling av ny forståelse stadig har vært i endring. Eksempelvis har jeg måttet fokusere en del på å være bevisst rundt hvilke opplysninger

jeg kunne regne som datamateriale, og hvilke jeg hadde tilegnet meg gjennom praksisperioden med klassen. De kunnskaper og de opplysninger jeg hadde tilegnet meg som følge av praksisperioden er viktige kunnskaper som jeg for all del får bruk for, men de er ikke en del av datamaterialet mitt, og ikke noe jeg kan hverken analysere eller drøfte.

Jeg har også forsøkt å være bevisst på den maktposisjonen man har når man skal intervju barn. Spesielt det at jeg har vært praksisstudent hos de tidligere, kan ha gjort at de kanskje leter etter svarene de tror jeg vil høre – slik elever ofte gjør i skolesituasjonen ellers. Derfor var jeg opptatt av å påpeke før hvert intervju at det her ikke er noe riktig eller galt svar. Flere ganger gjentok jeg også at jeg kun var interessert i å høre *deres* tanker og meninger om ulike tema. For å være så transparent som mulig har jeg derfor forsøkt å ikke kutte det jeg selv har sagt når jeg presenterer utdrag fra elevenes svar i analysekapitlet. På denne måten forsøker jeg å være åpen på at jeg ikke bevisst har forsøkt å lede elevene inn i de svarene jeg selv ønsker å høre. Samtidig tilstreber jeg å vise i hvilken grad jeg har påvirket samtalen. I tillegg har jeg forsøkt å være klar over at man aldri kan være helt sikker på at man har avdekket sannheten, men vist hvordan jeg har tenkt og hvorfor jeg har tolket ulike utsagn slik jeg har gjort. Jamfør et konstruktivistisk kunnskapssyn finnes det heller ikke en objektiv sannhet som kan avdekkes (Kvarv, 2021, s. 157). Man kan tross alt ikke med hundre prosent sikkerhet si at man har forstått alt eleven mente med utsagnet sitt.

Det var også noe utfordrende å få elevene engasjerte i prosjektet. Dette var vi litt uforberedt på, ettersom vi tok det litt for gitt at de ville ønske å være med på intervju basert på at de kjente oss fra før. Det viste seg å være vanskeligere enn antatt å få elevene til å ønske at foreldrene skrev under på samtykkeskjema (se vedlegg 5). Dermed forsøkte læreren deres å forklare nærmere at dette ikke var mye «ekstrajobb», som mange nok så for seg, og at det kom til å gå relativt fort og skje mens det uansett var undervisningstid. Dermed fikk vi flere underskrifter. Her vil jeg også understreke at jeg ikke har noen grunn til å tro at det ble utøvd noen form for press gjennom dette. Når det kommer til samtykkeskjemaene, så måtte foresatte skrive under, ettersom elevene ikke er gamle nok til å gi samtykke selv. Dette medfører nok en etisk betraktning. Flere av elevenes foresatte har et annet språk enn norsk som sitt førstespråk, og det er derfor vanskelig for oss å vite helt sikkert at de vet hva de har skrevet under. Vi forsøkte på bakgrunn av dette å skrive med et enkelt og forståelig språk, som også skulle være forståelig for elevene. I tillegg tok praksislærer på seg jobben med å forklare nærmere hva det innebar å være med i forskningsutvalget. Her er det også vanskelig for oss å vite helt sikkert at alt er formulert slik

som vi hadde tiltenkt det i samtykkeskjemaet, men jeg tenker at dette nok likevel er bedre enn at man skal skrive under på et samtykkeskjema når man ikke forstår hva det omhandler.

4. 0 Analyse og drøfting

I analysekapitlet skal jeg analysere det innsamlede datamaterialet. Analysen er, som nevnt i metodekapitlet, inspirert av hermeneutisk tenkemåte, hvor det vesentlige er fram-og-tilbake-bevegelsen mellom del og hel, og mellom forforståelse og tekst, og tilbake til ny forståelse. Dette tanke settet vil innebære at analyse av enkeltdeler er viktig for å få sett de i lys av teori, tidligere forskning og forforståelse. Slik får jeg mulighet til å få en mer helhetlig forståelse for datamaterialet mitt. I det følgende nærmer jeg meg empirien i to omganger. Først presenterer jeg en deskriptiv analyse hvor jeg empirinært presenterer hvordan jeg tolker det som kommer frem i intervjuene og observasjonene jeg gjorde meg i løpet av undervisningsopplegget. Deretter drøfter jeg funnene fra denne delen av analysen opp mot teori og tidligere forskning som er presentert i teorikapitlet.

Det første forskningsspørsmålet mitt: *Hvilke normer for språkbruk gjør seg gjeldende i klasserommet?* ser jeg mest på i 4.1.1 som tar for seg elevenes opplevelse av de språklige kjørereglene i klasserommet. I tillegg peker jeg på normer i drøftingsdelen 4.2.3 og hvilke språksyn som fører til disse normene i 4.2.2. Det andre forskningsspørsmålet mitt: *Hvordan beskriver elevene egne og andres språklige praksiser i og utenfor klasserommet?* tar jeg for meg i den deskriptive analysen i 4.1.2 og 4.1.3, som henholdsvis tar for seg elevenes språklige praksiser i og utenfor klasserommet. I drøftingsdelen tar jeg for meg tredjerom i 4.2.1 som peker på språkpraksiser utenfor klasserommet. I 4.2.4 forsøker jeg å samle normer for språkbruk i klasserommet og språkpraksiser i og utenfor klasserommet for å se på hvilke diskurser som gjør seg gjeldende i disse situasjonene. Dette vil samla sett bidra til å gi meg en mer helhetlig forståelse for den overordnede problemstillingen min: *Hvilket rom er det for flerspråklighet i skolen?*

4.1 Deskriptiv analyse

Skolen hvor vi som deltok på PRANO-prosjektet hadde vår siste praksisperiode og der hvor vi samlet inn datamaterialet vårt, bærer preg av å være relativt moderne. Etter en del uforpliktende samtaler med både elever og lærere, og etter å ha observert hvordan læringsarealet ble tatt i bruk, er min oppfatning at det gjennomgående må ha vært et bredt fokus på gode rammer for læring og tilrettelegging for gode fysiske læringsmiljø. I klasserommene, og spesielt i arealene utenfor klasserommene, er det gode forutsetninger for og virkelig tilrettelagt for samarbeid – og ikke minst et fint utgangspunkt for språklig utfoldelse. Med andre ord har ikke jeg observert noe ved det fysiske læringsmiljøet eller det språklige landskapet som tilsier at andre språk enn skolespråket ikke tilhører skolediskursen. Det er imidlertid lite som henger på veggene av plakater, oppslag og liknende, og det som henger er oppe er skrevet på norsk. Slik jeg forsto det da vi hadde praksis ved skolen, foregikk all undervisningen på norsk (med unntak av i engelsktimene). Med dette som bakgrunn, fremsto det som om elevenes flerspråklighet og språklige mangfold ikke direkte representeres i det sosiolingvistiske landskapet ved skolen, det vil si det landskapet som utgjøres av elevene som språkbrukere i klasserommet og på skolen som arena.

Vi som deltok i PRANO-prosjektet oppfattet det også slik at elevene sjeldent benyttet seg av flere språk enn norsk i undervisningssituasjoner. Da vi i løpet av praksisperioden gjennomførte en aktivitet som kalles «onion-ring», var det tydelig at dette var nytt for elevene. Denne aktiviteten går blant annet ut på at elevene benytter seg av flere språk der det er mulig eller naturlig for dem. Elevene sto i to sirkler, hvor den ytterste sirkelen bevegde seg et hakk bortover for hver samtale som ble gjennomført. Elevene fikk beskjed om hva samtalen skulle handle om. Eksempelvis si noe om hvilke språk man snakker, si noe om hva man liker å gjøre eller lignende. Her ble de oppfordret til å snakke på det språket som falt dem mest naturlig. Mange valgte da å snakke på førstespråket sitt, spesielt da de møtte på noen i ringen med felles førstespråk. Det fremsto som at elevene opplevde dette som et normbrudd. Det virket som at dette var veldig nytt for dem, og det måtte presiseres flere ganger at det var i orden og bra å benytte seg av flere språk. Selv om dette ikke direkte var vår intensjon med opplegget, var det veldig interessant å se, og dette var observasjoner vi valgte å bygge på i datainnsamlinga. Da vi kom tilbake for å samle inn datamaterialet vårt, hadde vi lagt til rette for ulike opplegg der deler av målet var å skape liknende normbrudd i klasserommet.

I det følgende presenterer jeg analysen min av intervjuene jeg gjennomførte i forlengelsen av undervisningsopplegget vi gjennomførte. Den deskriptive analysen vil ta for seg elevenes opplevelse av språklige kjøreregler i klasseromskonteksten, elevenes språklige praksiser

klasseromskonteksten, elevenes språklige praksiser utenfor klasseromskonteksten og elevenes språklige praksiser i møte med medelever.

4.1.1 Elevenes opplevelse av språklige kjøreregler i klasseromskonteksten

Både Hamsa og Malika kunne fortelle at de skulle ønske at de kunne brukt alle språkene sine på skolen, og at de hadde gjort det om de hadde fått lov til det. Malika ønsket imidlertid ikke å bruke alle språkene sine *hele tiden*, og det samme gjaldt for Hamsa. De er begge veldig opptatt av kommunikasjonsaspektet ved språket sitt, og ønsker gjerne å gjøre seg selv forstått. Spesielt Hamsa ler og sier at ingen ville forstått han, så derfor ser han ikke poenget med å snakke førstespråket sitt så mye på skolen. Jeg oppfatter de begge som særs mottakerbevisste. De gjentar stadig under intervjuet at de gjerne ønsker at alle rundt skal forstå hva de sier og hva de mener. De uttrykker også en bekymring rundt at andre, som ikke forstår samme språk, skal misforstå hva som blir sagt og tro de blir baksnakket. Malika og Hamsa bekrefter imidlertid at de synes det hadde vært fint om de hadde kunnet fått brukt språket sitt mer fritt til individuelt skolearbeid. Slik ble det også gjort i normbruddet.

Når det vi i løpet av intervjuet kommer inn på de voksnes syn på deres flerspråklighet, og hva de tenker om at det blir brukt flere språk på skolen, er det ikke helt samsvar mellom intervjuene. Hamsa og Malika sier ettertrykkelig nei da de får spørsmål om de synes de voksne synes det er greit at de snakker førstespråket sitt på skolen, som fremstilt i utsagnet nedenfor:

Ingrid: mhm ... og ... synes dere at lærerne på skolen og de voksne på skolen ... at de synes det er greit når dere prater morsmål ... eller andre språk enn norsk/

Malika: nei

Hamsa: nei!

Ingrid: de synes ikke det?

Hamsa: nei!

Hamsa bekrefter med utsagn som dette vårt inntrykk av klasseromsnormene, spesielt dette med at elevene selv føler på at det beste er om de snakker mest norsk i undervisningssammenheng. Han sier også at når enkelte elever snakker førstespråket sitt sammen mye, så hender det at de får beskjed av ulike voksne om at det skal snakkes norsk i klasserommet. Etter hvert i samtalen mykner de litt opp, og sier at det er noen ganger de voksne synes det er bra, og andre ganger de ikke setter like stor pris på benyttelsen av flere språk i skolesammenheng. Dette går fram i følgende utdrag av samtalen i intervjuet. Det følgende utdraget tolker jeg slik at han mener det er litt forvirrende å forholde seg til ulike voksenpersoner og deres ulike oppfatninger av hvor stor plass flerspråkligheten til elevene skal ha i klasserommet.

Hamsa: ... for liksom andre ... for eksempel ... en annen jente i klassen ... hun snakker hele! tiden [annet språk enn norsk] ... også for eksempel ... [navnet på lærer] kommer bare og sier norsk i klasserommet! ... blablabla ... også kommer en annen lærer ... bruker tyrkisk ... også kommer en annen lærer og sier at hun må snakke norsk ... også ...

Avan og Birca er blant elevene som ofte ønsker å snakke tyrkisk seg imellom, fordi de enklere kan forstå hvordan oppgaver og aktiviteter skal gjennomføres, som de sier det selv. De kan også fortelle om lignende opplevelser i klasserommet, og spesielt i undervisningssituasjoner. Avan forteller at noen lærere og voksne sier at de skal snakke norsk og ikke bruke andre språk i skolen, mens Birca forteller at det også har hendt at voksne kommer bort i friminuttene for å fortelle dem at de må snakke norsk på skolen.

Avan: eh ... noen sier sånn ... snakk norsk og ikke bruk andre språk på skolen

Birca: eh ... de ... for eksempel i friminuttene og sånn da læreren ikke var der så vi bare snakker det vi vil ... men for eksempel når læreren er med oss ... da sier han det snakk norsk ... Birca snakk norsk

Kort oppsummert er hovedinntrykket av det jeg har presentert at elevene oppfatter klasseromsnormene slik at det først og fremst er norsk som har en naturlig plass i klasseromskonteksten. Likevel vil jeg poengtere at jeg selv ikke har observert disse situasjonene elevene rapporterer om. Dermed kan jeg ikke spekulere i om elevene har forstått lærerne på en måte som svarer til det lærerne faktisk har ment i disse gitte situasjonene.

Denne studien omhandler imidlertid elevperspektivet, og jeg har derfor pekt på hvordan elevene har oppfattet de språklige kjørereglene i klasseromskonteksten.

4.1.2 Elevenes språklige praksiser i klasseromskonteksten

Hvilket rom for flerspråklighet er det så som kommer fram når elevene snakker om sin flerspråklige praksis? I denne analysedelen vil det handle om rapportert språkbruk. Det vil si hva elevene selv rapporterer eller sier om egne språklige praksiser i klasseromskonteksten. Her skal jeg belyse elevenes refleksjoner rundt det å benytte seg av flere språk i skolesammenheng, og i forbindelse med leksearbeidet. Etter å ha observert hvordan de flerspråklige elevene utfoldet seg språklig, syntes jeg det var interessant og relevant å undersøke hvordan de selv reflekterer rundt egen og andres benyttelse av språk. På bakgrunn av observasjonene jeg gjorde meg av klasseromsnormene i praksis og gjennom undervisningsopplegget synes jeg det ble interessant å se på hvordan elevene benyttet seg av førstespråket sitt på skolen. Spesielt interessant syntes jeg det var å virkelig legge til rette for at elevene skulle kunne utfolde seg språklig, ved å benytte seg av hele sitt språklige repertoar.

Da det ble lagt til rette for språklig utfoldelse og benyttelse av større deler av elevenes språklige repertoar, kan man trygt si at Hamsa benyttet seg av den muligheten. Han hadde fått en sang spilt inn av sin mor på lydfil, og da oppgaveteksten sa at man skulle gjenfortelle innholdet på valgfritt språk, valgte han å gjenfortelle på førstespråket. Dette resulterte i en slags fonologisk skrevet tekst med benyttelse av det latinske alfabetet, ettersom han ikke har lært seg å skrive på førstespråket. Han var veldig fornøyd og stolt av egen innsats (se vedlegg 4). Da jeg spurte han i intervjuet om han kan å skrive på førstespråket, svarer han lattermildt «jeg prøvde».

På spørsmål om hvilke språk de bruker på skolen, svarer Avan og Birca at de ofte bruker kurdisk når de skal samarbeide på skolen, da snakker de mest kurdisk. Avan begynner med å si at de snakker mest norsk på skolen, mens Birca blir med i samtalen og ønsker å trekke frem at de også liker å bruke kurdisk når de skal snakke sammen bare de to, spesielt når de skal samarbeide:

Ingrid: hvilke språk bruker dere på skolen?

Avan: eh... mest norsk...

Birca: og kurdisk!

Ingrid: litt begge deler?

Birca: ja ... vi skjønner hverandre bedre og sånn der da med kurdisk ... med samarbeid og ... sånn der

På spørsmål om hvilke språk som er enklest å bruke i ulike situasjoner, svarer Malika både på norsk og engelsk i samme setning (se nedenfor). Hun forteller også at hun synes førstespråket er enkelt å lytte til og enkelt å prate, men hun synes det er det vanskeligste språket å skrive på, ettersom hun ikke har lært det på skolen, og fordi skrivemåten blir helt motsatt fra norsk, i tillegg til at tegnene er annerledes. Førstespråket hennes og engelsk er faktisk språkene hun helst vil lytte til. Hamsa sier at han synes norsk er enklest å bruke, presiserer at om han skal lytte – så er norsk og førstespråket mer sidestilt. Dette forklarer han med at det nok er fordi han er vant med å lytte til førstespråket sitt hjemme. De sier imidlertid begge to at språket de helst vil bruke på skolen er norsk.

Alle de fire forskningsdeltakerne er generelt veldig opptatt av at det er norsklæreren som skal lære dem norsk, og at de heller kan lære seg mer om førstespråket sitt hjemme. Dette tolker jeg slik at de ikke ser på kompetansen de har innenfor førstespråkene sine som en ressurs de kan benytte seg av også når de skal bli enda bedre i norsk. Dette kan være et resultat av at de ikke har noen spesifikke opplevelser med benyttelse av flere språk i skolesammenheng og i undervisningssituasjoner. Både Malika og Hamsa uttrykker jo begge i intervjuene at de synes det er enklere å både lytte og prate på førstespråket, som fremstilt av utsagnet nedenfor:

Ingrid: ... og på skolen ... hvilke språk bruker dere da?

Hamsa: noen ganger *førstespråket* ... jeg bare sier får det med et uhell noen ganger@/

Ingrid: Hvilket språk synes dere det er enklest å bruke da?

Malika: skrijving er diffinitely norsk ... også på skrijving så kommer det engelsk ...

Avan og Birca er også enige om at norsk er det enkleste språket å bruke når det skal skrives, og også når det skal leses. Imidlertid er de veldig tydelige på at kurdisk er det absolutt enkleste når de skal lytte. Likevel er de begge tydelige på at når de er på skolen, så vil de helst bruke norsk.

De er begge opptatte av at de ikke skal bli misforstått, og at andre elever og lærere ikke skal tro at de snakker vondt om dem. Dette kommer frem i utdraget nedenfor:

Birca: norsk ... fordi ... som jeg sa til deg i stad ... så vil jeg ikke at andre folk som ikke skjønner skal tenke at vi snakker om dem og sånt

Ingrid: ja så du vil at eh ... gjøre deg forstått eller?

Birca: ja! nettopp

Både Hamsa og Malika sier at dersom det på skolen hadde blitt lagt mer til rette for det, og blitt lagt opp til mer lignende aktiviteter og opplegg som vi i PRANO-deltakerne hadde med dem, tror de selv at de oftere hadde brukt flere språk, og at de hadde benyttet seg mer fritt av sitt språklige repertoar. Da de ble spurt om det er noe de tenker at lærerne kan gjøre for å legge til rette for at de får bruke flere språk på skolen, svarte Malika at det hadde gått an å leke den leken vi hadde gjort med dem (*onion-ring*, som nevnt i metodekapitlet) slik at man kan få snakket det språket som man vet at begge partene kan og forstår:

Malika: ehm ... så ... hvis for eksempel ... dere har jo hatt en lek med oss der vi går rundt en runding og sier en fakta om oss eller en fakta ... at da kunne vi liksom alle stå i en sirkel også går vi en runde ... for eksempel på engelsk eller arabisk ... også går man en runde i ringen og sier det man kan på engelsk ... for eksempel meg jeg heter Malika jeg er 12 år gammel ... en fakta ... også sier den i sirkelen norsk ... og da snakker man på norsk... og hvis den sier et annet språk...

Malika trekker frem forståelse som et godt argument for hvorfor det er positivt eller bra å få bruke flere språk i forbindelse med skolearbeidet. Hamsa sier seg enig, men er veldig tydelig på at han ikke nødvendigvis ønsker å prate så mye på førstespråket sitt på skolen. Han er også veldig opptatt av kommunikasjonsaspektet ved språket og veldig bevisst sine mottakere. Han fremmer et sterkt ønske om å gjøre seg forstått. Imidlertid snakker han mye om at det er morsomt å blande språkene, og ikke minst at det er hjelpsomt å kunne benytte seg av flere språk for å gjøre seg forstått. Dersom man ikke kan et ord på norsk, påpeker han at han kan si det på eksempelvis engelsk for at mottakeren skal forstå hovedinnholdet i det han ønsker å formidle:

Hamsa: ingen vil forstå meg, men man kan ... eh ... det blir noen ganger ... noen ganger litt morsomt å snakke sitt eget språk eller ... litt når man ikke klarer et ord på engelsk kan man si ... eller bare sånn da sier man det på et språk man klarer ... så kan man eksempel skrive at det er det ordet jeg skulle prøve å skrive på engelsk ... klarte ikke det ... da kan man ja ... kanskje sånn mellom skrive på sitt språk

Da jeg mot slutten av intervjuet forsøker å spørre Avan og Birca om det er noe positivt eller bra med å få lov til å bruke flere eller alle språkene man kan på skolen, sliter jeg litt med å forklare spørsmålet slik at de skal forstå hva jeg mener. Birca ler og sier at om jeg hadde kunnet forklart det på kurdisk hadde de skjønt det med en gang:

Birca: vet ikke noe mer ... hadde du forklart meg på kurdisk nå hadde jeg skjønt mer

Dette tolker jeg som en form for unnskyldning for at hun ikke helt forstår meg eller at jeg ikke har forklart godt nok. Samtidig tolker jeg også dette som et uttrykk for at Birca selv mener at hun er mer kompetent og komfortabel i kommunikasjonen på kurdisk enn på norsk.

I løpet av intervjuet snakker vi – Hamsa, Malika og jeg – om at man lærer på ulike måter. Etter hvert kommer vi inn på om det hadde vært bedre, eller hva de tenker om å få prate på hvilket språk de ville, altså litt mer fritt. Da sier Malika at hun har bedre forståelse dersom det forklares på arabisk eller engelsk. Hun forklarer at når det snakkes norsk, er det noen ord som er litt «rare» og derfor skape en slags setningsoppbygging som gjør at det er utfordrende for henne å forstå. Hamsa sier seg enig i dette, og påpeker at i fag slik som naturfag og KRLE, hadde det uten tvil vært enklere å forstå om man kunne lyttet til sitt førstespråk. Likevel er de begge tydelige på at det er viktig at det er «riktig» versjon av førstespråket. Hamsa snakker om at dersom eldre mennesker snakker førstespråket hans, så sliter han veldig med forståelsen. Malika nikker ivrig og sier seg enig i dette. Om det er førstespråket slik som det prates hjemme, sier de at det hadde vært det beste. Dette kan være til hjelp om man skal argumentere for å samarbeide med hjemmet når det kommer til hjemmelekse og det å *lytte* til språk. Begge to er enige om at matematikken hadde vært mye lettere dersom de hadde fått mer språklig frihet:

Malika: jeg på en måte skjønner bedre ... når ... når får det forklart på arabisk ... engelsk også ... men norsk for eksempel noen ord så ... sånn rart å forstå ... også kan de gjøre liksom at noen setninger liksom ikke er så forståelige/

Malika: KRLE ... så ja! other språk eh ... norsk det er jo norsk ... engelsk maybe litt ... eh matte ...!
ja@

Spesielt dette med tekstopp-gaver i matematikken synes de er utfordrende. Det kan være at dette handler om leseferdighetene, i tillegg til at mange av begrepene i matematikk er nye og kanskje vanskelige å forstå. I intervjuet kommer det frem at de synes det er mange vanskelige ord i matematikken, som de ikke helt vet hvordan de skal bruke, verken på norsk eller på førstespråket.

Hamsa trekker etter hvert frem dette med samarbeid, og mener at lærerne og de voksne på skolen synes det er bra at elever som snakker de samme språkene kan få samarbeide for å hjelpe hverandre med å forstå opp-gavene som skal bli gjort. Imidlertid er han ikke så bastant i resonnementet sitt. Jeg tolker utsagnet nedenfor dit at han mener at det ikke alltid er så bra å snakke hvilket språk man vil hele tiden, fordi om man er tre som skal samarbeide, er det ikke gøy å være den tredje parten som ikke forstår det språket som de to andre kommuniserer på. Kanskje handler dette også litt om at han selv ikke har noen i den klassen han går i, som snakker samme førstespråk som han selv, men dette uttrykker han ikke selv. Han sier bare at det er kjedelig å snakke førstespråket sitt når ingen andre kan forstå han:

Hamsa: blir det litt sånn ... blir litt ... blir det litt ... hvis det er en person til som er med på som skal hjelpe til ... og de to snakker tyrkisk og den personen snakker et helt annet språk så blir det litt rart fordi han vil ikke ... eller hun vil ikke forstå hva den personen sier ...

4.1.3 Elevenes språklige praksiser utenfor klasseromskonteksten

I denne delen vil jeg gå inn på det elevene forteller om språkbruk utenfor klasseromskonteksten. I dette legger jeg det elevene forteller om språklige praksiser i friminuttene, i fritids- og hjemmesfæren, samt det de forteller om mulighetene for å bruke førstespråket mer i leksearbeidet, og språkbruk i lekkesammenheng.

Elevene uttrykker i intervjuene at de utfolder seg mer språklig sett i friminuttene. Her snakker de mer fritt, og kan benytte seg av det store repertoaret de har, når de nå føler at de har

muligheten til det. Slike eksempler har jeg selv observert som lærervikar. En hendelse jeg husker godt er to jenter som står og snakker sammen på tyrkisk utenfor gymsalen mens de venter på at resten skal komme. En tredje jente kommer bort, og benytter seg av norsk, kurdisk og tyrkisk for å være med i samtalen. Det samme blir gjeldende for de to andre jentene, når de skal forklare til den tredje hva det var som var morsomt. I friminuttene benyttet altså elevene en større del av sine språklige repertoar. Dette var imidlertid ikke noe jeg observert mye av i klasseromskonteksten.

Da Hamsa og Malika fikk spørsmål om hvilke språk de bruker mest når de er hjemme, svarer begge to fort at det er førstespråkene deres. Hamsa forklarer at han snakker mest førstespråket sitt med foreldrene sine, mens han med storebroren sin ofte snakker engelsk. Da sier Malika seg fort enig, og forteller at selv om arabisk er hennes førstespråk, så går det mye i engelsk også hjemme hos henne. Da jeg spurte henne om hun noen ganger blander språkene sine litt, så svarer hun nei – hun snakker enten norsk, engelsk eller arabisk – ikke blandet. Imidlertid kommer det fram flere steder i samtalen at hun blander engelsk sammen med norsken sin. Her ser vi at det hun selv opplever og det hun selv forteller, ikke stemmer helt overens med egen språkpraksis. Jeg tolker det slik at dette er noe hun gjør ubevisst. Dette sitatet viser en form for språkblanding som hun ellers sier at hun ikke driver med:

Malika: ja, men det var bare sånn ... monster og som skulle liksom ta alle kidsa og sånn/

Da Avan og Birca fikk spørsmål om hvilke språk de benytter hjemme, svarer de begge fort at det er kurdisk. Birca sier at hun noen ganger også bruker tyrkisk, men at det er kurdisk det går mest i. Avan sier at hun også snakker norsk med brødrene sine. Jeg vet at foreldrene har fått beskjed fra skolen om at de skal snakke på det språket de selv behersker best med barna sine. Kanskje er det derfor alle fire elevene snakker førstespråket sitt hjemme? Ettersom alle disse elevene da nok vil ha mye kompetanse på språk på grunn av dette, er det også fint om de kan få benyttet seg av denne kompetansen også i skolearbeidet, og ikke bare på hjemmebane. De snakker også om at de snakker både tyrkisk og kurdisk i en slags symbiose. Ettersom det er flere dialekter på kurdisk som er ganske så ulike, så sier de at de kan forstå litt av de andre som snakker kurdisk i klassen, men de synes de andres dialekt på kurdisk er mye vanskeligere en deres egen.

Birca: men ikke sånn ... som jeg sa til deg i stad så er det ikke sånn kurdisk som x og dem ... vårt er liksom tyrkisk og kurdisk litt blanda

Ingrid: ja ... så dere snakker ikke samme som x og de?

Avan: vi kan ...

Ingrid: dere forstår dem?

Birca: ja litt ...

Avan: litt ja

Birca og Avan snakker om hvor ofte de bruker tyrkisk og kurdisk, og da kommer det fram at Birca selv tenker at hun er veldig god i kurdisk. Hun uttrykker selv at hun har et godt ordforråd på kurdisk, ved at hun sier at hun «kan mange flere ord på kurdisk enn på norsk». Likevel snakker de om at de ikke kan å lese på kurdisk eller tyrkisk, fordi de bruker et annerledes alfabet. Birca forteller at når hun kommuniserer over nett med klassekamerater eller familie, så skriver de ofte på kurdisk, men da fonologisk. Avan bekrefter, og forklarer at de skriver slik som de tror det skrives, og som det høres ut. Dette kommer frem i utdraget nedenfor:

Birca: kurdisk klarer jeg full ... det er jeg veldig god på ... tyrkisk kunne jeg kanskje lært enda mer ...

Birca: de bruker sånne x-er og sånt ... men ... det jeg gjør med klassen min og sånt ... eh ... som klarer kurdisk ... vi prøver liksom å lage ordene sjøl med æ ø å ... for eksempel hvis vi skal si nei/ eh nei hvis vi skal si ... eller ... hvordan skal jeg forklare da ...

Avan: liksom vi skriver som vi tror da ... ja som det høres ut

På spørsmålet om hvor ofte de får hjelp med leksene hjemme, svarer Hamsa at han som regel får hjelp av søsteren sin, eller broren sin. Han forklarer at «mamma er ikke så veldig god, men hun kan også hjelpe noen ganger». Videre forteller han at han gjør det meste av leksearbeidet på egenhånd. Hvis det er noe han ikke forstår, er det læreren han går til for å få en forklaring. Malika sier at om de hadde fått flere oppgaver hvor man skal samarbeide med hjemmet, så tror hun ikke at det hadde endret noe særlig på hvor mye hjelp hun hadde fått, fordi hun allerede får den hjelpen hun trenger. Dersom hun lurer på noe, så kan hun spørre både mor, far og søsken

om hjelp. Hamsa sier imidlertid at han tror at mor kunne ha bidratt mer på leksefronten med slike oppgaver hvor hun kan benytte seg av førstespråket, fordi han sier hun er mye flinkere på det enn hun er i norsk:

Hamsa: eh ... litt ... eh ... søsteren min og bror hjelper meg noen ganger ... men mamma er ikke så veldig god, men hun kan også hjelpe ... Ja ... hjelper meg noen ... hun ... mest hun egentlig ikke hjelper meg for jeg gjør egentlig leksene helt alene.

I løpet av intervjuet begynte også Hamsa og Malika å snakke seg imellom om å få hjelp med leksearbeidet hjemmefra. Det kom da frem at de syntes det hadde vært enklere for foreldrene å bidra med et slikt opplegg hvor de fikk benytte seg av språket de brukte hjemme. Spesielt gjaldt dette for Hamsa, ettersom hans foreldre snakker en del førstespråket sitt hjemme. Han forteller at han ofte får hjelp av sin bror når det kommer til leksearbeidet, fordi de snakker mest norsk sammen. Elevenes fremstillinger av språklige praksiser i hjemmet og i leksearbeidet har nok også påvirkning på hvordan elevene opplevde undervisningsopplegget, med fokus på samarbeid med hjemmet.

Avan og Birca snakker også om hva de tenkte om undervisningsopplegget som ble gjennomført med meg, og hva de tenker om å samarbeide med de hjemme slik som de fikk gjøre da. De istemmer begge ivrig at de syntes det var gøy, spesielt dette med å få høre foreldrene fortelle historier – og å lytte til de en gang til på skolen sier de var ekstra morsomt. Avan sier hun ofte får hjelp av broren sin med matematikkleksa. Birca sier hun som regel klarer seg selv når det kommer til hjemmeleksa, men at om hun spør om hjelp, så får hun hjelp. Birca sier imidlertid at hun tror hun hadde fått mye mer hjelp av mamma om det hadde blitt lagt mer opp til samarbeid med hjemmet, hvor foreldrene fikk benytte seg av sin språklige kompetanse innenfor også andre språk enn skolespråket. Da de fikk spørsmålet om hvilket språk som var enklest å bruke, svarer Birca at kurdisk er det enkleste, fordi hun er mest vant til det:

Avan: eh ... for eksempel matteleksa som jeg alltid får hjelp av broren min ...

Ingrid: skjønner ... ja for hvilke språk synes dere det er enklest å bruke?

Birca: eh ... kurdisk fordi jeg er blitt vant til det

Da Hamsa og Malika ble spurt om hvordan de syntes det var å få en oppgave hvor de skulle samarbeide med hjemmet, sier de først bare at det var veldig morsomt. Hamsa skyter så inn hvordan han måtte forklare sin mor hva et eventyr faktisk var, og at dette ikke lot seg gjøre på norsk. Da han sa to ord på førstespråket, hadde moren hans forstått med en gang:

Hamsa: Mammaen min ble ... hun visste ikke så <@mye norsk@> ... Når jeg sa eh ... kan du lese en eventyr? Hun sa hva en eventyr? ... også måtte jeg forklare, og hun forsto det ikke fortsatt ... helt til jeg måtte ... også ... helt til jeg måtte si to ord på *førstespråket* og hun forsto det ...

Dette utsagnet sier noe om språkene som benyttes i hjemmesfæren hans. Førstespråket benyttes nok mer i hans hjem, ettersom han må forklare på førstespråket for at mor skal forstå oppgaven.

Videre i intervjuet kommer vi mer inn på hvilke aspekter ved språklig utfoldelse som kan være mer utfordrende eller vanskelig. Malika trekker frem dette med å blande ord og å tenke på flere språk samtidig. Spesielt i norsk, hvor det samme ordet ofte kan ha flere betydninger i ulike kontekster, synes hun er utfordrende. Hamsa påpeker videre at han ofte kan blande litt og glemme at han snakker førstespråket, også ikke skjønne at han har gjort det før andre elever spør hva det var han sa. Etterpå kommer han nok en gang inn på utfordringene rundt kommunikasjon og formidling, og ikke minst hvordan det kan oppfattes av de som står utenfor samtalen og ikke forstår. De er begge opptatte av at de ikke ønsker at andre som står utenfor samtalen skal tro at de blir snakket stygt om for eksempel. Det samme gjelder de selv, Hamsa påpeker at det er ikke alltid han synes det er så morsomt at enkelte i klassen snakker mye kurdisk i friminuttene, som han ikke forstår. Han kan da innimellom bli redd for at det ikke er bare snille ting som blir sagt om han.

4.2 Drøfting

Her vil jeg som antydnet i innledningen av kapittelet, drøfte funnene fra den deskriptive analysen opp mot teori og forskning jeg har introdusert i teorikapitlet. Eksemplene jeg benytter meg av her, er de utdragene fra intervjuet jeg allerede har tolket i den deskriptive analysen. Her vil jeg ta for meg friminuttene som en annerledes språklig sfære for elevene, ulike perspektiver på flerspråklighet i og utenfor klasserommet som gjør seg gjeldende i utdragene, ulike normer for

språkbruk, hvilke normer elevene uttrykker og hvordan teori om diskurs er relevant i sammenheng med dette.

4.2.1 Tredjerom

Slik jeg tolker uttalelsene til elevene i intervjuene, står den språklige utfoldelsen og benyttelsen av flerspråkligheten til elevene sterkest utenfor undervisningssituasjoner; i friminuttene og i interaksjoner elevene imellom. I interaksjoner seg imellom, sier elevene at de veksler mellom ulike språk for å forklare for hverandre hva de mener. Dette kan indikere at elevene har en naturlig tilbøyelighet til å benytte seg av egne ressurser, ønsker å fremme de, og opplever at de kan ha nytte av det.

Spesielt i friminuttene kan det virke som at elevene har skapt en egen sfære, hvor makten over språket ligger hos elevene selv, hvor de får mer støtte fra medelever og andre venner på skolen til å benytte seg av mer kreative former for språkbruk. Innenfor transspråkingsperspektivet, som jeg nevner i 2.2 når jeg tar for mer perspektiver på flerspråklighet, peker García og Wei (2019) på at en slik sfære kan kalles et tredjerom (s. 90). I dette tredjerommet, som jeg mener friminuttene er et eksempel på, kan det tolkes som at elevene slipper seg mer løs språklig sett, og transspråker og benytter seg av større deler av sitt språklige repertoar. Dette gjelder også med elever som ikke har samme førstespråk. Hamsa forteller i intervjuet om det jeg tolker som metaspråklige diskusjoner i friminuttene. Han forteller at de diskuterer ulike betydninger av ord på ulike språk, og hvor forskjellig betydning ulike ord kan ha i ulike settinger og ved ulik uttale og så videre. Det veksles mer kreativt mellom språk, samtidig som de diskuterer betydningen av ord og uttrykk de ikke forstår. Slik lærer de kanskje også språk av hverandre, ved å på sett og vis leke seg med språket. Malika forteller at det er mange på trinnet som ikke snakker arabisk eller kurdisk, som likevel benytter seg av ulike fraser eller uttrykk fordi det er «kult». Det spesielle og fine med et slikt tredjerom, er at det er samtalen og selve kommunikasjonen som styrer hva elevene samtaler om, og det er de selv som bestemmer og styrer – i motsetning til hvordan det foregår i skoletimene. At dette kommer frem i intervjuene, kan tyde på at elevene i større grad benytter seg av større deler av sitt språklige repertoar når de ikke opplever at det legges føringer for hvordan de snakker og *hva* som skal diskuteres. Dette kan indikere at normene og diskursene som dominerer i klasseromskonteksten ikke gjør seg like gjeldende i

friminuttene – og dette tredjerommet som elevene har skapt – til tross for at flerspråklighet ikke direkte representeres av skolen eller lærerne.

Grosjean (1998) presenterer også hvordan flerspråklige individer benytter seg av ulike språkspraksiser. Hvilke språkpraksiser som blir benyttet avhenger av ulike domener, alle med ulike formål, og ikke minst med ulike personer (Grosjean, 1998, s. 132). Dette funnet er likt det Rimer (2019) finner i sin studie. Hun har sett på sent ankomne minoritetselvers benyttelse av transspråking, og peker i sin studie på at det også hos dem kan virke som at det i friminuttene skapes et tredjerom. Friminuttet, som jeg nevnte i forrige avsnitt, kan tenkes å være et domene hvor elevene har større språklig frihet, hvor de i større grad transspråker og benytter seg av flere deler av sitt språklige repertoar. Det var interessant å høre elevene reflektere over hvordan de i friminuttene virkelig følte at de kunne utfolde seg språklig, i større grad. Mens jeg har vært lærervikar på mottaksskole, har jeg selv observert at også selv idet undervisningssituasjonen ble satt i gang, gikk de aller fleste fort over til å kun prate norsk. På sett og vis virker nok dette begrensende på elevene, som da går glipp av språklig utfoldelse og mange læringsmuligheter i klasserommet og undervisningssituasjoner.

4.2.2 Perspektiver på flerspråklighet i og utenfor klasserommet

Avan og Birca forklarer i intervjuet, som jeg viser til i den deskriptive analysen, at de «får lov» av lærerne å snakke norsk når de samarbeider med de som snakker samme førstespråk som de selv, eller om de skal forklare for andre som ikke forstår skolespråket, eksempelvis elever fra mottak. Dette kan på en måte tolkes slik at skolen og lærerne har et ressursperspektiv på flerspråklighet. Elevene opplever altså at lærerne ser nytteverdien i å benytte større deler av elevenes språklige repertoar. De benytter flerspråkligheten til elevene for eksempel for å gjøre kommunikasjonen enklere for elever som ikke forstår hva som formidles eller hva som skal gjøres i en oppgave i skolekonteksten.

Man kan imidlertid også diskutere hvilket språkperspektiv som ligger i det at elevene får beskjed om å prate norsk i timene. Som jeg nevner i 2.2 finner det ulike perspektiver på flerspråklighet. Avan sier for eksempel at hun har opplevd en lærer si «du vet vi snakker norsk i klasserommet». En slik uttalelse kan tyde på at lærerne ikke ser på språket som et samlet repertoar, slik man har ved et transspråklig perspektiv på flerspråklighet. Den indikerer også at det kan være andre, konkurrerende perspektiv på bruk av flere språk som er virksomme ved

skolen. Ettersom uttalelsen starter med «du vet», sier dette noe om at dette ikke er første gangen hun har fått en slik beskjed, og at dette er noe flere er enige om.

Det kan virke som at lærerne, basert på elevenes uttalelser og opplevelser rundt egen flerspråklighet i skolen, ser på språk som adskilte enheter. Som jeg nevner i 2.2 kan et perspektiv som ser på språk som adskilte enheter legge ubevisste føringer om hvor man skal benytte seg av ulike språkkompetanser (García & Wei, 2019). Med dette mener jeg at elevene opplever at det er norsk som skal benyttes i klasseromskonteksten, mens førstespråkene heller kan benyttes i andre, mer passende kontekster. Dette påpeker elevene selv, når de forklarer at de får lov til å ta i bruk egen flerspråklighet i visse kontekster, men bare for å forklare eller tydeliggjøre for andre som ikke forstår. Her sies det implisitt at det er i visse kontekster visse språk passer inn. Et perspektiv som ser på språk som adskilte enheter, jamfør Engen og Kuldbrandstad (2004) sin presentasjon av språk som ballonger i hjernen, vil av mange ses som et svært forenkende perspektiv. En flerspråklig elev som har flere ballonger å fylle, vil dermed aldri oppnå samme potensialet som en enspråklig elev vil med sin ene ballong. Dette er basert på at tilegnelse av et nytt språk alltid vil gå på bekostning av et annet, ifølge denne framstillingen. Slik ser man heller på flerspråklighet som en byrde, ved at det for de flerspråklige elevene vil være mer utfordrende å tilegne seg språklig kompetanse og kunnskaper nettopp på grunn av deres flerspråklighet. Et slikt begrensende perspektiv kan man gjerne inneha uten å være bevisst på det selv. Nettopp dette kan være tilfellet for lærerne som kom med disse uttalelsene til Avan og Birca.

Birca sier i intervjuet, som nevnt i den deskriptive analysen, at hun vil at læreren deres skal være *norsklæreren* hennes, og at hun heller vil lære seg kurdisk og tyrkisk hjemme. Avan sier seg også enig i dette. Disse uttalelsene tyder også på at de ser på språkene sine som adskilte enheter med bestemt nytteverdi knyttet til ulike kontekster, og ikke et samlet repertoar som kan utnyttes i alle sammenhenger jamfør García & Wei (2019) sitt transspråkingsperspektiv. Alle forskningsdeltakerne sier imidlertid at de gjerne skulle ha benyttet seg mer av førstespråket sitt på skolen, slik vi la til rette for i undervisningsoppleggene. Dette kan tyde på at de også ser nytteverdien i å benytte seg av hele sitt språklige repertoar, og at de nok ønsker et større språklig handlingsrom, spesielt i klasseromskonteksten. Kanskje kan det å prioritere å bruke tid på å snakke, diskutere og reflektere over egen og andres benyttelse av språk ha en opplysende effekt på elevene? De beskriver selv en trygg og god klasseromsatmosfære, hvor mangfoldet gjør seg gjeldende og alle får være seg selv. Malika og Hamsa snakker i løpet av intervjuet (som jeg refererer til i kapittel 4.1.2: elevenes språklige praksiser i klasseromskonteksten) at det er bra å

benytte seg av flere språk i undervisningen, slik at man kan forstå bedre. Hamsa forteller også at han ofte benytter seg av engelsk når han prater, dersom han ikke husker hva et ord betyr. Det samme gjør Malika flere ganger i løpet av intervjuet. Alle forskningsdeltakerne uttrykker verdien i å benytte seg av større deler av sitt språklige repertoar, samtidig som de er opptatte av at flest mulig skal forstå hva som blir sagt. Kan klasseromsnormene, som jeg drøfter videre i 4.2.3 ha påvirket elevenes syn på flerspråklighet?

Både mine egne observasjoner av klasserommet og det sosiolingvistiske miljøet i klasseromskonteksten tyder på at det språklige handlingsrommet til elevene kunne vært større, og har potensiale til å bli større dersom det legges mer til rette for at elevene opplever at de «har lov» og at det er ønskelig at de benytter seg av hele sitt språklige repertoar. Et viktig funn er elevenes beskrivelse av at lærerne ser på flerspråklighet som en ressurs. Dette funnet stemmer overens med funnene i Zwankhuizen (2021) sin studie, som tar for seg ulike læreres syn på flerspråklighet i skolen.

4.2.3 Ulike normer for språkbruk

Det er ikke ønskelig å studere språk helt uavhengig av det sosiale spillet som foregår rundt det (Matre & Nygård, 2017, s. 34). Jeg vil derfor analysere nærmere det elevene sier om konteksten språket inngår i, og hvordan klasseromsnormene kan se ut til å påvirke det språklige handlingsrommet til elevene. Det kan virke som at det har blitt et slags mønster i at elevene i møte med lærere og voksenpersoner i større grad snakker norsk, men at de i sitt eget normfellesskap i friminuttene har et større språklig handlingsrom. Det kan tenkes at dette er fordi normer knyttes til ulike situasjoner og vil endre seg etter hvilket sosialt fellesskap man er i (Tjora, 2022).

Som nevnt i 4.1.4 opplevde flere av forskningsdeltakerne at lærere og voksne har sagt at de skal snakke norsk i klasserommet. De svarer også alle norsk med en gang, på spørsmål om hvilket språk de snakker på skolen. I klasseromskonteksten skisserer forskningsdeltakerne opplevelser av at lærere og voksne sier at de skal snakke norsk, men at de «har lov» til å benytte seg av flere språk når det er for å bedre samarbeidet. Normene innenfor klasseromskonteksten vil imidlertid gjerne variere ut fra hvilket fag det undervises i. I engelsktimene er det for eksempel større aksept for å benytte seg av flere språk enn norsk. Hvilke språklige praksiser som er passende i

ulike situasjoner og med ulike grupper vil nemlig også påvirkes av normene som gjør seg gjeldende (Tjora, 2022). Dette kan knyttes til 2.3 og diskurser, som jeg også vil drøfte nærmere i 4.2.4. Man vil dermed merke forskjell på samhandlinger utenfor hjemmesfæren, for eksempel ved at normene er ulike hjemmets, og diskursene dermed også verdsetter ulike språklige grep.

Elevene uttrykker at de ser på de språklige kjørereglene i klasserommet som faktiske regler de er nødt til å følge som jeg gir eksempel på i 4.1.1. Dette tolker jeg som at elevene opplever dette som formelle normer (Tjora, 2022). Slik jeg forsto det da jeg var i praksis var ikke dette regler lærerne bevisst opprettholdt. Dette kan tyde på at vi ser tegn til den skjulte læreplanen, som jeg nevnte i 2.4. Altså, kan det virke som at normene har blitt så internaliserte og lite synlige at de ikke legger merke til dem (Nordahl, 2003). Disse normene som de voksne på skolen nok selv ikke legger merke til, er utsagn elevene peker på som regler; «det som ikke er lov». Elevene uttrykker imidlertid en aksepterende og anerkjennende norm når det kommer til flerspråklighet i skolen. Dermed virket det ikke på meg som at elevene opplevde det som ekskluderende å få beskjed om å snakke norsk i timen. Dette tolker jeg som at de internaliserte og usynlige normene også virker inn på elevene, jamfør den skjulte læreplanen (Nordahl, 2003). De vet ikke selv at de er med på å underbygge de normene som skaper barrierer for deres eget språklige handlingsrom.

Spesielt normer som angår språk kan bli styrende for hvordan elevene benytter seg av språket sitt. Dette kommer til uttrykk gjennom at elevene selv peker på hvor annerledes de opplevde henholdsvis undervisningsopplegget og aktiviteten onion-ring. Det kan, som allerede antydnet, virke som at normen er annerledes når elevene samhandler med hverandre. I friminuttene er det, som nevnt i 4.2.1 som tar for seg tredjerom, en annerledes praksis enn i klasseromskonteksten. Normer kan, som nevnt i 2.4, forstås som et resultat av bestemte språkideologiske forestillinger; sammenhengen mellom sosiale strukturer og ulike måter å snakke på (Woolard, 1992, s. 235). At normen er norsk språk i landet, samfunnet og skolen (i dette tilfellet) legger føringer for ulike språkideologier (Svendsen, 2014, s. 49). Det elevene selv forteller og opplever kan tolkes som en enspråklighetsideologi på skolen. Denne synliggjøres i skolesammenheng ved at det skoledominante språket benyttes mest (García & Wei, 2019, s. 69). De ulike språklige normene og språkideologiene på institusjonsnivå (i skolen og klasserommet) kan så få konsekvenser for språkholdninger på individnivå.

Holdninger kan man bruke for å identifisere seg selv eller andre som medlem av for eksempel en sosial gruppe, som jeg nevner i 2.3. Hvordan man oppfatter en person og dens uttalelser

innenfor ulike situasjoner og kontekster har med holdninger å gjøre. Man har gjerne med seg holdninger fra primærdiskursen man tilegnet seg tidlig i livet (Gee, 2015), og de kan være både bevisste og ubevisste. Ubevisste språkholdninger kommer gjerne til uttrykk når noen underbevisst reagerer på måten noen prater i ulike kontekster (Hårstad, Mæhlum, & Ommeren, 2021). Forskningsdeltakernes språkholdninger kom blant annet til uttrykk gjennom at de presiserer at det er helt vanlig at noen samarbeider på førstespråket sitt, og at de ikke bryr seg noe særlig om dette, eller ikke legger merke til det. De sier selv at «sånn har det jo alltid vært», og at de er vant til det. Min egen forforståelse og språkholdninger kom imidlertid også til uttrykk gjennom intervjurundene. På forhånd hadde jeg kanskje forventet meg at elevene skulle gi uttrykk for at de savnet å benytte seg av førstespråket sitt i større grad enn de gjorde. Det kan nesten virke som at jeg med min forforståelse nesten har «eksotisert» begrepet flerspråklighet, når det i virkeligheten ikke er noe utenfor normalen for elevene.

Forskningsdeltakerne peker imidlertid på at de ønsker at norsklæreren deres skal lære dem norsk, og at de heller vil lære seg førstespråket sitt hjemme. Dette kan være en konsekvens av at klasseromsnormene deres ikke gir et stort nok språklig handlingsrom til at de opplever at de kan benytte seg av hele sitt språklige repertoar. Dette så vi spor av i intervjuene til Overrein (2022) og mine egne. Vi var begge til stede ved hverandres gjennomføring av intervju, og så utviklingen på enkeltelever som ble intervjuet i to runder. Begge opplevde i det andre intervjuet at elevene fremsto mer reflekterte i samtalen om språklig mangfold og flerspråklighet, enn ved det forrige intervjuet. Dette kan tolkes slik at normene i intervjuet ga elevene en opplevelse av et større språklig handlingsrom.

4.2.4 Begrepstilegnelse innenfor klasseromsdiskursen

Forskningsdeltakerne er, som nevnt i 4.1.2 opptatte av kommunikasjonsaspektet ved benyttelse av førstespråket sitt. Dermed kan det virke som at elevene har en instrumentell holdning til førstespråket sitt, ved at de ser språk som et middel for kommunikasjon (Mæhlum et al., 2008, s. 124). Ressursen disse flerspråklige elevene har i kommunikasjonen med hverandre kan også forenkle prosessen ved å lære seg et nytt ord på undervisningsspråket, dersom de allerede innehar forståelse for begrepet på førstespråket sitt. Dette er fordi elever som ikke har det skoledominante språket som sitt førstespråk, kan sies å ha mangelfull begrepsforståelse på nettopp dette språket (Bjerkan et al., 2013, s. 12). Når man skal undervise og være lærer spesielt

for denne elevgruppen, som har det skolebaserte språket som sitt andrespråk, er det viktig å vite at det er forskjell på å lære seg et nytt ord for et begrep man allerede innehar kunnskaper om, eller kan, og det å skulle lære seg både et nytt ord *og* et nytt begrep (Monsen & Randen, 2017, s. 80). Høyfrekvente ord som eksempelvis «hus» og «gå» finnes i de aller fleste språk, som også vil si at disse begrepene nok er godt kjente for elevene i barneskolen – altså vil det ikke være like krevende å lære seg ordet for dette allerede kjente begrepet. Mer krevende blir det når det er snakk om å lære seg både et nytt begrep *og* det nye ordet. Dette vil spesielt gjøre seg gjeldende ved lavfrekvente ord man ofte møter på i skolesammenheng, og som elevene virkelig trenger for å få tilstrekkelig forståelse for skolefagene.

Dette aktualiseres også gjennom at elevene i intervjuet peker på at de synes tekstopp-gaver og vanskelige begrep i øvrige fag er utfordrende. Slik jeg nevner i 2.2.2 vil det være enklere for elevene å lære nye ord dersom de får benyttet seg av hele sitt samlede språklige repertoar. Dersom elevene allerede har eksisterende kunnskap rundt et begrep på sitt førstespråk, vil det være enklere å la de ta i bruk dette i innlæringen av nye ord. Dermed vil de ha større muligheter for å bevege seg inn i skolens dominante diskurser, som verdsetter akademiske språkferdigheter (CALP) som jeg presenterer i 2.3, og som det i stadig større grad forventes at de skal mestre.

Flere uttalelser fra elevene peker på at de synes tekstopp-gaver er utfordrende, som følge av vanskelige ord og begrep. Jeg tolker uttalelsene slik at det er den akademiske diskursen med tilhørende begrep de synes er utfordrende. Som jeg nevner i teorikapitlet mitt (2.3.), som tar for seg diskursbegrepet, er det forskjell på et muntlig hverdagsspråk (BICS) og det akademiske språket en forventes å bruke i skolens diskurs (CALP). CALP handler om evnen til å forstå og å uttrykke seg – både muntlig og skriftlig – samtidig som man skal forstå konsept og ideer akademiske språkferdigheter (Cummins, 2008). Det er nettopp disse konseptene og ideene, og å kunne forstå ulike begrep, jeg oppfatter at forskningsdeltakerne synes er utfordrende. Tilegnelse av relevante fagbegrep er en viktig forutsetning for å lykkes i skolen.

Slike fagbegrep tilhører gjerne det akademiske språket (CALP), og utvikles gjerne i faglige sammenhenger. Forskningsdeltakerne er gode eksempler på elever som mestrer å kommunisere innenfor hverdagsspråket (BICS), men som forteller at de opplever utfordringer når det kommer til det akademiske språket (CALP). Elevene er her allerede inne på et slags metaspråk, hvor de samtaler om hvilke språklige utfordringer de merker seg i matematikktimene; et steg i riktig retning for tilegnelse av viktige faktorer for å mestre diskursen i matematikktimene. Det kan tenkes at det hadde vært enklere for dem å tilegne seg de ulike diskursene om de hadde fått mer

hjelp til å utvikle vokabularet og ordforrådet sitt innenfor det akademiske språket, også på førstespråket sitt.

For å tilegne seg relevante begrep, og for å mestre CALP, er elevene nødt til å bevege seg fra sin primærdiskurs som de er komfortable med og vant til å benytte seg av i hjemmesfæren. Slik elevene selv fremstiller det så snakker de stort sett førstespråket sitt hjemme. Likevel er de nødt til å bevege seg mot sekundærdiskursene man finner i klasseromskonteksten, hvor undervisningsspråket i deres tilfelle så å si alltid er norsk. Elevfellesskapet innenfor skolekonteksten er, slik jeg nevner i 2.3, et godt eksempel på en sekundærdiskurs de fleste av oss inngås i løpet av livet. Som jeg nevner ovenfor er det imidlertid også mulig å se på de ulike skolefagene som ulike sekundærdiskurser. Dette er fordi de fleste fag har spesifikke sjangrer, strategier, begrep og arbeidsmåter. Disse sekundærdiskursene vi finner i de ulike skolefagene er derfor mer spesialiserte og formelle (Gee, 2015, s. 188), slik som Cummins (2008) også beskriver det akademiske skolespråket CALP. Innenfor de ulike fagspesifikke sekundærdiskursene vil det være ulike forventninger til hvordan man skal te seg både muntlig og skriftlig. Det er forskjell på å skrive en rapport i naturfag og å skrive et eventyr i norsk, for eksempel. Disse sekundærdiskursene er på sin egen måte med på å snevre inn det språklige handlingsrommet til elevene, og kan gjøre det vanskelig for elevene å vite hva som egentlig forventes av dem i de ulike fagene. Diskurs og literacy kan være til hjelp for å begrepsliggjøre de strukturene og mønstrene vi også finner i samfunnet generelt (Gee, 2015). Dette vil jeg komme tilbake til i 5.0.

5.0 Oppsummering og avrunding

Den overordnede problemstillingen i min studie har vært følgende:

Hvilket språklig handlingsrom har flerspråklige elever i skolen?

For å besvare denne vide problemstillingen har jeg formulert forskningsspørsmål for å konkretisere hva jeg var interessert i å undersøke nærmere. De tar for seg hvilke normer for språkbruk som gjør seg gjeldende i klasserommet og hvordan elevene beskriver egne og andres språklige praksiser i og utenfor klasserommet. I kapittel 4 har jeg forsøkt å svare på problemstillingen min med en deskriptiv analyse og en teorianvendende drøfting av funnene. I den deskriptive analysen i 4.1 fremstiller jeg hvordan jeg tolker elevenes uttalelser i intervjuet. Jeg opplevde elevene som reflekterte og gjennomtenkte i sine skisseringer av klasseromsnormene og det språklige handlingsrommet i klasseromskonteksten. Den deskriptive analysedelen er tredelt, og tar for seg 1) elevenes opplevelse av språklige kjøreregler i klasseromskonteksten, 2) elevenes språklige praksiser i klasseromskonteksten og 3) elevenes språklige praksiser utenfor klasseromskonteksten. Disse delene ble utgangspunktet for en teoretisk informert drøfting av funnene i 4.2, hvor jeg drøftet uttalelsene til elevene opp mot teori og forskning som jeg presenterte i teorikapitlet.

I 4.2 løftet jeg blikket og drøftet funnene fra 4.1 i lys av relevant teori og forskning. Slik jeg nevner i 4.2.1 finner jeg, som Rimer (2019) fant i sin studie, at det kan virke som at elevene har skapt seg et slags tredjerom utenfor klasseromskonteksten, slik som i friminuttene (García & Wei, 2019). Videre forsøker jeg å se på perspektiver på flerspråklighet i og utenfor klasserommet elevene implisitt opplever at skolen har, og hvilket perspektiv de gir uttrykk for at de selv har. Slik jeg peker på i 4.2.2 finner jeg i likhet med Zwankhuizen (2021) at elevene opplever at skolen ser på flerspråklighet som en ressurs. Jeg tolker imidlertid elevenes uttalelser dithen at de ser på språk som adskilte enheter, hvor de ønsker å lære norsk på skolen og førstespråket sitt hjemme. Videre drøfter jeg hvilke klasseromsnormer som kommer til uttrykk

gjennom elevenes uttalelser, og kommer frem til at normene er både formelle og uformelle normer som er blitt indoktrinerte nok til at man ikke merker at de er der. Funnene illustrerer det som har blitt omtalt som den skjulte læreplanen (Nordahl, 2003), og legger også føringer for språkideologier hos skolen generelt og språkholdninger hos enkeltindivider. Til sist tar jeg for meg diskursbegrepet (Gee, 2015) i lys av hverdagsspråk (BICS) og akademisk språk (CALP) (Cummins, 2008). Her tydeliggjør jeg viktigheten av et metaspråk for å sette ord på diskursene og hva man synes er utfordrende innenfor dem. I denne sammenheng omtales begrepsforståelse innenfor det akademiske språket som spesielt utfordrende.

Funnene mine reflekterer på mange måter observasjonene jeg hadde gjort meg i forkant av denne studien, som jeg nevner i 1.1. Observasjonene jeg sikter til går blant annet ut på at førstespråk som ikke er skolespråket, sjeldent brukes i undervisningssammenheng, og at perspektivene på språk og hvilke språklige normer som gjør seg gjeldende er ulike. Disse funnene legger grunnlaget for et bredere perspektiv på didaktiske implikasjoner.

For at alle skal få den tilpassede opplæringen de har rett på (Lovdata, 2022), er man nødt til å ta behovene til flerspråklige elever i betraktning. Skolen har et dobbelt samfunnsmandat som sier noe om at vi både skal danne og utdanne. Gjennom å legge til rette for aktiviteter som i større grad legger til rette for kritisk tenkning, utforskning og refleksjon, kan skolen kanskje oppfylle dette doble samfunnsmandatet. I tillegg vil det være gunstig for meg personlig å ha fått et innblikk i elevers refleksjoner og tanker til jeg selv skal begi meg ut i lærerhverdagen og ivareta et mangfoldig klasserom. Jeg vil derfor ta for meg hvilke konsekvenser funnene mine kan få for språkpraksisen i den norske skole.

Funnene i min studie sier noe om normene og perspektivene på språk som fire elever på én skole oppfatter og opplever. Disse funnene kan imidlertid kobles til lignende funn i andre studier, slik som jeg nevner innledningsvis i dette kapitlet. Slik jeg pekte på i 1.1 er det et stort behov for at flerspråklighet og språklig mangfold som en ressurs blir tatt på alvor i opplæringen i norsk skole framover (Dewilde & Kuldbbrandstad, 2016). Dette krever muligens nytenkning når det kommer til skolens arbeidsmetoder og også et mer kritisk blikk på eksisterende opplæringstilbud. I etterkant av denne studien mener jeg også at det vil være viktig og relevant for lærere å bevisstgjøres rundt normer og holdninger som påvirker hvordan elevene opplever skolens perspektiv på flerspråklighet.

Det kreves holdninger og normer som ser på flerspråkligheten som en ressurs for både de flerspråklige elevene, i tillegg til resten av klassen og skolen. Den overordnede delen av

læreplanen sier nemlig at målet er at elevene i skolen og det øvrige samfunnet skal oppleve og erfare at flerspråkligheten deres er en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som jeg nevner i 1.1 viser resultater fra en rapport for NOVA at foreldrenes landbakgrunn kan ha noe å si for elevenes skolemessige resultater. Spesielt pekes det på at kun seks av tjue flerspråklige elever presterte på samme nivå som majoritetselevne (Bakken & Hyggen, 2018). Tilpasset undervisning og språklig tilrettelegging vil derfor være viktige elementer å huske på som lærer, så vel som for utdanningsmyndighetene og skoleledere. Derfor vil spørsmålet om ulikhet og forskjeller når det kommer til maktfordeling i læringsforholdet spille en sentral rolle, jamfør det jeg presenterte om literacy i 2.3, hvor jeg peker på makten og påvirkningskraften språket kan ha for enkeltindivider. Enda bredere vil dette også kunne påvirke på samfunnsnivå. Sosiale strukturer påvirker enkeltindivider og beskriver forskjellene når det kommer til adgang på makt; mulighetene elevene vil ha videre i livet. Slik jeg også nevner i 2.3 kan literacy være styrkende for elever ved å gi dem økt bevissthet rundt eget språk. Som lærere er det kanskje vel så viktig at man er klar over hvor stor kontroll språket har over livet til enkeltpersoner, og hvor mye det kan påvirke elevenes fremtid (Barton, 2006, s. 28). Hvilke perspektiv på språk som er gjeldende i et samfunn, og hvilke normer og holdninger som gjør seg gjeldende, kan i denne sammenheng ha stor påvirkningskraft.

At elevene opplever at alle språk er velkomne i skolen er en forutsetning for at de også skal oppleve skolen som inkluderende. Alle elever, uavhengig av bakgrunnen deres, skal oppleve skolen som en inkluderende og åpen arena (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et perspektiv som ser språk som adskilte enheter kan være med på å redusere en sammensatt språkbakgrunn, og ikke minst språkkompetanse, til å kun være et spørsmål om elevens ferdigheter. I stedet bør man som lærer framheve andre viktige aspekter ved elevene, slik som deres identitet, tilhørighet, bakgrunn, erfaringer, holdninger, verdier og så videre. Dersom man reduserer språk til å handle om disse formelle ferdighetene, kan det gå ut over både kommunikasjon mellom lærer og elev, og kommunikasjonen elevene imellom. Læreren er tross alt et av de viktigste forbildene elevene ser opp til når det kommer til holdninger og oppførsel (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det er lite heldig om elevene ikke opplever at flerspråkligheten deres blir verdsatt som en ressurs av lærere og skolen generelt.

Et perspektiv som ikke verdsetter flerspråklighet som en ressurs følger ikke opplæringens verdigrunnlag om identitet og mangfold. Verdigrunnlaget sier blant annet noe om at man *skal* se på mangfoldet som en ressurs, ikke bare for eleven det gjelder, men også for skolen som

helhet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dermed vil en enspråkligsideologi generelt ikke være i tråd med det som nå er en del av skolens kjerneområder. En enspråkligsideologi som ser på skolespråket eller det språket og den diskursen som snakkes av flest som det viktigste og beste vil kunne være ødeleggende for hvordan elever opplever å bli møtt og inkludert i skolen, slik jeg også nevner i 2.4. Blander man så inn et perspektiv som ser på språk som adskilte enheter, i tillegg til å ha en enspråkligsideologi, insinuerer man kanskje også at flerspråklighet ikke har noen verdi verken på et akademisk eller samfunnsmessig plan. Et slikt tanke sett hvor flerspråklighet heller blir sett på som et problem enn den ressursen det er, fører med seg en viss målorientering. En slik målorientering vil nok heller peke på at flerspråklighet og mangfold i klasserommet vil føre til dårlige resultater på standardiserte tester på landsbasis, slik som nasjonale prøver for eksempel. Dersom skolen ikke ser på elevenes flerspråklighet som en ressurs, gjør de det også vanskelig for elevene å se verdien i eget språklig repertoar.

Dersom elevene *selv* ikke verdsetter flerspråkligheten sin som en ressurs, vil det nok heller ikke hjelpe dem med tanke på literacy og tilegnelse av skoledominante diskurser de vil ha stor nytte av resten av skoleløpet og livet generelt (Gee, 2015). Det blir heller viktig å gi elevene innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner, slik som dette sitatet tilsier:

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 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Den overordnede delen av læreplanen sier blant annet at skolen skal gjøre elevene til trygge språkbrukere som verdsetter flerspråkligheten som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Man kan imidlertid selv oppleve at man ser på flerspråklighet som en ressurs for skolen, men likevel ikke se på språket til de flerspråklige elevene som et samlet repertoar, som nevnt i 2.2. Et språklig perspektiv i skolen som ser på flerspråklighet som et samlet repertoar kan imidlertid bidra til at man i større grad legger til rette for flerspråklige elever og tilrettelegger for at de skal oppleve at språket deres er velkomment i skolen. Her er opplæringens verdigrunnlag relevant, som i delen som omhandler identitet og kulturelt mangfold tydelig bekrefter at: «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet 2022). Dette sier noe om potensialet skolen har; at den kan hjelpe elever med å gjøre de oppmerksomme på egne og andres verdier, praksiser og tenkemåter.

Skolens mål generelt bør heller være basert rundt mestring og myndiggjøring. Ved å inkludere flere språk enn skolespråket innenfor de skoledominante diskursene, og oppfordre og legge til rette for mer språklig utfoldelse i klasserommet, kan man bidra til at det blir enklere for alle å delta på en mer lik linje. En transspråklig pedagogisk praksis vil gi elevene muligheten til å delta med *hele* seg, med hele sitt språklige repertoar og alle personlighetstrekk som da også ligger ved. Viktigheten av å legge til rette for alle elever og forsøke å gjøre skolen til en arena hvor alle elevene deltar på så likt grunnlag som mulig i undervisningssituasjoner, bør kanskje alle lærere i større grad bevisstgjøres rundt. Slik Gibbons (2015) sier det, kan man gå fra språk til literacy - fra flerspråklighet til flerlitterasitet – og fra språk til kommunikativ kompetanse, og ikke minst – fra det formelle til det funksjonelle.

Dette er relevante punkt å ta med seg når man ser på veien videre innenfor forskningen på flerspråklighet. Ettersom min studie er kvalitativ, kan jeg ikke vise til generaliserende funn. Et budskap med studien min er likevel at det er et stort behov for flere studier og forskning som lytter til elevperspektivet. Mer forskning innenfor feltet som ser på flerspråklige elever og språklig mangfold i klasseromskonteksten er nødvendig slik jeg ser det. Som jeg nevner i 1.1 er globaliseringen økende, og det blir flere flerspråklige elever slik at det språklige og kulturelle mangfoldet også øker. Derfor vil nok dette fortsette å være et relevant tema å forske på for å forbedre fremtidens skolepraksis. Mye forskning snakker om elevene istedenfor å faktisk snakke med dem. Dersom man skal kunne utvikle skolen videre er man nødt til å videre ta elevperspektivet i betraktning innenfor dette forskningsfeltet (Engblom & Fallberg, 2018). Slik kan man nok få et innblikk i *hele* eleven.

Jeg har intervjuet elever og snakket med elever om hvilket språklig handlingsrom de har både i og utenfor klasserommet. Likevel har jeg ikke fått observert de systematisk i hverken friminutt eller hjemme. Når det kommer til forskning på flerspråklige elever får man sjeldent et innblikk i hverdagslige kontekster hvor språklige praksiser benyttes og tilegnes (Canagarajah & Wurr, 2011). Studier som ser på tilegnelsen av språk, tenderer til å fokusere ensidig på klasseromskonteksten. Derfor vil det være hensiktsmessig å se utenfor denne konteksten (Canagarajah & Wurr, 2011). Dette gjør seg spesielt gjeldende dersom tendensen med en stadig mer pragmatisk inngang til språkinnlæring, som Canagarajah og Wurr (2011) peker på, vedvarer. For oss som skal være lærere for flerspråklige elever ville det vært interessant og relevant å få et innblikk i hvilke strategier elevene benytter seg av for å tilegne seg språkkompetanse også utenfor klasseromskonteksten. Et poeng for videre forskning på dette

området kan derfor være å se på *hele* eleven, i ulike kontekster og i ulike grupperinger, og ikke bare eleven i en klasseromskontekst.

Et uventet aspekt, som viste seg å være særdeles interessant, bekrefter viktigheten og verdien av å samtale om språklig mangfold og flerspråklighet som tema generelt. Som nevnt i drøftingen i 4.2.3 var jeg selv til stede da Overrein (2022) gjennomførte sine intervju, og skrev notater for henne, og hun gjorde det samme for meg dagen etter. To av våre forskningsdeltakere er de samme, så vi ble ganske overrasket over at noen av svarene jeg fikk var nokså ulike de hun fikk – på omtrent samme spørsmål. Dette gjaldt spesielt de spørsmålene hvor elevene ble nødt til å reflektere mer over sin egen flerspråklighet og når og hvordan de benyttet seg av den. Ettersom svarene varierer noe, og vi så på svarene som mer reflekterte på runde to av intervjuer, kan dette være en indikator på at elevene er på vei til å endre litt sin egen forståelse, og kanskje bli litt mer språklige bevisste. Dette viser verdien i å samtale og reflektere rundt egen opplevelse av språk. Det viser også verdien i at nettopp dette feltet utforskes videre.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldeberg, K. (2017). *Tolknings och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersson, T., & Boyer, M. (1970). *Bilingual Schooling in the United States*. Office of Education (DHEW) .
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanning blant minoritetslever i videregående*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barton, D. (2006). *Literacy*. Wiley-Blackwell.
- Beiler, I. (2019). *Flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning*. Bedre skole.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnstad, M., & Erikstad, J. (2022). *"Det var ikke bare norsk eller engelsk, men sånn andre språk å. Det var bare veldig gøy" - En studie av seks flerspråklige elevers språkpraksiser og refleksjoner*. Masteroppgave.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). *Superdiverse Repertoires and the Individual*. (I. d. Saint-Georges, & J.-J. Weber, Red.). Sense Publishers.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010). *Locating Identity in Language*. (I. C. Llamas, & D. Watt, Red.). University Press.
- Canagarajah, A. S., & Wurr, A. J. (2011, Januar). Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*(1). Hentet Mai 7, 2022 fra https://www.researchgate.net/profile/Suresh-Canagarajah/publication/268290312_Multilingual_Communication_and_Language_Acquisition_New_Research_Directions/links/551db5050cf213ef063e9282/Multilingual-Communication-and-Language-Acquisition-New-Research-Direc
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*. Hentet Mai 7, 2022 fra

https://www.researchgate.net/publication/279558643_Translanguaging_in_the_Classroom_Emerging_Issues_for_Research_and_Pedagogy

- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. (C. S. Education, Red.). California State Department of Education.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I B. Street, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (ss. 71-83). Springer Science + Business Media LLC.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A., & Hugo, B. (2012). *Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i Flerspråklige elevgrupper*. (I. T. Engen, & T. Haug, Red.) Abstrakt forlag.
- Dannemark, N. 2.–6. (2011). *Tospråklegheit og metaspråkleg medvit*. Novus forlag.
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt.». *Portrett av transspråklig ungdom som diktskriver*. Scandinavian Studies in Language (SSL).
- Dewilde, J., & Kuldbbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. I *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* (ss. 13-33). Fagbokforlaget.
- Engblom, C., & Fallberg, K. (2018). *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt - Rapport från en forskningscirkel*. Hentet fra <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190472/FULLTEXT01.pdf>
- Engen, T., & Kuldbbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H. (2012). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies* (5.. utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Heinemann.

- Giles, H., Bouris, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). *Towards a Theory of Language in Ethnic Group*. Academic Press.
- Grosjean, F. (1998, februar 21). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*. Hentet fra <http://www.u.arizona.edu/~witzeln/Grosjean98.pdf>
- Helstrup, T. (2022, April 17). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra Gruppe: <https://snl.no/gruppe>
- Hårstad, S., Mæhlum, B., & Ommeren, R. v. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk i språkvirkelighet*. Cappelen Damm AS.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Oslo: Språkrådet. Hentet Januar 28, 2022 fra https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Keller, R. (1994). *On Language Change: The Invisible Hand in Language*. Routledge.
- Kjelaas, I. (2020). *Master i norsk metodeboka*. (R. Neteland, & L. I. Aa, Red.) Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer - Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. (I. v. Kjelaas, Red.) Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krulatz, A., & Iversen, J. (2019). *Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway*. *Scandinavian journal of educational research*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, Mai 8). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-lærerutdanningen/id2503270>

- Kunnskapsdepartementet. (2022, April 17). *Læreplanverkets overordnede del*. Hentet fra Opplæringens verdigrunnlag: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvarv. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Lovdata. (2022, januar 27). Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Matre, S., & Nygård, M. (2017). *Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter*. (I. M.-A. Igland, & M. Nygård, Red.). Universitetsforlag.
- May, S. (2017). *Bilingual and Multilingual education* (Vol. |||). (O. García, A. M. Lin, & S. May, Red.). Springer International Publishing.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte - innføring i sosiolingvistikk*. Cappelen Damm AS.
- Nergård, M. (2013). *Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet*. (V. Bjarnø, M. Nergård, & F. Aarsæther, Red.). Gyldendal Akademisk.
- Nergård, M., & Lundberg, P. (2019). «Jeg lærte at jeg kan mer enn det jeg tror». *En studie av flerspråklighet som ressurs i grunnskoleundervisning*. (K. K.E. Thorsen, & S. Michelet, Red.). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). *Master i norsk metodeboka 2*. (R. Neteland, & L. I. Aa, Red.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*. Hentet fra Tidsskrift for ungdomsforskning: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1148/1017>
- Ommeren, R. V. (2017). *Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier*. (M. Igland, & M. Nygård, Red.). Universitetsforlag.
- Overrein, E. (2022). *Mitt språkportrett: en sosiolingvistisk undersøkelse av fire flerspråklige elevers språkportretter og deres forestillinger om språk, språkkompetanse og normer i skolen*. Masteroppgave.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode*. Universitetsforlaget.

- Regjeringen. (2020, Februar 6). *Norges innsats for flyktninger og migranter*. Hentet fra Webområde for Regjeringen: https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/innsats_flyktninger/id2689572/
- Rimer, J. (2019). "Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr" - *En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser*. Hentet fra Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610322/no.ntnu%3ainspera%3a2316135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shohamy, E., & Gorter, D. (2009). *Introduction*. (I. E. Shohamy, & D. Gorter, Red.). Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976/859>
- Tjora, A. (2022, Mai 11). *Normer*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/norm>
- Tonne, I., & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA - Norsk som andrespråk*, ss. 310-349. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49822/Tonne%20og%20Palm%2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Januar 28). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Januar 27). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Fakta om grunnskolen 2021-22: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/fakta-om-grunnskolen/#farre-elever-farsarskilt-norskopplaring>
- Woolard, K. A. (1992). *Language Ideology: Issues and Approaches*. Hentet fra <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/prag.2.3.01woo>

Zwankhuizen, M. (2021). *"Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det." - En kvalitativ studie av en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere sine forståelser av og arbeid med "fle.* Hentet fra Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785130/no.ntnu%3ainspera%3a76519029%3a15523039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1:

Intervjuguide

1. Hva synes dere om å samarbeide med de hjemme på denne måten?
2. Hvor ofte får dere hjelp med leksene hjemme?
 - a. Hadde det vært enklere å få hjelp av foresatte dersom dere fikk flere oppgaver som det her?
3. Hva er morsmålet ditt? Altså det første språket du lærte deg.
4. Hvilke språk bruker dere når dere er hjemme?
5. Hvilke språk bruker dere på skolen?
6. Hvilke språk synes dere det er enklest å bruke?
7. Hvilke språk vil dere helst bruke på skolen, og når dere gjør lekser?
8. Føler dere at lærerne og de voksne på skolen synes at det er greit eller bra å bruke alle språkene dere kan i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Ønsker dere å kunne bruke alle språkene deres når dere arbeider med fag på skolen? Hadde dere gjort det mer om dere fikk muligheten?
10. Er det viktig for dere å kunne bruke flere språk fritt i skolearbeid, i tillegg til på fritiden?
 - a. Hadde dere brukt flere språk oftere i skolearbeidet dersom læreren lagde oppgaver som la til rette for dette?
11. Tror dere det hadde vært enklere å lære, dersom du fikk bruke alle språkene deres i undervisningen?
12. Hva synes dere om å få muligheten til å lytte til et språk, og fortelle på et annet?
13. Kan dere tenke dere noe bra eller positivt med at dere får lov til å bruke flere språk i skolearbeidet?
14. Kan dere tenke der noe som er mer utfordrende eller vanskelig med at alle skal bruke flere språk på skolen?
15. Føler dere at lærerne og de andre voksne på skolen synes det er bra at dere kan og bruker flere språk?
16. Er det noe spesielt lærerne kunne gjort i undervisningen for at dere skulle fått brukt alle språkene deres til å lære?

Vedlegg 2

Observasjonsmal:

(Flerspråklige) språkpraksiser	Interaksjon lærer- elev, elev-elev	Engasjement	Spesielle episoder/eksempler

3. **FORTELL** til hverandre hva lydfilene handlet om.



Vedlegg 4:

Malika sin tekst:



1. **LYTT.** Finn lydklippet ditt og lytt til dette.

2. **SKRIV** et handlingsreferat på valgfritt språk. Hva handlet det om?



Det var en fisker og han het den lille
fiskeren far at han var mellom 14 og 16 år
han hadde små søsken og en mor og en far
men faren var syk og de var veldig
fattige og levde atome kysten de hadde
ikke så mye han fiskeren hadde en fisker
stang å fisket litt fisk og de levde av
det. Han fisket veldig mye hver dag og han og
familien spiste litt og far at de og naboen
var fattige delte han med de og selgte kisten
med de pengene kjøpte han ting til familien
han gjorde det samme hver dag og det
var hvordan de overlevde. han bel til god for at
han far veldig mye peng og at han kan
betale farses sykehus penger, det var et veldig
lite sykehus. Han hadde veldig mye HiP.
han fisket litt peng så han kjøpte en ny
fisker stang. Han satt lenge og ventet på
at det skulle komme fisk så ble fisker stangen
veldig tung han drasde og komde helt
han tok den, det var en veldig stor fisk



1. **LYTT.** Finn lydklippet ditt og lytt til dette.

2. **SKRIV** et handlingsreferat på valgfritt språk. Hva handlet det om?



det var en fisk men den var stor
så den kunne ikke selge den hvis
de spiste fra den da de skulle kjøpe
den så var det nok brett så de kastet
den men mannen så at det var en
prete og han så det var veldig
dyr og hadde mye. De hadde ikke en
plass for dyre ting i den lille byen
så han dro til en stor by og
solgte den han fikk mye peng og
laget en bussnes og fortsettet.
Han fikk mye peng og han kjøpte
et nytt hus i den store byen og
fint kom og ting til alle i familien
Faren ble fisk etter som han var
i bra syke hus. De over kastet sashin
og mannen at Faren ble fisk
og snipp snalpp skute.

Avan sin tekst:



1. **LYTT.** Finn lydklippet ditt og lytt til dette.

2. **SKRIV** et handlingsreferat på valgfritt språk. Hva handlet det om?



Det var en mann som hadde 3 sønner og et gullepletre og det var en tyv som tokk hvernatt et eple. Største sønnen sto på vakt får at eple ikke skulle bli stjelt, men sønnen søv også sto den andre men han søv også. Noen dager senere sto den minste men han søv ikke så so han gullfuglen som stjelet eple hvernatt. Minste sønnen gikk får å finne fuglen. Gutten møtt en ulv på veien som gjalp han med å finne fuglen. ulven gjalp men gutten ble tatt av vaktene så sa den som eie fuglen at du kan få fuglen om du henter gullhesten han gikk men samme kjedde igjen. Hent en jente der så får du hesten han hentet jenta og fikk hesten denket av fuglen så Han giftet seg med damen.

Han
fikk
jenta
og.

Hamsa sin tekst:



1. **LYTT.** Finn lydklippet ditt og lytt til dette.

2. **SKRIV** et handlingsreferat på valgfritt språk. Hva handlet det om?



Prøvef på

Hamsas førstespråk

håveia håveia håveia Dada i Da waia i ta
na sa sisea ha da Di ca bilna
håveia håveia håveia De ca delia i
ca da Di litat håveia håveia håveia
ca so boma påhaga så haita
a wiska ha da paha Degei DaDada
Da jeia håveia håveia håveia
hitomapei ha Di Daba da Da hainia
håveia håveia håveia håveia håveia
håveia håveia håveia håveia håveia
håveia håveia håveia håveia håveia
ha vaie

Birca sin tekst:



1. **LYTT.** Finn lydklippet ditt og lytt til dette.

2. **SKRIV** et handlingsreferat på valgfritt språk. Hva handlet det om?



Det var vinter og en snøfugg skulle falle ned. En sky sa til snøfuggen "falle i en veldig fint plass" og snøfuggen sa "ok". Snøfuggen ville falle først i hav. Men den ombestemt seg. Også tenkte snøfuggen jeg kan falle i fjellet sann at jeg kan se den fine utsikten. Men så sa den "nei nei jeg vil falle i en barn og i barnet lykke" Også falt den i et barn, barne så den og gikk til mora si og sa "Mamma se denne snøfuggen skal gi oss lykke fra hjemmelandet vårt. Også ble snøfuggen glad og smeltet.

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hvilke språk snakker du?
- Hvis du fikk velge valgfritt hvilket språk du skulle bruke på skolen, hvilket ville du valgt? og hvorfor?

Hvem leder forskningsprosjektet?

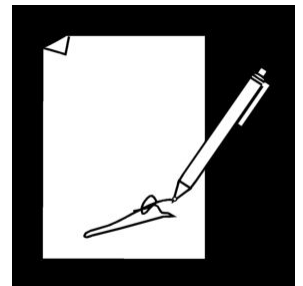
Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra NTNU Institutt for lærerutdanning.

Forskerne heter Emma Overrein, Ingrid Stene, June Alvilde Erikstad og Mildrid Bjørnstad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du har kunnskap om flere språk.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet.

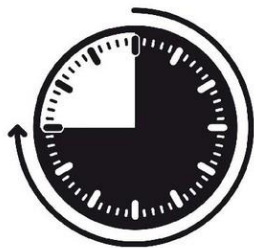


Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om dine tanker og erfaringer om språk.

Én av forskerne/studentene vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn noen oppgaver fra undervisningen vi gjennomfører.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Dette gjelder frem til innlevering av masteroppgavene våre.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne hvordan du bruker, og hva du tenker om dine språk.
- Det kan hende vi snakker om din religion og etnisitet. Dette er ikke formålet med oppgavene, men om dette har sammenheng med språket ditt, vil vi bruke det i forskningen vår.
- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare vi som har tilgang til informasjonen, men våre veiledere Rikke van Ommeren og Signe Rix Berthelin, og læreren deres kan få innsyn i informasjonen hvis det er behov for det.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

- Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver masteroppgavene. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn hvis vi skriver om deg.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 1.juli 2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon vi har samlet inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen fra oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte, eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit, og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Ingrid Stene på mail: ingstene@stud.ntnu.no

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Emma Overrein, Ingrid Stene, June Alvilde Erikstad og Mildrid Bjørnstad (Forskere/student)

.....
.
.....
.

Rikke van Ommeren og Signe Rix Berthelin (Veiledere)

.....
.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «språklig mangfold», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at forskerne bruker spørreundersøkelsen fra lekse i uke 37*
- at arbeid og oppgaver fra timene blir brukt i forskningsperioden*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

.....
.

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

530022

Prosjekttittel

Prano-prosjekt om språklig mangfold

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke Van Ommeren, Rikke.van.ommeren@stud.no, tlf: 73412351

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

June Alvilde Erikstad, juneerikstad@hotmail.com, tlf: 47854032

Prosjektperiode

30.08.2021 - 01.07.2022

Vurdering (1)

26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 26.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og religion frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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

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

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

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Vi legger til grunn at NICE-1 er en del av NTNUs eget fillagringsområdet.

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

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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfındal

