

Emma Overrein

«Mitt språkportrett»

En sosiolingvistisk undersøkelse av fire flerspråklige elevers språkportretter og deres forestillinger om språk, språkkompetanse og normer i skolen

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn:
norskdidaktikk

Veileder: Rikke van Ommeren

Mai 2022

Emma Overrein

«Mitt språkportrett»

En sosiolingvistisk undersøkelse av fire flerspråklige
elevers språkportretter og deres forestillinger om
språk, språkkompetanse og normer i skolen

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn: norskdidaktikk
Veileder: Rikke van Ommeren
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en norskdidaktisk og sosiolingvistisk studie, hvor temaet er språklig mangold i skolen og flerspråklighet. Gjennom studien har hensikten vært å få innsikt i mellomtrinnelevers tanker og refleksjoner rundt deres egen opplevelse av å være flerspråklig i skolen, og jeg undersøker derfor problemstillingen:

Hvordan setter et utvalg mellomtrinns elever ord på sin flerspråklighet gjennom arbeid med utforming av språkportretter, og hvordan kommer forestillinger om språk og normer i skolen til uttrykk i språkportrettene og samtaler om dem?

For å finne ut av dette gjennomførte jeg et undervisningsopplegg i to klasser, hvor elevene lagde språkportretter som viste deres individuelle oppfatning av å være flerspråklig. Med utgangspunkt i oppgaven om språkportrettene valgte jeg ut fire elever til individuelle intervju, og samtalte med dem om språkportrettene og deres flerspråklighet. Oppgavens hoveddel er analysen, og den er delt i to deler. Den første delen tar for seg det første forskningsspørsmålet: «Hvilke språkpraksiser og -kompetanser blir beskrevet av elevene gjennom oppgaven om «Mitt språkportrett» og samtaler om portrettene?». Her presenteres og fortolkes de fire språkportrettene og elevenes forklaringer av dem. I den andre delen av analysen tar jeg for meg det andre forskningsspørsmålet: «Hvilke normer og forestillinger om språk og språkkompetanse kommer til uttrykk i språkportrettene og i samtaler om portrettene?». Her tolkes og drøftes samtalen omkring språkportrettene i lys av teori om flerspråklig kompetanse, ideologier, holdninger, normer og identitet.

Gjennom arbeidet med å utforme språkportrettene og den påfølgende samtalen, fikk elevene satt ord på sin flerspråklighet gjennom blant annet å forklare valgene de hadde tatt, hvilke situasjoner de bruker språkene i, hva de tenker om språkkompetanse, om språklig tilknytning, og om opplevelser og erfaringer ved bruk av andre språk i skolen. Jeg fant også at forestillinger om språk og normer kom til uttrykk i språkportrettene og samtalen om dem. Gjennom ulike semiotiske ressurser og symboler kom blant annet elevenes identitetsforståelser og tilknytning til språk til uttrykk. I tillegg fant jeg en inkluderende holdning om at det var best å snakke norsk på skolen slik at alle forstår. Jeg fikk også inntrykk av at det var greit å snakke andre språk, men helst hvis det er med hensikt å lære norsk. Et viktig funn er at det å være flerspråklig blir anerkjent og sett på som en ressurs, i større grad enn å bruke eller snakke flere språk på skolen og i opplæringen.

Samtalen om språkportrettet anser jeg som også å ha stor verdi i studien. Dette er fordi det viser seg at både elevene og jeg som forsker og lærer, har utviklet forståelsen vår gjennom samtalen. Det viser nytten av å forske på elevperspektivet for å kunne imøtekomme og tilpasse undervisningen etter elevenes individuelle identitetsforståelser og forestillinger om språk og språkkompetanse. Gjør lærere dette, legger de grunnlaget for at elevene kan oppleve seg som anerkjent og sett på som en ressurs slik de selv ønsker det.

Abstract

This master's thesis is a Norwegian didactic and sociolinguistic study, where the theme is linguistic diversity in school and multilingualism. Through the study, the purpose has been to gain insight into middle school students' thoughts and reflections on their own experience of being multilingual in school, and I therefore investigate this research problem:

How does a selection of middle school students put their multilingualism into words through work with the design of language portraits, and how are notions of language and norms in school expressed in the language portraits and conversations about them?

To find out, I did a teaching program in two classes, where students created language portraits that showed their individual perception of being multilingual. Based on the assignment about the language portraits, I selected four students for individual interviews, and talked to them about their multilingualism based on the language portraits. The main part of the thesis, the analysis, is divided into two parts. The first part contains the first research question: «What language practices and -competencies are described by the students through the assignment on «My language portrait» and conversations about the portraits?». Here, the four language portraits and the students' explanations of them are presented and interpreted. In the second part of the analysis, I consider the second research question: "What norms and notions about language and language competence are expressed in the language portraits and in conversations about the portraits?". Here, the conversations around the language portraits are interpreted and discussed in the light of the theory of multilingual competence, ideologies, attitudes, norms and identity.

Through the work of designing the language portraits and the following conversation, the students were able to put their multilingualism into words by, among other things, explaining the choices they had made, the situations they use the languages in, what they think about language competence, linguistic connection, and experiences and use of other languages in school. I also found that notions of language and norms were expressed in the language portraits and the conversation about them. Through various semiotic resources and symbols, the students' understandings of identity and connection to language were expressed. In addition, I found an inclusive attitude towards speaking Norwegian at school, so that everyone understands. It also found that it is okay to speak other languages, but preferably if it is with the intention of learning Norwegian. An important finding is that *being* multilingual is appreciated and seen as a resource, to a greater extent than *using* or *speaking* several languages at school and in education.

I consider the conversation about the language portrait to also be of great value in the study. This is because it turns out that both the students and I as a researcher and teacher, have developed our understanding through the conversation. It shows the benefit of researching the student perspective in order to be able to accommodate and adapt the teaching to the students' individual understanding of identity and notions of language and language competence. If teachers do this, they lay the foundation for the students to experience themselves as recognized and seen as a resource as they want it themselves.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år ved Grunnskolelærerutdanninga 1.-7.trinn ved NTNU. Det har vært fem lærerike år, og spesielt det siste halvåret med denne oppgaven. Takket være at jeg fikk plass på PRANO-prosjektet, har hele denne perioden med masterskriving vært en god opplevelse. Gjennom samarbeidet med barneskolen og universitetet har jeg kjent på at alt strevet rundt oppgaven har opplevdes som spennende, meningsfull og nyttig. Det har hjulpet på å vite at jeg ikke bare skriver denne oppgaven for meg selv, men også for noen andre som kanskje kan dra nytte av enten studien min, eller min deltakelse i forskningsprosjektet PRANO (som handler om å gjøre masteroppgavene på lærerutdanningen mer praksisrelaterte).

Først og fremst vil jeg takke min utrolig dyktige veileder Rikke van Ommeren. Med dine kunnskaper, store engasjement og gode veiledning, har jeg gjennom det siste året følt meg ivaretatt og trygg på at dette skulle gå fint. NTNU og fremtidige lærerstudenter er heldige som har deg!

Videre vil jeg takke den utrolig fine gjengen på «språklig mangfold»-gruppa på PRANO-prosjektet. Det har vært en stor trygghet og støtte i arbeidet å ha kjennskap til hverandres studier og dermed kunne diskutere og hjelpe hverandre i alle fasene. Jeg vil også takke PRANO-veileder Signe Rix Berthelin for sitt smittende engasjement rundt temaet flerspråklighet, samt de andre studentene på de andre PRANO-gruppene for gode innspill og diskusjoner. En stor takk rettes også til praksislæren min for all hjelp, veiledning og tilrettelegging i studiet mitt. I tillegg vil jeg også takke de fire elevene som stilte opp til intervju. Takk for at dere ville dele deres tanker og for alt dere har lært meg!

Sist – men ikke minst – vil jeg takke resten av mine fantastiske medstudenter jeg har stått sammen med i tykt og tynt disse fem årene. Dere har bidratt med latter og sprell, og sørget for å opprettholde mitt sosiale liv – og ikke minst Red bull-inntaket – de siste månedene. Jeg vil også takke familien og min kjære Jonas for støttende og motiverende ord underveis. Foruten alle dere hadde ikke dette gått!

Emma Overrein

Trondheim, 25. mai 2022

Innhold

| | |
|--------------------------------------------------------------------|------|
| Sammendrag | v |
| Abstract | vii |
| Forord | ix |
| Figurer | xiii |
| Tabell | xiv |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering | 1 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål | 3 |
| 1.3 Tidligere forskning og min plassering i forskningsfeltet | 3 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging og struktur | 5 |
| 2 Teori | 7 |
| 2.1 Språkportrett | 7 |
| 2.2 Perspektiver på flerspråklighet og språkkompetanse | 8 |
| 2.3 Språk og identitet | 10 |
| 2.4 Språkideologier, holdninger og normer | 11 |
| 3 Metode | 14 |
| 3.1 Bakgrunn for valg av metode og forskningsdesign | 14 |
| 3.2 Forståelse og forforståelse | 15 |
| 3.3 Innsamling og bearbeiding av forskningsmateriale | 16 |
| 3.3.1 Datainnsamling | 16 |
| 3.3.2 Utvalg av forskningsdeltakere | 18 |
| 3.3.2.1 Sefa | 19 |
| 3.3.2.2 Farah | 19 |
| 3.3.2.3 Ali | 19 |
| 3.3.2.4 Amara | 20 |
| 3.3.3 Transkripsjon, koding og kategorisering | 20 |
| 3.4 Metodiske styrker og svakheter | 22 |
| 3.4.1 Validitet i forskningen | 22 |
| 3.4.2 Forskerrollen | 22 |
| 3.4.3 Forskningsetiske betraktninger | 23 |
| 4 Analyse og drøfting | 25 |
| 4.1 Elevenes språkportretter | 25 |
| 4.1.1 Sefa | 26 |
| 4.1.2 Farah | 28 |
| 4.1.3 Ali | 30 |

| | | |
|---------|---------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.4 | Amara | 32 |
| 4.1.5 | Sammenligning av språkportrettene | 33 |
| 4.2 | Forestillinger om språk, språkkompetanse og normer | 34 |
| 4.2.1 | Elevenes forestillinger om språk og språkkompetanse..... | 34 |
| 4.2.1.1 | Elevenes forestillinger om språk og identitet..... | 37 |
| 4.2.2 | Språkideologier, holdninger og normer hos elevene og i skolen | 38 |
| 4.2.3 | Potensialer og implikasjoner ved språkportrettet..... | 42 |
| 5 | Oppsummering og avsluttende refleksjoner..... | 46 |
| | Referanser..... | 50 |
| | Vedlegg..... | 54 |

Figurer

| | |
|--------------------------------------------------------|----|
| Figur 1 - Språkportrettet til Farah..... | 1 |
| Figur 2 - Det totale lingvistiske faktum..... | 10 |
| Figur 3 - Eksempel på språkportrett..... | 17 |
| Figur 4 - Eksempel på språkportrett..... | 17 |
| Figur 5 - Oppgaveark om språkportrett..... | 17 |
| Figur 6 - Eksempel på fargekoding fra intervjuene..... | 20 |
| Figur 7 - Språkportrettet til Sefa..... | 26 |
| Figur 8 - Språkportrettet til Farah..... | 28 |
| Figur 9 - Språkportrettet til Ali..... | 30 |
| Figur 10 - Språkportrettet til Amara..... | 32 |

Tabell

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| Tabell 1 – Transkripsjonsnøkkel til intervjuene..... | 21 |
|------------------------------------------------------|----|

1 Innledning

«Hjertet mitt liksom, språkene jeg liker mest er fransk og engelsk, derfor de ligger i hjertet (...) og så... og så har jeg blodårer, så det er liksom arabisk blod fordi jeg er arabisk»

Dette sitatet er hentet fra et intervju med eleven «Farah», hvor hun forteller om utformingen av språkportrettet sitt. Et *språkportrett* er en tom kroppssilhuett på et ark, som fargelegges, utfylles og kommenteres av den enkelte språkbrukeren (Daugaard et al., 2018, s. 57). Språkportrettet til Farah ser vi her i figur 1, hvor hun i tråd med oppgaven elevene fikk, har framstilt og visualisert sine språk og språklige kompetanse slik hun selv opplever det som representativt. Her ser vi at hun blant annet har tegnet et hjerte og blodårer med «arabisk blod!», samt brukt ulike farger til å illustrere og representere ulike språk og forholdet mellom dem. Dette kan forstås på ulike måter, men i denne oppgaven skal jeg se på fire språkportretter og tolke de ved hjelp av begreper fra sosialsemiotikk, teori om flerspråklige språkkompetanse, oppfatninger om språk og identitet, språkideologier, holdninger og normer. Med disse perspektivene, representerer Farahs språkportrett mye av det oppgaven handler om, altså elevenes egen opplevelse av flerspråklighet hos seg selv og i skolen.



Figur 1 - Språkportrettet til Farah

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering

«Språklig mangfold» er ett av kjerneelementene i norskfaget i læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dets plass som kjerneelement understreker i seg selv hvor viktig temaet språklig mangfold er i opplæringen på skolen, men også generelt i samfunnet. Norge har alltid hatt et flerkulturelt og språklig mangfold, men i løpet av de siste årene har sammensetningen av befolkningen blitt enda mer kompleks enn før, av grunner som for eksempel migrasjon og innvandring (Skrefsrud, 2018, s. 29). Som følge av dette er det i Norge i dag en økende andel barn i grunnskolealder med innvandrerbakgrunn¹ eller med foreldre som har innvandret (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dermed skulle man tro at undervisningen ble tilrettelagt for det språklige mangfoldet skolene har, i henhold til læreplanens ressursperspektiv på flerspråklighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kirsten Palm (2021) skriver imidlertid at forskning tyder på at tilnæringsmåter hvor flerspråklighet vektlegges, ikke er særlig utbredt i grunnskolen. Hun viser til funn fra den kvantitative undersøkelsen «Rom for språk» som ble gjort om språkbruk i den norske skolen i 2015. Her uttrykker lærere utfordringene med å inkludere andre språk enn norsk i undervisningen for alle elevene (Palm, 2021, s. 47).

¹ Statistisk sentralbyrå omtaler innvandrere som personer som selv har innvandret til Norge, men ikke personer som er født i Norge av foreldre som har innvandret Dzamarija, M. T. (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>

Læreplanene understreker at skolen skal ha et ressursperspektiv på flerspråklighet, og for å kunne ivareta dette er det viktig med forskning på elevenes perspektiver på ulike aspekter ved flerspråklighet i den norske skolen. Bruk av språkportretter i forskning og undervisning kan være en mulig inngang til elevenes perspektiver, og som Engblom og Fallberg (2018) skriver, er det viktig å løfte fram elevenes perspektiver å la deres stemmer bli hørt (s.63).

Utgangspunktet for datainnsamlingen og studien min skulle være et under undervisningsopplegg. På bakgrunn av det tok jeg utgangspunkt i det nevnte kjerneelementet om språklig mangfold, behovet for et økt fokus på flerspråklighet i skolen og et av kompetansemålene i norsk etter 7.trinn. Der står det at elevene skal kunne «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjorde at jeg hadde lyst til å undersøke flerspråklige elevers refleksjoner om flerspråklighet og dens plass i skolen. Jeg ble videre inspirert av Julie Rimer (2019) sin masteroppgave, som handler om transspråklige praksiser i skolen og hvordan skolen kan tilpasse språkopplæringen for flerspråklige elever. For å få innsikt i elevenes perspektiver, ville jeg forske på elevenes bevissthet og refleksjoner rundt egen flerspråklighet, språkkompetanse og språkpraksiser. For å få til dette, ønsket jeg å samtale med elevene med utgangspunkt i noe konkret som stimulerte til refleksjon. Dermed vekket masteroppgavene til Dede og Jahiri (2020) og Julie Hauger Arikan (2021), samt forskningen til Daugaard et al. (2018) en interesse hos meg. Dette var fordi de har brukt språkportretter som metode i forskningen sin. Disse studiene og forskningen omtales nærmere i 1.3 om tidligere forskning på området.

Denne oppgaven er også en del av forskningsprosjektet PRANO², som er en forkortelse for *praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Min oppgave tilhører «språklig mangfold»-gruppa i prosjektet som ellers består av Mildrid Bjørnstad, June Alvilde Erikstad og Ingrid Stene. Hensikten med forskningsprosjektet er å jobbe med tilknytningen mellom forskningsfeltet og praksisen i skolene. Av den grunn ble det inngått samarbeid mellom barne- og ungdomsskoler og universitetet, slik at vi studentene både skulle få gjennomføre en praksisperiode og innhente datamateriale til oppgavene våre hos de utvalgte skolene. Vi ble dermed en gruppe bestående av fire studenter som samarbeidet og hjalp hverandre med både planlegging av prosjekter, gjennomføring av undervisningsopplegg og innsamling av data, samt etterarbeid og tekstrespons.

Å arbeide med språkportrett blir en annen måte å lage en språklig selvbiografi på enn ved å skrive en tekst. Gjennom at elevene diskuterer og samtaler sammen - eller med en voksen - om språkportrettene, vil elevene bli stimulert til å sette ord på blant annet valgene de har gjort, hvem de er som språkbrukere og hvordan og når de bruker ulike språk. Med dette som utgangspunkt og grunnlag, kan det språklige mangfoldet bli mer synlig for elevene i en klasse. De kan få et mer bevisst forhold til medelevers og sin egen identitet som flerspråklig og det kan være enklere for læreren å planlegge og tilrettelegge for videre opplæring i et ressursperspektiv.

Da jeg hadde praksis i klassene forskningen tok sted, jobbet vi med temaet språk og identitet. Gjennom noen aktiviteter og oppgaver vi gjorde da, fikk jeg et inntrykk av at elevene kunne tenke seg å benytte flere av sine språk på skolen. Dette fanget interessen min og ble noe av grunnlaget for min nysgjerrighet rundt hva de tenker om sin flerspråklighet. Jeg snakket litt uformelt med lærerne deres om inntrykket jeg hadde fått. Jeg skjønnte imidlertid raskt at det her ville være mest interessant å henvende seg direkte

² For mer informasjon, se prosjektbeskrivelsen her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

til primærkilden, altså elevene selv, fordi elevenes opplevelser og erfaringer ikke trenger å være lik lærernes holdninger og skolens tenkte praksis. En hvilken som helst lærer vil trolig si at de legger til rette for et ressursperspektiv på flerspråklighet, men siden det i Overordnet del av læreplanen står at elevene skal *erfare* dette selv, synes jeg det riktige var å snakke med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede temaet for studien er som nevnt språklig mangfold og flerspråklighet. Hensikten med oppgaven er mer spesifikt få innsikt i flerspråklige elevers tanker, refleksjoner og opplevelser med å være flerspråklig i skolen. For å få innsikt i dette, har jeg intervjuet et utvalg mellomtrinns elever med utgangspunkt i språkportretter de har laget. Utgangspunkt for forskningen min er følgende problemstilling:

Hvordan setter et utvalg mellomtrinns elever ord på sin flerspråklighet gjennom arbeid med utforming av språkportretter, og hvordan kommer forestillinger om språk og normer i skolen til uttrykk i språkportrettene og samtaler om dem?

For å forsøke å svare på problemstillingen, har jeg brutt den ned til disse to forskningsspørsmålene:

1. Hvilke språkpraksiser og -kompetanser blir beskrevet av elevene gjennom oppgaven om «Mitt språkportrett» og samtaler om portrettene?
2. Hvilke normer og forestillinger om språk og språkkompetanse kommer til uttrykk i språkportrettene og i samtaler om portrettene?

Disse forskningsspørsmålene vil være utgangspunktet for oppdelingen av analysen, og ulike innfallsvinkler for å besvare problemstillingen. Det første spørsmålet omhandler oppgaven om språkportrettet og er med fordi det vil være interessant å se hvordan elevene tenker og beskriver hva de har gjort i utformingen av portrettene. I tillegg er det et fint utgangspunkt for den videre samtalen i intervjuet, hvor språkportrettene kan brukes som utgangspunkt for refleksjon om deres flerspråklighet. Det andre spørsmålet bygger videre på arbeidet med språkportrettet og handler om hvilke forestillinger om språk, språkkompetanse, identiteter, normer, holdninger og ideologier som kan komme til uttrykk i språkportrettet og gjennom samtalen.

1.3 Tidligere forskning og min plassering i forskningsfeltet

Opp gjennom årene har det blitt gjort en rekke forskning på bruk av kroppssilhuetter som visualisering og utgangspunkt for refleksjon (Busch, 2018, s. 3). Språkportretter er et eksempel på dette når det gjelder visualisering av språk. Innen forskningen som er gjort om språkportretter som forskningsverktøy, har Universitetet i Wien og deres forskningsgruppe *Research Group Spracherleben* (Lived Experience of Language) vært fremtredende (Busch, 2018, s. 2). I tillegg skriver Busch (2018) at den tyske forskeren Krumm har bidratt ytterligere med å etablere språkportretter som et anerkjent redskap for å skape bevissthet om språk, og særlig i skolen (se f.eks. Krumm & Jenkins. 2001). Han legger også vekt på hvordan språkportrettet kan inkludere et uttrykk for følelser, biografiske opplevelser og tilhørighet (Busch, 2018, s. 3).

Det finnes forskning og studier hvor det har blitt anvendt språkportretter rundt om i hele verden. I tillegg til Birgitta Busch sin forskning i Østerrike og Krumm sin forskning i Tyskland, finnes det studier fra både Sør-Afrika (Bristowe et al., 2014; Busch, 2006), England (Coffey, 2015), Canada (Farmer, 2012), Nederland (Soares et al., 2020) og Australia (Singer & Harris, 2016) hvor språkportretter har blitt brukt som forskningsverktøy. I Danmark har det også vært gjort forskning ved bruk av språkportretter. I perioden 2008 til 2018 gjennomførte Københavns professionshøjskole forsknings- og utviklingsprogrammet *Tegn på språk*, hvor de blant annet undersøkte bruk av språkportretter hos 9.klassinger som en del av studiene på literacy og språklig mangfold (Daugaard et al., 2018, s. 5, 57).

Her til lands er det ikke blitt gjort mange studier med bruk av språkportretter i skolen opp gjennom årene. Det har imidlertid kommet noe de siste årene, som blant annet Ingrid Rodrick Beiler (2019) sin forskning på nyankomne ungdomsskoleelever. Hun bruker språkportretter som metode for å få innsikt i flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning (Beiler, 2019). Kirsten Palm (2021) har også nylig bidratt med forskning på dette feltet, hvor språkportretter ble brukt som en aktivitet for å jobbe med pedagogisk transspråking³ og elevenes språk som ressurser. Forskingen ble gjennomført over en periode på to år i en andre- og tredjeklasse, og intensjonen var å dokumentere «i hvilken grad elevene framstilte seg som flerspråklige, og hvordan de tenkte rundt språk og bruk av flere språk på skolen» (Palm, 2021, s. 53). Det hun fant ut med tanke på språkportrettene som ble laget, var at generell oppmerksomhet om språkene til elevene og deres språkbakgrunn var av stor verdi. Elevene viste en stolthet gjennom å være språkekspert og få vise fram sin språkkompetanse, og fikk dermed trolig styrket sin flerspråklige identitet (Palm, 2021, s. 61).

Bruk av språkportretter i undervisningen på skolen er et eksempel på hvordan man kan jobbe med flerspråklighet i skolen, og Palm (2021) skriver at forskning viser at lærere har behov for slike konkrete eksempler på hvordan man kan jobbe med flerspråklighet i norskfaget (s.47). Julie Hauger Arian (2021) sin masteroppgave er et eksempel på dette, og handler om bruk av språkportretter i undervisningen og hvordan det kan skape refleksjon rundt elevenes flerspråklige repertoar. Dede og Jahiri (2020) sin masteroppgave er en samfunnsfagdidaktisk innrettet studie om flerspråklighet i begrepslæring, hvor de også har brukt språkportretter som metode.

Etter at den nevnte undersøkelsen «Rom for språk?» ble gjennomført i 2015, ble det klart at flerspråklighet i liten grad blir brukt som en ressurs og synliggjort i undervisning og opplæring (Ipsos, 2015). Joke Dewilde er blant annet en av forskerne som har gjort studier på området flerspråklighet, og som har trukket inn transspråkings-begrepet for å prøve å belyse hvordan man kan benytte seg av flerspråklighet som en ressurs i skriveopplæringen (f. eks. Dewilde, 2016; Dewilde, 2017).

Tonne og Palm (2015) har oppsummert didaktisk forskning innen andrespråk gjort mellom 1985 og 2015. Der ser de at mye av klasseromsforskning som ble gjort, var med intensjon for å styrke lærernes kunnskaper i møte med flerspråklige elever i den norske skolen (Tonne & Palm, 2015, s. 310). Dermed synes jeg det var på tide å snakke med elevene selv, for å finne ut om forskningen som ble gjort for styrke lærerne, kan ha hatt avkastning hos elevene. Forskningsrådet (2014) skriver at «det er spesielt nyttig å få hjelp av

³ Pedagogisk transspråking er aktiviteter som er planlagt og organisert av læreren, hvor det legges vekt på bruk av elevenes språklige kunnskaper som en ressurs i undervisningen (Cenoz, J. (2017). *Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. Journal of Language, Identity & Education*, 16, 193-198.

skoleelever når man forsker på språk, fordi det ofte er barn og unge som begynner å forandre språket» (Forskningsrådet, 2014, s. 3). Det understreker de svenske forskerne Engblom og Fallberg (2018) også i sin forskningsrapport, hvor de skriver om viktigheten av å la elevenes stemme bli hørt og om nødvendigheten av å snakke *med* elevene, ikke bare *om* dem (s. 63).

Som vi ser er elevperspektivet et viktig grunnlag i forskningen min, men når det gjelder å posisjonere meg selv og min oppgave i forskningsfeltet, blir det nærliggende å plassere meg innenfor sosiokulturell lingvistikk. Bucholtz og Hall (2010) forklarer sosiokulturell lingvistikk som et bredt tverrfaglig felt som generelt og grunnleggende er opptatt av forholdet mellom språk, kultur og samfunn (s.18). Dermed passer jeg godt inn i denne kategorien, siden mitt perspektiv på språk og min studie bunnar i en forståelse av at språk er et sosialt fenomen og dermed formes av både kulturelle og sosiale forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Som nevnt skal jeg i oppgaven se på skoleelevers refleksjoner og tanker rundt flerspråklighet, språklige praksiser, identitet og normer i skolen, og dermed skal jeg også studere forholdet mellom språklige og sosiokulturelle forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Forskningen min kan også plasseres innenfor flerspråklighetsdidaktikk siden jeg prøver ut en metode for arbeid med flerspråklige elever i skolen, gjennom undervisningsopplegget om «Mitt språkportrett».

1.4 Oppgavens oppbygging og struktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Det første kapitlet innleder, presenterer og aktualiserer oppgavens tema. Videre presenterer jeg tidligere forskning som er gjort på området, for så å posisjonere meg selv i forskningsfeltet. I kapittel to redegjør jeg for relevante teoretiske perspektiver for min oppgave. Kapittel tre tar for seg hvilke metoder jeg har brukt. Her blir undervisningsopplegget og oppgaven om «Mitt språkportrett» presentert, samt begrunnelse av de utvalgte forskningsdeltakerne. Videre finner man analyse og drøfting i kapittel fire, som deles i to. Den første delen handler om språkportrettene og samtalene om dem. I den andre delen analyseres og drøftes det i tillegg i lys av teori, samt om utfordringer og muligheter ved språkportrettet. I det femte og siste kapitlet oppsummerer jeg oppgaven og funnene mine i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre følger noen avsluttende refleksjoner før jeg runder av.

2 Teori

Teori kan brukes som et redskap til forståelse i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 66). I denne delen av oppgaven skal jeg dermed redegjøre for det teoretiske grunnlaget som benyttes til å analysere, tolke og drøfte datamaterialet mitt. Jeg skal kort presentere relevant teori og forskning knyttet til språkportretter, flerspråklighet, språkkompetanse, identitet, språkideologier, holdninger og normer.

2.1 Språkportrett

I det danske forskningsprosjekt «Tegn på språk» forklarer forskerne Daugaard et al. (2018) hva de legger i sin definisjon av et språkportrett, slik:

Et sprogportræt er i sin enkleste form en tom kropssilhouet, som farvelægges og kommenteres af en sprogbruger med det formål at tegne et billede af de sprog og sproglige varieteter, der indgår i personens sproglige repertoire (Daugaard et al., 2018, s. 57).

Jeg tar utgangspunkt i denne definisjonen i min forståelse og ser på språkportretter som en tom silhuett av en kropp på et ark, som fargelegges, utfylles og kommenteres av den enkelte språkbrukeren. Et språkportrett ut fra denne definisjonen så vi i innledningen til oppgaven, og vi skal se flere eksempler i metodekapittelet og i analysen og drøftingen. Opprinnelsen til språkportrettet var at det ble utviklet for å skape bevissthet rundt språk i sammenheng med undervisning og utdanning (Busch, 2018, s. 2). Metoden oppsto som en læringsaktivitet i klasserom over hele Europa på starten av 1990-tallet da mange land og byer ble flerspråklige som følge av migrasjon og globalisering (Busch, 2018, s. 10-11). Språkportretter har dermed blitt mye brukt i skolen – og i forskning i skolen – de siste 25 årene, og særlig som et verktøy for å undersøke språkbrukeres opplevelser og tolkninger av språklige praksiser og repertoar (Busch, 2018, s. 2).

Hensikten med språkportrettet er å framstille den enkeltes språklige repertoar⁴ og språklige variasjoner. Språkbrukeren representerer hvert språk med en farge eller et mønster og bestemmer hvor mye den skal fylle silhuetten (Daugaard et al., 2018, s. 57). Ved å bruke et språkportrett kan den enkelte språkbrukeren kommunisere om sitt språklige repertoar gjennom valgte semiotiske ressurser og sin utfylling av silhuetten. Man kan framstille sin personlige oppfatning og betydning av sine språk, i tillegg til at det er vanlig å utdype valgene sine gjennom skriftlige eller muntlige kommentarer (Daugaard et al., 2018, s. 57). Dette ser vi i figur 1 i innledningen, med skriftlig forklaring av hvilke språk fargene representerer.

I arbeid med identitet og kulturelt mangfold i skolen, står det blant annet presisert i overordet del av læreplanen at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Daugaard et al. (2018) kan tema som identitet, språklig repertoar og flerspråklighet fint knyttes til arbeid med språkportretter. Ved å bruke språkportretter i undervisningen bevisstgjøres elevene på sitt språklige repertoar og det skapes rammer hvor det legges til

⁴ Språklig repertoar handler om alle de språkene og språkvariantene en person opplever at har betydning for en.

rette for refleksjon rundt flerspråkligheit hos seg selv og hos hverandre (s.57), akkurat slik hensikten i mitt prosjekt er.

Som Daugaard et al. (2018) skriver, er det hovedsakelig mest fokus på flerspråkligheit hos elevene i de første skoleårene (s.58). Ved å ta i bruk språkportretter i undervisningen til eldre elever, viser det imidlertid hvordan man også kan arbeide med flerspråkligheit i skolen på en meningsfull måte for de (Daugaard et al., 2018, s. 58). Det kan sees på som meningsfullt både i lys av et andrespråksperspektiv, men også i lys av et norskfaglig perspektiv hvis man ser på læreplanens kompetansemål i norsk etter 7.trinn om språk og identitet. Der står det at elevene skal kunne «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor vil det kunne oppleves som meningsfullt for alle elevene i en klasse å jobbe med språkportretter, ikke bare de flerspråklige elevene. Daugaard et al. (2018) skriver også at det er relevant for alle elever i skolen å jobbe med språkportretter (s.58). Det gir elevene anledning til å reflektere rundt sine egne språklige praksiser og språklige variasjoner, som vidare kan føre til en styrket metaspråklig bevissthet hos de selv, eller hos hverandre som språkbrukere (Daugaard et al., 2018, s. 58).

I denne oppgaven anvender jeg begreper fra teori om sosialsemiotikk for å beskrive og tolke elevenes språkportretter. Jeg er interessert i alle former for meningsskaping som kan komme fram gjennom språkportrettene. Dermed ser jeg i lys av sosialsemiotisk teori på språkportretter som multimodale, og de semiotiske ressursene som ulike måter å skape mening, oppnå spesifikke formål eller kommunisere bestemte budskap i språkportrettene på (Skrede, 2021, s. 19). I følge van Leeuwen (2005) kan semiotiske ressursar være for eksempel skrift, tegn, handlinger eller objekter (s.4). Sosialsemiotikkens teoretiske grunnlag bunnar i Michael Hallidays tanker om at meningsskaping skjer ved bruk av språk i konkrete sammenhenger. Ifølge Hopperstad (2005), videreførte Kress og van Leeuwen denne teorien til andre modaliteter enn bare tekst, som for eksempel bilder og farger (s.37). Det er ofte et samspill mellom de semiotiske ressursene som tas i bruk. I tillegg til at de semiotiske ressursene kan spille hverandre gode, kan også samspillet mellom ord og bilde *utvide* eller *utdype* informasjonen til hverandre (Magerø & Tønnessen, 2010, s. 141). Dette ser vi eksempler på i analysen av språkportrettene.

2.2 Perspektiver på flerspråkligheit og språkkompetanse

Begrepet «flerspråklig» kan brukes «om samfunn eller individer som gjør bruk av to eller flere språk» (Mæhlum et al., 2008, s. 36). Dette er en av mange forståelsesmåter av flerspråkligheitsbegrepet, og som med mye annet er forskere verden over uenige i hva som ligger i begrepet og hvilket språklig kompetansenivå man må ha for å kunne omtales som flerspråklig (Vulchanova et al., 2013). Det legges altså alt fra åpne til smale forståelser og betydninger til grunn, men Unn Røyneland skisserer en måte å avgrense flerspråkligheitsbegrepet på som jeg skal ta utgangspunkt i vidare. Hun skiller mellom *funksjon* og *holdning* (Mæhlum et al., 2008, s. 37). Den funksjonelle definisjonen omhandlar dermed situasjoner man bruker språk i og hvilket formål situasjonen har. Holdningsdefinisjonen handlar om hvilke holdninger man har til de ulike språkene. Den innebærer også identitetsperspektivet som handlar om man blir identifisert som flerspråklig av andre og om man selv identifiserer seg som flerspråklig (Mæhlum et al., 2008, s. 37).

På den ene siden av spekteret av forståelser, finner vi Blommaert og Backus (2013) sitt åpne og vide perspektiv på flerspråkligheit. De mener det ikke kan stilles noen krav til at

man må kunne et språk på et bestemt nivå eller i bestemte sammenhenger for å kunne forstå det som språkkompetanse. Dermed har de vært kritiske til kategorisering av språkkompetanse, men har likevel valgt å gjøre det med utgangspunkt i at alt er ferdigheter og dermed språkkompetanse. De fire ferdighetskategoriene kontekstualiseres i analysen og er *maksimal kompetanse*, *delvis kompetanse*, *minimal kompetanse* og *gjenkjennelseskompetanse* (Blommaert & Backus, 2013, s. 22).

Noen andre forståelse av flerspråklighetsbegrepet er for eksempel Grosjean (2010), Haugen (1953) og Bloomfield (1933) fine definisjoner. Grosjean (2010) har en åpen definisjon og sier det handler om å bruke to eller flere språk i hverdagen og som Hårstad et al. (2021) forklarer det, ser på flerspråklighet som en særegen kompetanse, og ikke lik to enspråkliges kompetanser (s.94). Haugen (1953) mener man både må kunne forstå og ytre seg på et språk for å kunne kalle seg flerspråklig. Bloomfield (1933) legger imidlertid et innfødtnivå til grunn for sin forståelse. Holliday (2006) beskriver en slik innfødtideologi som gullstandard innen et språk, og som det dominerende språket man har vokst opp med og brukt i all opplæring gjennom hele livet.

Forskerne García og Wei (2019) og Canagarajah (2011) forklarer sin forståelse av flerspråklighet og språkkompetanse gjennom fenomenet *transspråking*. García og Wei (2019) skriver at det handler om å skape mening gjennom å bruke alle sine språklige ressurser. Dette kan være for eksempel alle deres verbalspråk, bilder, symboler som emoji, tegn, kroppsspråk eller fonologi (García & Wei, 2019, s. 39). Canagarajah (2011) anser også kommunikasjon som mer enn bare verbalspråk, og ser på transspråking som meningsskapning ut fra ett felles språkssystem (s.401). Det gjør García og Wei (2019) også, og dermed legger alle tre en epistemologisk forståelse til grunn, hvor tospråkliges språkpraksis er normen for transspråking (s.39).

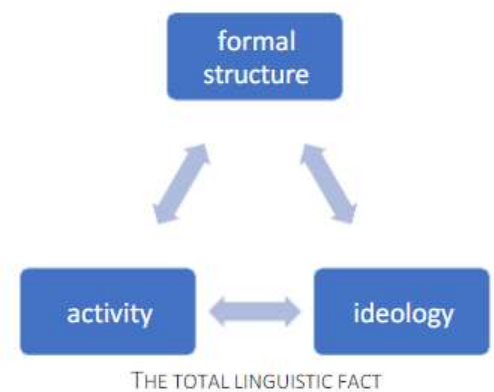
I problemstillingen min står det at jeg blant annet skal se på hvordan elevene setter ord på sin flerspråklighet. Her tar jeg delvis utgangspunkt i Røynelands vide forståelse som jeg nevnte innledningsvis, og ser i denne oppgaven på *flerspråklighet* som at det blant annet handler om *bruken* av flere språk, altså flerspråklige praksiser, men også om språklig repertoar, forestillinger om (fler)språklig kompetanse, om normer og om identitet. Min forståelse av begrepet flerspråklig bygger som på NAFO (nasjonalt senter for flerspråklighet) sin definisjon. Den handler om å bruke flere tillærte språk i dagligliv, utdanning eller arbeid (NAFO, u.å). Jeg er altså blant annet også enig i Grosjean (2010) sin tanker, siden han ser på flerspråklighet som en særegen språkkompetanse og at det handler om å bruke dem i hverdagen. Jeg opplever det imidlertid som vanskelig og lite hensiktsmessig å skulle bestemme eller fastslå at noen er og noen ikke er flerspråklig. Samtidig synes jeg Bloomfield (1933) sitt syn om å ha språkkompetanse på innfødtnivå blir for snevert og restriktivt. Jeg tenker imidlertid det handler om en persons egne opplevelser, og dermed liker jeg å se på flerspråklighet som ulike grader slik som Blommaert og Backus (2013), og med et transspråkingsperspektiv som García og Wei (2019) og Canagarajah (2011).

I tillegg legger jeg også holdninger til grunn i min forståelse, fordi som Røyneland skriver, kan det å være flerspråklig ha med egen opplevelse av identitet å gjøre, eller om hvordan andre definerer på deg (Mæhlum et al., 2008, s. 37). Slike holdninger – og betydningen av dem – har jeg selv fått kjenne på da jeg og mine medstudenter strategisk skulle innhente forskningsdeltakere til prosjektet vårt. Da tok vi et valg om hvilke elever vi anså som flerspråklige, fordi vi tenkte det ikke var nødvendig å dele ut samtykkeskjema til alle elevene. Underveis i utdelingen av skjemaene viste det seg at mange av elevene ikke

forsto grunnen til denne utvelgelsen. Denne situasjonen viste dermed våre holdninger til hvem vi anså som flerspråklighet, og dette kom tydelig til syne for elevene, men ikke minst oss selv. Denne strategiske utvelgelsen opplevdes som ubehagelig og lite heldig, og endte med at alle elevene som ville ha samtykkeskjema fikk med hjem.

Som vi ser er det et stort spenn i ulike forståelser av flerspråklighet, men som allerede nevnt har alle perspektivene likevel til felles at de tar utgangspunkt i *kompetanse* når de definerer hva de legger i flerspråklighetsbegrepet. Røyneland forklarer bruken av kompetanse som kriterium for flerspråklighet slik: «kor godt ein person må forstå og/eller snakke eit språk i tillegg til førstespråket sitt for å kunne reknast som fleirspråkleg» (Mæhlum et al., 2008, s. 37). *Førstespråk* forstår jeg som det første språket et barn lærer seg (NAFO, u.å.), og brukes i denne oppgaven konsekvent istedenfor *morsmål*. At man har et *andrespråk*, blir da i denne sammenhengen at man snakker et «språk som læres i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (NAFO, u.å.).

Språklig kompetanse sett i et sosiokulturelt perspektiv handler ifølge Rampton og Holmes (2019, s. 4) om kombinasjonen av språkstrukturer og bruken av språket i ulike sosiale og kulturelle omstendigheter. De tar utgangspunkt i Silverstein (1985) sitt begrep om «det totale lingvistiske faktum» og har laget en modell som illustrerer samspillet mellom delkomponentene. Modellen ser vi i figur 2 og inneholder delene *formell struktur*, *aktivitet* og *ideologi* (min oversettelse av modellen til Rampton og Holmes (2019, s. 4)). Språklige strukturer er for eksempel grammatikk og fonologi, aktivitet handler om de sosiale situasjoner og språkideologier handler om overordnede forestillinger om språk, og utdypes nærmere i 2.5. De sosiale situasjonene ser jeg også på som såkalte *domener*. Et domene beskrives som «et område for menneskelig aktivitet som er knyttet til bestemte tidspunkter, rollerelasjoner og sosiale situasjoner» (Mæhlum et al., 2008, s. 44). I min studie, kan jeg dele inn i domenene hjemmet, skolen, fritiden og religion.



Figur 2 - Det totale lingvistiske faktum
(Rampton & Holmes, 2019).

2.3 Språk og identitet

I lys av problemstillingen tenker jeg det er vesentlig å undersøke hvordan identitet kommer til uttrykk i språkportrettene, siden jeg tenker identitet handler om elevenes forestillinger om språk. Jeg tar utgangspunkt i den sosiolingvistiske tesen om at språkbruk er identitetshandlinger og at språk og identitet er forbundet med hverandre (Hårstad et al., 2021 s.41).

For å forstå hvordan identitet henger sammen med språk, må vi først se på hva identitetsbegrepet innebærer. Kort fortalt forklarer Brit Mæhlum at det handler om karakteristikken og oppfatningen av et *jeg*. Det handler om hvem jeget er, og at det har en sosial og kulturell tilhørighet (s.107). Identitetsbegrepets ulike sider er gjensidig avhengig av hverandre og må alltid sees i sammenheng. De kommer til syne gjennom at et individ både har en *personlig identitet* og en *sosial identitet*. Personlige identiteter er de unike sidene ved en person, som gjør at man skiller seg fra alle andre. Den sosiale

identiteten handler imidlertid om hvem man er i ulike fellesskap, og de egenskapene man har som gjør en berettiget til å delta i de ulike sosiale gruppene (Mæhlum et al., 2008, s.108). Språkforskere mener det er gjennom språket vår identitet kommer til syne og blir presentert, og dermed er språket en viktig identitetsskapende faktor. Robert Le Page og Andrée Tabouret-Keller (1985) har et sosiolingvistisk syn på språk og identitet, og Mæhlum et al. (2008) oppsummerer synet deres om at de «vurderer språklige forhold som identitetshandlinger, der individet synliggjør både sin personlige identitet og sin søken etter sosiale roller ved hjelp av språket» (Mæhlum et al., 2008, s.106). Dette forstår jeg som at ens personlige identitet kan forandre seg ut fra sosiale situasjoner man befinner seg i, og at man bruker språket til å forhandle seg fram til – og finne sin plass i – gruppa.

Det er mange forståelser av hva identitet er, men to kjente perspektiver er den essensialistiske og den konstruktivistiske og dynamiske identitetsforståelsen. Disse handler om at identitet er en fastsatt kjerne i oss, altså hvem man «egentlig» er, og at språket er et verktøy som brukes til å skape identiteter (Hårstad et al., 2021, s. 42; Mæhlum et al., 2008, s. 109). Begrepene integrativ og instrumentell innstilling knyttes til et individs identitet og holdninger til språk (Mæhlum et al., 2008, s. 124), som vi skal se eksempler på i analysen.

2.4 Språkideologier, holdninger og normer

Språkportretter trenger ikke bare representere et individs språklige repertoar. Ifølge Busch (2018) er språkportretter også påvirket av kontekstuelle og situasjonelle omstendigheter (s.7). Når det arbeides med språkportretter i undervisningen på skolen – slik som i studien mitt – kan språkportrettene dermed være påvirket av skolens eller lærerens ideologiske tankegang om språk. Siden språkholdninger er et uttrykk for språkideologier (Hårstad et al., 2021), kan disse videre legge føringer for normer og atferd som dermed skaper holdninger til bestemte praksiser.

Språkideologer handler ifølge Woolard (1992) om «a mediating link between social structures and forms of talk» (Woolard, 1992, s. 235). Ims (2014) forklarer denne definisjonen som at språkideologier handler om sosiale, diskursive og språklige praksiser som står i et dialektisk forhold til hverandre (s.9). Dette forstår jeg i likhet med det Hårstad et al. (2021) skriver om at språkideologier handler om det større bildet, og må sees på som mer overordnede forestillinger om språk, altså sammenhengene mellom det sosiale, språklige og kulturelle (s.45).

I et historisk perspektiv ble standardspråk og utvalgte dialekter sett på som det «rene» og det «originale» språket, og dermed vokste det fram språklige enhetsideologier som en konsekvens av dette (García & Wei, 2019; Svendsen, 2014 s.49). Det puristiske, homogene og (r)enhetsideologiske synes gjaldt imidlertid ikke bare i Norge, og bare for norsk språk. Det gjaldt – og gjelder fortsatt – for kulturer, samfunn og etniske og sosiale grupper (Røyneland, 2017, s. 96). Som Shohamy (2013) skriver, er det norske utdanningssystemet sterkt preget av enspråklighetsideologi (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s.21). Denne ideologiske tenkingen beskrives også ofte med synonymene nativespeakerism eller innfødtideologi (Ortega, 2019). Som allerede nevnt i 2.2, beskriver Holliday (2006) innfødtideologien som gullstandarden innen et språk. Denne normen finner vi også på et dypere plan i samfunnet, og kommer til syne gjennom enspråklighetsstandarder i offentlige skoler over hele verden (García & Wei, 2019, s. 69).

García og Wei (2019) skriver at enspråklighetsideologier kommer til syne på skoler – og generelt i samfunnet – gjennom at bare det dominerende språket anvendes (s. 69).

Språkholdninger handler om «oppfatninger vi har om språk og språkbruk» (Hårstad et al., 2021, s. 44). Holdninger handler generelt om hvordan vi for eksempel reagerer på noe som blir sagt av en bestemt person, noe som blir gjort i en gruppe eller hvordan man håndterer ulike ideer eller uttrykte verdier. Holdninger får vi oftest overført fra våre nærmeste sosialiseringsinstitusjoner, som familie, venner eller grupperinger vi identifiserer oss med, men de kan også være et resultat av erfaringer eller kunnskap (Mæhlum et al., 2008, s. 95). Holdninger er ofte vanskelige å endre, da man ofte ikke er bevisst på dem og fordi de blir en integrert del av hvordan vi ser på andre – og ikke minst oss selv. Dermed skiller det mellom bevisste og underbevisste holdninger til språk. De bevisste kan vi uttale oss om, mens de underbevisste gjerne kommer til uttrykk uten at man er klar over det, akkurat som med normer. Man responderer med underbevisste holdninger på hvordan noen snakker, gjennom forestillinger og assosiasjoner man får av å høre akkurat den måten det blir snakket på (Hårstad et al., 2021, s. 45). Vi har alle språklige assosiasjoner, og hva disse språklige uttrykkene er koplet til, handler om erfaringer vi har gjort oss.

Normer handler om mønstre det forventes å handle og tenke i samsvar med. Disse mønstrene må være stabile over lengre tid og kan være både formelle og uformelle. Typiske formelle normer er skrevne regler og lover, mens uformelle normer er sosiale konvensjoner som ikke er nedskrevet noe sted (Tjora, 2022). Det er vanskelig å definere helt konkret hva en norm er, men som Mæhlum et al. (2008) skriver, sammenfaller det sentrale innholdet i ordet med betegnelsen *mønster*, samt *regel* eller *rettesnor*, men også det *gjennomsnittlige*, det *alminnelige* eller *ordinære* (s.90). I dagens skole finner vi både formelle og uformelle normer. Formelle gjennom Opplæringsloven og Læreplanen og uformelle gjennom det Thomas Nordahl (2003) beskriver som *skolens skjulte læreplan*. Den handler om sosialisering, og den reproducerer og verdsetter bestemte former for sosial praksis. Disse praksisene kommer implisitt til syne gjennom skolens normer, arbeidsmåter, organisasjonsformer, innhold og bruk av språk, og er dermed skjult (s.73). De bestemte formene – og normene – for sosial praksis kan oppleves som usynlige og internaliserte, og derfor kan det være vanskelige å se at vi ubevisst bygger opp under allerede etablerte normer. Språknormer – og ideologier, blir derfor ubevisste styringsmekanismer som påvirker grupper og individer når det gjelder bruk av språk i ulike sammenhenger og situasjoner, men uten at språkbrukerne opplever at de styres etter eksplisitte formelle regler (Hårstad et al., 2021, s. 53).

Normer er også knyttet til ulike situasjoner (Tjora, 2022), og derfor kan normer knyttet til språk i skolen være ulike i klasserommet og friminuttet. Normer oppstår innad i grupper, som ubevisste sosiale retningslinjer medlemmene forholder seg til. Normene bidrar derfor til opplevelsen av fellesskap og gruppesolidaritet (Mæhlum et al., 2008, s. 92). Normer endrer seg også ut fra det sosiale fellesskapet og hvilken sosialiseringsinstitusjon man befinner seg i. En sosialiseringsinstitusjon som formidler normer – og språknormer – er for eksempel massemediene (Mæhlum et al., 2008, s. 91).

3 Metode

Dette kapitlet handler om de metodiske valgene jeg har tatt i forskningen min og drøfting av dem. Å redegjøre og drøfte metodene som brukes er viktig for oppgavens gjennomsiktighet og nødvendig for å kunne vurdere validiteten og gyldigheten på forskningen (Cohen et al., 2018). Ved å skrive om metodene gir man leseren en innsikt i skriverens forståelse og forforståelse, prosessene som er blitt gjennomført og valgene som er tatt i datainnsamlingen og bearbeiding i etterkant. I kapitlet redegjøres det først for bakgrunnen for valg av metode og forskningsdesign. Videre presenteres datainnsamlingen min, som besto av et undervisningsopplegg med oppgaven «Mitt språkportrett» og tilhørende elevintervju. I tillegg begrunnes utvalget av elever til intervjuet og rammene rundt det. Videre presenterer jeg metodologiske valg for bearbeidingen av datamaterialet. Til slutt diskuterer jeg metodiske styrker og svakheter for å se hva som kunne blitt gjort annerledes, eller om aspektene ved metodene kan ha hatt innvirkning på funnene i forskningen.

3.1 Bakgrunn for valg av metode og forskningsdesign

Siden studien min er sosiolingvistisk rettet, er jeg opptatt av sosiale forhold rundt språk og språkbruk. Blommaert og Jie (2020) skriver at mange lingvistiske etnografer prøver å bruke forskning til å forbedre sosiale forhold. Derfor er de opptatt av sosial rettferdighet og ulikhet, noe som også er tilfelle i mitt prosjekt. Dette utdypes det om senere, da studien min har etnografiske trekk. Jeg har også som hensikt å få innblikk i språkpraksiser i skolen og elevenes oppfatninger av skolens normer, og om de underbygger sosial rettferdighet eller ulikhet. Beiler et al. (2021) skriver at Douglas Fir Group (2016) omtaler slik tilnærming til andrespråksforskning som godt egnet, da slike typer forskning kan brukes til å utvikle og forbedre læringsprosesser (s.37).

I min studie har jeg en fenomenologisk innstilling til forskning, da jeg som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, har vært interessert i å forstå elevenes perspektiver og hvordan de opplever og forstår verden (s.45). Studien vil inngå i det kvalitative forskningsfeltet og vil som Johannesen et al. (2016, s. 28) skriver, åpne opp for en undersøkelse av ukjente fenomen jeg ønsker å få bedre innblikk i (s.28). Derfor synes jeg den mest hensiktsmessige metoden for mitt prosjekt var å gjennomføre én-til-én- intervju med utvalgte elever. Mitt ønske om å få fram elevperspektivet ble dermed den epistemologiske forutsetningen for å velge metoden intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet er egnet som utgangspunkt for å få beskrivelser av livsverdenen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dermed virket metoden hensiktsmessig for å få innsikt i hvordan virkeligheten til elevene egentlig ser ut, og hvordan de opplever den (Kvarv, 2021, s. 51). På bakgrunn av dette, opplevde jeg bruk av intervju som formålstjenlig fordi som Johannesen et al. (2016) beskriver, la det opp til fyldige beskrivelser av elevenes perspektiver, refleksjoner, erfaringer, oppfatninger, holdninger og meninger (s.146).

Studiet har også innslag av etnografi, da jeg som tidligere gjort rede for (1.1) hadde praksis i klassene datainnsamlingen fant sted. I lys av det Beiler et al. (2021) skriver om etnografisk forskning, kan man se disse etnografiske innslagene hos meg fordi jeg som forsker deltok selv og påvirket deltakerne og konteksten, jeg var ikke bare observatør (s.37). De skriver også at kjernen i etnografiske studier består av å observere menneskelig

atferd, og å forstå de meningsskapende mønstrene og de kulturelle praksisene (Beiler et al., 2021, s.34). Dette gjorde jeg gjennom den naturlige deltakende observasjonen man gjør som lærer i et klasserom. Denne *deltakende observasjonen* beskriver Becker (1970 i Fangen, 2010, s.12) som å samle inn data gjennom observasjon og deltakelse i dagliglivet til de man studerer. Det handler om å observere både situasjoner og oppførsel, samt samtale med de observertes fortolkninger og forståelser. Fangen (2010) legger også til at ikke-dagligdagse situasjoner og hendelser kan inngå (s.12).

Gjennom deltakende observasjon, fikk jeg en bred innsikt som dannet et godt grunnlag for det forskningen omtaler som *tjukke beskrivelser* (Beiler et al., 2021, s. 35). Ut fra Kjelaas (2020) blir det forstått som å se den større sammenhengen ulike enkeltfenomen inngår i, ikke bare det enkelte fenomenet (s.29). I min forskning ble den større sammenhengen at jeg ble kjent med elevene gjennom egen undervisning og observasjon av elevene i medstudenters undervisning. Det ble også formelle og uformelle samtaler både i og utenfor undervisningen. Blant annet gjennom turer, i friminutt eller i garderoben tok jeg del i elevenes skolehverdag og fikk en helhetlig forståelse gjennom å ha sett og opplevd deres normer, holdninger og klasse miljø, og ikke bare enkeltstående fenomener som for eksempel observasjon av elevenes talemål hadde vært.

3.2 Forståelse og forforståelse

I en vitenskapelig studie som denne, er det mange valg som skal tas og tolkninger som skal gjøres. Tidligere erfaringer og kunnskaper påvirker valgene og fortolkningene våre, og dermed kan vi si at all forståelse har opphav i vår forforståelse (Krogh, 2014, s. 49). Gadamer (2012) tenker på forståelse gjennom et hermeneutisk perspektiv, hvor man må «forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten» (Gadamer, 2012, s. 329). Krogh (2014) forklarer Gadamer sin forståelse som en prosess og gjennom en metafor om den *hermeneutiske sirkelen* (s.53). Denne sirkelen tar forbehold om at man har fordommer, altså antakelser og erfaringer, med seg inn i prosessen. Disse justeres og bearbeides gradvis på grunn av sirkelbevegelsen. Dette resulterer i at man åpner opp for nye perspektiver og vinklinger, samt sorterer ut de som hindrer forståelse (Krogh, 2014, s. 53). I lys av den hermeneutiske sirkelen har min forståelse i arbeidet med denne oppgaven kontinuerlig endret seg i møte med elevenes perspektiver. Dermed er min forståelse i lys av Gadamer en del av helheten.

Forforståelse og forståelse bunner ifølge Gadamer i fordommer. I dag er begrepet *fordommer* forbundet med noe negativt, men som Krogh (2014) beskriver, ser Gadamer på begrepet som noe positivt. Fordommer er med på å legge grunnlaget for forståelsen vår fordi det handler om en oppfatning som er utviklet på forhånd (Krogh, 2014, s. 49). Jeg hadde også fordommer med meg inn i denne forskningsprosessen og disse omtaler jeg videre som antakelser og forforståelser jf. negativ assosiasjon til begrepet. Bakgrunnen for antakelsene vil blant annet være preget av tidligere erfaringer og opplevelser fra min egen skolegang, gjennom praksis i utdanningen, vikartimer i skolen og gjennom innsikt i teori og forskning på området. En av antakelsene jeg hadde i forkant av datainnsamlingen, var at jeg trodde en del elever ville ha et ønske om å bruke flere av sine språk på skolen. Samtidig hadde jeg lest tidligere forskning som viste at elever ikke ser poenget med å bruke andre språk enn norsk på skolen (Rimer, 2019). Dermed forventet jeg også å finne disse holdningene. Basert på for eksempel teori om transspråking av García og Wei (2019), forventet jeg også å finne normer og holdninger basert på enspråklighetsideologier, siden bare norsk er det dominerende språket som brukes i skolen (s.69). Foruten disse

erfaringene hadde datamaterialet mitt trolig sett annerledes ut siden forforståelsene og forståelse påvirker tolkningene og analysen min. I 3.4.3 skal jeg reflektere og drøfte rundt min posisjon og rolle i forskningsarbeidet, og hvordan min forståelse og forforståelse har påvirket datamaterialet mitt – på godt og vondt.

3.3 Innsamling og bearbeiding av forskningsmateriale

All innsamling av data ble gjort på en barneskole. Som nevnt innledningsvis er oppgaven min en del av forskningsprosjektet PRANO og derfor brukes betegnelsen «vi» mye videre siden vi var en gruppe på fire studenter som samarbeidet og bisto hverandre med forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamlingen.

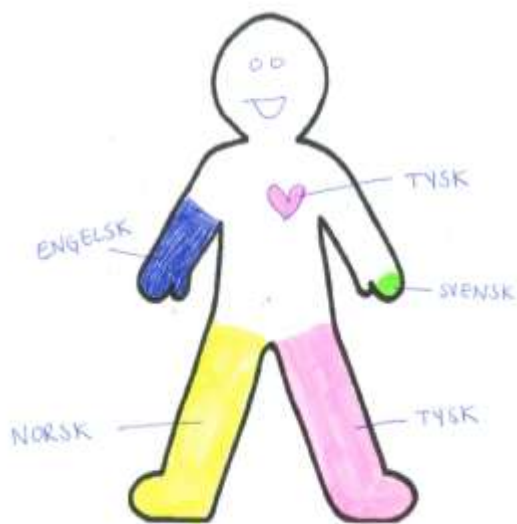
3.3.1 Datainnsamling

I forkant av forskningsprosjektets start, hadde vi tre uker praksis ved praksisskolen. Der ble vi kjent med skolen, lærerne og elevene i klassene forskningen vår skulle ta utgangspunkt i. I løpet av denne praksisperioden fikk jeg dannet et grunnlag og opparbeidet meg innsikt og ideer å bygge videre på i forskningen min. Dette var blant annet en spørreundersøkelse med ulike spørsmål og påstander om språk, som vi ga elevene i lekse. Denne ble en inspirasjon til undervisningsoppleggene våre, og vi søkte dermed om godkjenning til NSD om å kunne bruke den (se informasjons- og samtykkeskjemaet i vedlegg 2, hvor det var et eget punkt å krysse av for å gi samtykke til bruk av spørreundersøkelsen). Etter endt praksisperiode sendte vi inn en felles søknad om godkjenning av prosjektene våre til NSD. Da søknaden var godkjent hadde vi et informasjonsmøte med elevene om forskningsprosjektet og gjennomføringen av det, og det ble det sendt med samtykkeskjemaer til deres foresatte. Med innsamlede og godkjente samtykkeskjemaer, gjennomførte jeg datainnsamlingen min med undervisningsopplegget og oppgaven «Mitt språkportrett», og hadde påfølgende elevintervju.

Undervisningsopplegget startet med en lærerstyrt samtale rundt hva et språkportrett kan være, etterfulgt av en presentasjon av oppgaven «Mitt språkportrett» og hensikten med den. I et forsøk på å eksemplifisere oppgaven for elevene, ble det vist fram to eksempler på språkportretter jeg hadde laget, som vi ser i figur 3 og 4 nedenfor. Det ble videre forklart hva oppgaven gikk ut på. Det var at de skulle uttrykke og framstille sin egen oppfatning av sine språk og språkkompetanse, som for eksempel hvilke språk de snakker og hvor mye. Det var deres egne tanker og refleksjoner rundt deres språkkompetanse som var viktig å få med, og dette skulle de uttrykke i silhuetten og på det utdelte arket som var likt figur 3. Jeg presiserte at oppgaven var individuelt arbeid og at den ikke hadde noen fasit. Jeg sa også at de skulle bruke hensiktsmessige semiotiske ressurser for å uttrykke seg, som farger, tegn, symboler, streker, tall eller skriftlige forklaringer. Før jeg gjennomførte undervisningsopplegget, hadde jeg diskutert med mine medstudenter ulike problemstillinger oppgaven fører med seg. Dette er for eksempel bruken av en menneskesilhuett og at elevene må skille språkene sine fra hverandre. Dette drøftes videre i 4.2.3 om potensialer og implikasjoner ved språkportrettet.

Undervisningsopplegget med oppgaven om «Mitt språkportrett», i kan i lys av Tjora (2018) sees på som induktiv. Dette er fordi selve oppgaven om utformingen av språkportrettet uttrykker elevenes egne erfaringer og refleksjoner, og gjennom den påfølgende samtalen kobles disse erfaringene til relevante fagbegreper, som i denne sammenhengen blir det

teoretiske. Språkportretter som metode i undervisning er som nevnt i teorien (2.1), et mye brukt verktøy for å undersøke språkbrukernes opplevelser og tolkninger av språklige praksiser og repertoar (Busch, 2018, s. 2). Dette var også min intensjon ved bruk av språkportrett som metode i dette prosjektet. Språkportrettet kan imidlertid også være med på å vise en forforståelse, en underliggende språkideologi eller ett gitt uttrykk for bestemte holdninger fra læreren eller forskeren sin side. Dette gjelder også i forskningen min, og er noe som skal drøftes mer rundt i 4.2.3 i analysen, fordi det kan være med å påvirke svarene til elevene i negativ retning og dermed være en svakhet ved forskningen.



Figur 3 – Eksempel på språkportrett



Figur 4 – Eksempel på språkportrett



Figur 5 – Oppgaveark om språkportrett

I oppstarten av undervisningsopplegget jobbet elevene individuelt med oppgaven, slik oppgaven sa. Som deltakende observatør bemerket jeg imidlertid at noen elever etter hvert begynte å snakke sammen, se på og sammenligne hverandres språkportretter. Noen fortalte også hva de hadde tenkt og hvorfor de utformet språkportrettet sitt slik de gjorde. Etter hvert som flere begynte å bli ferdige, viste de fram portrettene sine til hverandre og diskuterte ulike problemstillinger. Et eksempel jeg observerte var en diskusjon om hva som skulle til for å kunne ha med et språk på portrettet, eller hvor godt man måtte kunne et språk for at det skulle telle. Elevene stilte etter hvert flere spørsmål til meg om hvilke språk de kunne ha med, og dette var forventet med tanke på oppgavens åpne ramme. Jeg svarte bevisst og konsekvent at det var opp til elevene selv å vurdere og velge, og at det ikke var noe fasit her. Samtidig observerte jeg også at flere brukte semiotiske ressurser som streker og skrift for å forklare hva de tenkte. Noen brukte flagg eller fargekoder for å skape mening mellom silhuetten og det de hadde på utsiden av den. Noen tok også med språk de bare kan å telle til ti på, mens andre tok med språk de ønsker å lære seg eller synes er kule. Mange elever hadde med språk de sa de forstår bedre enn de kan å snakke. Til slutt samlet jeg inn alle språkportrettene og forklarte at jeg ville komme tilbake i neste time og spørre noen utvalgte elever om å delta i et intervju. Utvalget som ble gjort og bakgrunnen for det, utdypes i neste underkapittel (3.3.2).

I intervjuene som fulgte, var en av medstudentene fra PRANO-gruppa til stede for å observere elevenes kroppsspråk og ta notater av eventuelt interessante ting som kom fram i intervjuet. Dette gjorde også at vi hadde mulighet til å diskutere utsagn i etterkant, hvis

det skulle oppstå usikker om tolkningen av det elevene sa. Jeg hadde en overordnet intervjuguide med meg på intervjuene. Den hadde fastlagte, men åpne spørsmål og kan sees i vedlegg 1. Som Cohen et al. (2018) skriver, er det stor forskjell på strukturen i intervju og derfor må intervjutype velges bevisst og hensiktsmessig (s.354). Jeg gjennomførte dermed fire semi-strukturerte intervju, siden det ifølge Johannesen et al. (2016) er mulighet for oppfølgingsspørsmål fra meg som intervjuer og utfyllende svar fra elevene (s.148). Jeg hadde som hensikt å skape en mest mulig autentisk samtale med elevene og var åpen for å snakke om spørsmålene i varierende rekkefølge hvis det falt seg naturlig. Likevel resulterte det i at jeg fulgte intervjuguidens rekkefølge i alle intervjuene og med alle spørsmålene. Jeg hadde også planlagt noen relevante oppfølgingsspørsmål, men de fleste oppfølgingsspørsmålene falt seg som en naturlig del av samtalen.

Som sagt, valgte jeg semi-strukturerte intervju, og en fordel med metoden er at den legger opp til å skape det Kvarv (2021) omtaler som en realistisk situasjon rundt intervjuet. Denne typen intervju gjør at det blir mest mulig likt hverdagslige situasjoner og vanlige samtaler (s.158). Dette ønsket jeg at elevene skulle oppleve intervjuet som, for å forsøke å ufarliggjøre situasjonen og minske maktfordelingen som kan oppstå i en slik rollefordeling mellom forsker og intervjudeltaker. Jeg prøvde i tillegg å legge til rette for en utforskende samtale mellom meg og elevene. Dette er fordi en slik type samtale bygger opp under det Mercer og Littleton (2007) kaller en samkonstruksjon av forståelse. Kjelaas og Riis-Johannsen (2022) forklarer disse samtalene som en måte «å utforske et tema gjennom å sette ord på og prøve ut egne tanker sammen med andre» (Kjelaas & Riis-Johannsen, 2022, s. 115). Dermed brukte jeg samtaleferdigheter aktivt for å støtte elevene i samtalen, gjennom bekreftende og støttende oppbakninger som «ja» eller «skjønner» (Otnes, 2015, s. 81), og utdypende og oppklarende oppfølginger (Otnes, 2015, s. 83). Selv om jeg var klar over at begrepet «intervju» kunne høres litt skummel ut, synes jeg imidlertid det var mest etisk riktig å ikke pakke inn sannheten med å si til elevene at det var en samtale vi skulle ha, men et faktisk intervju. Dette bød trolig på utfordringer ved innsamling av samtykkeskjema, og diskuteres videre i 3.4.4. Med tanke på retningslinjene et intervju medfører og søknaden overfor NSD, følte det likevel mest riktig.

3.3.2 Utvalg av forskningsdeltakere

Hensikten med min rolle som deltakende observatør i eget undervisningsopplegg, var at jeg skulle se hvordan elevene jobba med oppgaven og dermed velge ut noen elever for videre samtale og intervju. Jeg gikk rundt og observerte, lyttet, samtalte kort og kartla elevenes utforming av språkportretter underveis i undervisningen. Siden min hovedprioritet var å danne et grunnlag for utvelgelse til intervju, fikk jeg hjelp av mine tre medstudenter til å observere elevene i arbeidsprosessen. Jeg ga dem instruksjoner for hva de skulle se etter på forhånd, som antall språk elevene hadde med, fargebruk, mengdefordeling⁵, symboler og skrift. Vi lyttet etter interessante tanker det ble pratet om blant elevene og gav positive forsterkninger til utformingene deres underveis. Etter undervisningstimene var ferdig fikk jeg høre - og diskutert - med mine medstudenter om observasjoner og tanker de hadde gjort seg, samt sett alle språkportrettene i sammenheng. Intensjonen min var å intervju et utvalg på omtrent fire flerspråklige elever, men undervisningsopplegget ble likevel gjennomført i to klasser. Dette var for å kunne velge blant et størst mulig utvalg, men også fordi jeg tror *alle* elever har godt av å reflektere rundt sin språklige kompetanse og praksis. En begrensning i utvelgelsen av

⁵ «Mengdefordeling» blir brukt som et begrep for å si noe om størrelsene språkene og fargene har i silhuettene.

elever, var imidlertid at jeg måtte velge de elevene jeg hadde fått samtykkeskjema fra. Heldigvis var det fortsatt mange elever å velge mellom, og dermed ingen stor begrensning.

Noen av fordelene med at vi hadde praksis tilknyttet PRANO-prosjektet var at det allerede var gjort et strategisk utvalg med tanke på at praksisskolen hadde et rikt språklig mangfold. Videre var en fordel med praksisperioden at vi fikk gjort mye deltakende observasjon og blitt kjent med elevene. Dette ble imidlertid også med på å påvirke det videre strategiske utvalget mitt når jeg skulle velge forskningsdeltakere til intervju. Som Edit Bugge (2020) skriver, er det fare for at jeg med utgangspunkt i kjennskapen til elevene som personer, ikke velger de språkportrettene som var mest interessante, men ut fra hvem de er som personer og hvor reflekterte de er (s.223). For å ikke la seg lure av dette, bestemte jeg meg for å hovedsakelig velge forskningsdeltakere ut fra språkportrettene utforming, og så kunne de andre faktorene være en bonus. Som Bugge (2020) skriver, er en måte å finne ut om sosiale mønstre og normer i språksamfunn på, å intervju språkbrukere med «uvanlige» språkpraksiser. Det er vanlig å velge informanter som er interessante på ulike vis utover seg selv (s.222), og i lys av i mitt prosjekt vil det være elever som snakker flere språk, deriblant andre språk enn majoritetsspråket norsk.

Med dette utgangspunktet valgte jeg ut fire elever til å være forskningsdeltakere i intervju. Dette antallet var tanken min i utgangspunktet også, siden utvalget ikke må være for stort, men likevel stort nok til å kunne gi tilstrekkelig grunnlag med data til å besvare problemstillingen min. Jeg var åpen for én mer eller mindre ut ifra hvordan jeg syntes intervjuene gikk, men mange flere var ikke aktuelt fordi som Cohen et al. (2018) skriver er det tidkrevende prosesser med transkribering og bearbeiding av datamateriale (s.349). For å bevare elevenes anonymitet har jeg gitt de pseudonymene Sefa, Farah, Ali og Amara. Videre følger en begrunnelse for hvorfor jeg valgte dem. Nærmere beskrivelse av språkportrettene og forskningsdeltakerne blir presentert i analysen.

3.3.2.1 Sefa

Jeg valgte å intervju Sefa blant annet fordi hun hadde mange språk med på språkportrettet sitt og fordi hun hadde noe skrift på utsiden av silhuetten som var interessant. Jeg valgte henne også fordi hun er en del av den største språklige minoriteten på skolen. Dermed ser jeg på henne som en *typeinformant* som representerer denne sosiale gruppen på skolen og ble nysgjerrig på om det kunne komme fram et annerledes syn på flerspråklighet, språkpraksiser og forståelse av normer i skolen hos henne enn hos noen av de andre forskningsdeltakerne (Bugge, 2020, s.222).

3.3.2.2 Farah

Jeg valgte å snakke med Farah fordi hun først og fremst hadde en interessant og detaljert utforming av språkportrett. Hun var en av få elever som hadde med symboler som hjerte og blodårer, samt ansikt og hår. I tillegg hadde hun med mange forskjellige språk jeg ville høre hennes refleksjoner rundt, og særlig hva hun tenker rundt språket engelsk. Hun hadde heller ikke fylt hele silhuetten med farger, noe jeg synes var interessant.

3.3.2.3 Ali

Språkportrettet til Ali var interessant på mange måter og fanget oppmerksomheten min fordi han hadde - i motsetninger til mange andre - skrevet mye tekst i tekstbokser på

utsiden av silhuetten. Dette gjorde meg nysgjerrig på hva som sto der og hva han tenkte om det. Han brukte også prosenttegn og flagg, og dette ville jeg høre forklaringer av. Ali deler ikke førstespråket sitt med så mange på trinnet, og derfor tenkte jeg det ville være interessant å høre om han har andre synspunkt når det gjelder å bruke førstespråket sitt på skolen. Jeg tenkte også det kunne være fint å ha med informanter fra begge kjønn, da det kan hende han tilhører litt andre språklige praksisfellesskap og kanskje kjenner på andre normer knyttet til språk enn det jentene gjør.

3.3.2.4 Amara

Jeg valgte å intervju Amara på grunn av hennes mengdefordeling av de ulike språkene hun hadde med i språkportrettet. Mine forventninger om hvordan hennes språkportrett ville se ut, stemte ikke med resultatet, og derfor ble jeg nysgjerrig på hennes refleksjoner rundt utformingen av silhuetten. Hun er også en del av den største språklige minoriteten på skolen - i likhet med Sefa - og derfor ville jeg som sagt se om deres holdninger til språkpraksiser og normer i skolen er annerledes fordi de har mange å praktisere førstespråket sitt med. Jeg ville ha to typeinformanter fra denne språkgruppen, for å se om de tenker det samme eller ikke, og kanskje de forstår spørsmålene annerledes enn de andre informantene.

3.3.3 Transkripsjon, koding og kategorisering

Det ble gjort opptak av alle intervjuene på båndopptaker, og disse ble oppbevart i henhold til godkjent lagring av NSD. Lydopptakene ble transkribert etter at alle fire intervjuene var gjennomført. Som Roulston (2014) skriver, må man vurdere hvordan man skal transkribere intervjuene språklig sett. Intervjuene i dette studiet ble transkribert på norsk bokmål, siden dialekt eller talemål ikke var vesentlig for forskningen.

For å kode og kategorisere funnene mine, tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine som kategorier, og plasserte spørsmålene fra intervjuguiden inn under dem. Siden spørsmålgangen i intervjuet mitt var den samme for alle forskningsdeltakerne, går det ifølge Morse (2015) fint an å etablere et kodesystem basert på spørsmålene, noe jeg dermed gjorde. Jeg delte inn forskningsspørsmålene i farger og begynte en systematisk gjennomlesning av transkripsjonene. Nedenfor ser vi et eksempel på kodingen i figur 6, hvor jeg brukte gul farge for å markere alle interessante utsagn knyttet til det første forskningsspørsmålet om elevenes beskrivelser av egne språkpraksiser og om språkportrettet. De andre fargene var knyttet til de resterende forskningsspørsmålene, men disse ble senere slått sammen til to forskningsspørsmål. Grønn farge handler om



Figur 6 – Eksempel på fargekoding fra intervjuene

elevens tanker rundt bruk av flerspråklighet i skolen. Turkis farge viser elevenes opplevelser med flerspråklighet som en ressurs i skolen. Lilla farge handler om positive eller negative konsekvenser elevene føler at deres flerspråklighet fører med seg, og grå viser til elevenes opplevelse av normer i skolen knyttet til flerspråklighet.

Morse (2015) påpeker at det også kan oppstå utfordringer med kodingen når man lager kodesystemet etter intervjuet, fordi forskningsprosessen endrer seg og dermed gjør intervjuet det også (s.1215). Som antydnet ble dette tilfelle hos meg også, da jeg startet kategoriseringen med fem forskningsspørsmål, men etter hvert ble fire av dem sammenslått til to. Dette var ikke uventet, da analysen min var empiridrevet og en induktiv prosess, fordi som Tjora (2018) beskriver det, tok jeg utgangspunkt i datamaterialet mitt som var språkportrettene og intervjuene, og knyttet dem opp mot teori i etterkant (s.16). Dermed inntok jeg nye innsikter gjennom arbeidet med og omstruktureringer av analysen, som førte til ny forståelse og dermed endringer i forskningsspørsmålene og kategoriene. De fem kategoriene var likevel nyttige videre i arbeidet, fordi det gjorde det enklere å orientere seg i analysearbeidet etter ulike temaer, koder og kategorier innad i intervjuet. De ble vesentlige å dra inn i analysen som ulike deler for å besvare forskningsspørsmålene. Med utgangspunkt i dette, prøvde jeg å trekke ut det som ville besvare min problemstilling best.

Det som også er viktig når man koder intervjuene er å være bevisst på sine forståelser og forforståelser, fordi man allerede har startet analysen og tolkningen sin når man koder. Dermed må man som tidligere nevnt ha et åpent sinn når man analyserer og koder, slik at forståelsen og forforståelsen ikke påvirker negativt. I lys av den hermeneutiske sirkelen kan man heller være åpent slik at forståelsen kan endre seg som en del av prosessen.

Når jeg transkriberte lydopptakene fra intervjuene, tok jeg utgangspunkt i en forenklet utgave av en transkripsjonsnøkkel laget for samtaleanalyser av Gail Jeffersons. Jeg valgte ut de tegnene jeg fant hensiktsmessig å anvende fra hans transkripsjonsnøkkel, samt laget noen egne med forklarte betydninger som man ser i tabell 1 under. Disse tegnene finner vi i utdragene fra transkripsjonene i analysen, og dermed gjelder tegnforklaringene der også.

Tabell 1 – Transkripsjonsnøkkel til intervjuene

| Tegn | Betydning |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------|
| ... | Lengre pause enn komma |
| (2.0) | Pause angitt i sekunder |
| @ | Latter |
| (...) | Viser at unødvendige deler av sitat eller utdrag er tatt vekk |
| X | Uforståelig språk eller mumling |
| (kommentar) | Forklaring av eller beskrivelser om kroppsspråk til forskningsdeltakeren |

3.4 Metodiske styrker og svakheter

3.4.1 Validitet i forskningen

Når man skal gjøre samfunnsvitenskapelig kvalitativ forskning, er det viktig å kunne avgjøre om den er troverdig og pålitelig. For å gjøre det mener Janice M. Morse (2015) at man blant annet må vurdere forskningens validitet (s.1212). Morse (2015) skriver at ifølge Polit og Beck (2012, s.745) handler validitet om i hvor stor grad funnene i en studie er nøyaktig og velbegrunnet (s.1213). Ulike strategier kan ifølge Morse (2015) brukes for å sørge for validitet i forskningen. En av de har jeg brukt og handler om å skaffe seg tykke beskrivelser gjennom en lengre periode med observasjoner, som tidligere forklart om tilsnitt av etnografisk forskning i studien min. Når man bruker mye tid på datainnsamling i de samme omstendighetene, kan man anta at det vil være med på å etablere tillit mellom deltakerne i forskningen og forskeren. Men denne økte tilliten kan det hende elevene forteller mer og dermed kan det føre til et mer velbegrunnet og valid datamateriale (Morse, 2015, s. 1214).

Det å skaffe seg et fyldig datamateriale handler også mye om størrelsen på utvalget man bruker. I tillegg må utvalget være passende og hensiktsmessig for den dataen som skal samles inn (Morse, 2015, s. 1214). Siden studien min er kvalitativ og dreier seg om et lite utvalg med fire elever, er det ikke grunnlag for å trekke noen allmenne og generelle slutninger ut fra funnene mine. Dette er imidlertid heller ikke poenget med forskningen min, da jeg er ute etter elevenes refleksjoner og oppfatninger av egne språklige praksiser, kompetanse og repertoar. Formålet er at jeg vil høre deres individuelle tanker, ikke dra noen felles konklusjoner og generalisere svarene deres.

3.4.2 Forskerrollen

I studien har jeg en rolle som både lærerstudent og forsker for elevene. Dermed inntar jeg en fortolkende forskerrolle, som kan by på både metodiske utfordringer og fordeler. På en side opplevde jeg det som en stor fordel og styrke å kjenne til elevene fra før med tanke på de tidligere nevnte etnografiske trekkene ved studien. Med min rolle som lærerstudent tenkte jeg det ville oppleves som mindre skummelt for dem å delta på intervju, siden det ikke var en fremmed de skulle snakke med. Dermed håpet jeg de ville tørre å dele tankene sine med meg i større grad, enn om forskeren var en ukjent person. På en annen side prøvde jeg og mine medstudenter å spille på relasjonen vår til elevene i innsamlingen av samtykkeskjema. Dette fungerte ikke så bra som forventet, noe som drøftes videre i 3.4.4. Dermed er det ikke sikkert det ville utgjort noe forskjell på om det var en fremmed forsker eller jeg som praksisstudent, som gjennomførte intervjuene. En svakhet ved metoden kan også være at elevene i større grad svarte det de trodde jeg ville høre i intervjuene, nettopp fordi de kjenner meg. De kan for eksempel ha oppfattet noen underliggende holdninger hos meg som kan ha påvirket svarene deres, selv om jeg var tydelig på at jeg ville høre deres tanker og refleksjoner og at det ikke var noen fasit på hverken utformingen av språkportrettet eller i samtalen.

I tillegg til at man analyserer de transkriberte verbale dialogene, blir også analysen preget av observasjoner man gjør av kroppsspråk, mimikk, tonefall og det helhetlige inntrykket man får av intervjuene. I den andre delen av analysen (4.2) er det særlig mine fortolkninger og opplevelser av det elevene sier i intervjuene som vektlegges. Derfor anser jeg det som en styrke ved metoden at man kan tolke disse observasjonene i sammenheng med det som blir sagt, som igjen kan gjøre analysen mer valid.

Som nevnt i 3.2 har alle med seg forforståelser og forståelser inn i en studie som kan påvirke datamaterialet på både godt og vondt. Forforståelsen kan på en side påvirke observasjonene og tolkningene man gjør, fordi man leter ubevisst etter det man «ønsker» å finne (Morse, 2015, s. 1215). I tillegg sier Jaggard at følelser og holdninger påvirker observasjonene og tolkningene man gjør (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 350), og derfor må man passe på så forskningen ikke blir verdiladet (Morse, 2015, s. 1215). I rollen min som fortolkende forsker prøvde jeg å være bevisst på mine forforståelser og jeg gjorde mitt beste for å ha et åpent sinn for det jeg observerte og det elevene fortalte meg. I tillegg var vi som sagt flere studenter som observerte sammen, og kunne dermed diskutere observasjonene etterpå og hjelpe hverandre med å tolke dem.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Som allerede antydnet, viste det seg å bli mer utfordrende enn først antatt, når det gjaldt innsamling av samtykkeskjemaer hos elevene for å delta i forskningen. I et forsøk på å motivere til deltakelse, dro jeg og medstudentene mine til skolen for å informere om prosjektet og dele ut samtykkeskjema til elevene. I etterkant viste det seg at de imidlertid heller ble skeptiske til å delta. Ifølge lærerens oppfatning trodde elevene deltakelse ville føre til mer arbeid, som resulterte i få samtykker i første omgang. Da vi innså dette, oppsto et etisk anliggende om det var greit å bruke lokkemidler for å rekruttere elevene til å delta. Vi anså dette som lite egnet, da vi synes rekrutteringen ville bli gjort på feil premisser. Vi valgte heller å spille på vår kjennskap og relasjon til elevene, og håpet dermed de ville «hjelpe oss» med oppgavene våre. Da vi innså at vi ikke hadde lyktes i rekrutteringsarbeidet, fikk vi hjelp av læreren til elevene som dermed samtalte med noen av dem om prosjektet og fikk flere samtykker. Istedenfor tilbød vi elevene noe godt når intervjuet var ferdig, for å vise takknemlighet for deres deltakelse og for å gjøre rammene rundt intervjuet så hyggelig som mulig.

I utformingen av samtykkeskjema, prøvde vi å ta hensyn til foresatte som eventuelt ikke hadde tilstrekkelig med norskkunnskaper til å utelukkende forstå teksten i skrevet. Det ble dermed enkelt formulert på norsk, og hadde mange illustrasjoner som komplementerte teksten (se vedlegg 2). Dette var også noe av grunnen til at vi ønsket å fortelle om prosjektet til elevene, så de kunne forklare muntlig til sine foresatte i tillegg. Likevel kan det være problematisk for noen foreldre som ikke har norsk som førstespråk, å forstå hva dette forskningsprosjektet går ut på bare ved å lese samtykkeskjemaet. Læreren tilbød seg å ringe å forklare prosjektet til foreldrene, men dette fører også med seg noen etiske problemstillinger. Vi kunne ikke være sikre på at all vesentlig informasjon ville bli forklart. Dermed måtte vi ta utgangspunkt i at de foreldrene som skrev under, var tilstrekkelig informert og innforstått med hva de signerte for.

Som nevnt er det bare et *innslag* av etnografi i studien min. I lys av forskningsetiske betraktninger bød dette likevel på utfordringer. Det betydde at vi måtte være enda mer påpasselig med hvilken informasjon om elevene som blir brukt i forskningen vår. De viste seg å bli mer utfordrende enn først antatt å skille mellom informasjon om elevene hentet fra praksis og hva vi hadde søkt om tillatelse til å bruke av NSD. Dermed var det imidlertid fint å være en gruppe hvor vi kunne diskutere dette sammen, slik at retningslinjer om personvern ble overholdt.

4 Analyse og drøfting

I analysen skal jeg analysere og drøfte datamaterialet mitt i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, samt relevant teori. Analysen er delt inn i to deler, hvor jeg i den første delen beskriver, fortolker og drøfter språkportrettene til elevene og det de forteller om dem selv. Dette er altså første forskningsspørsmålet om «Hvilke språkpraksiser og -kompetanser blir beskrevet av elevene gjennom oppgaven om «Mitt språkportrett» og samtaler om portrettene?». Den andre delen omhandler det andre forskningsspørsmålet mitt «Hvilke normer og forestillinger om språk og språkkompetanse kommer til uttrykk i språkportrettet og i samtaler om portrettene?». I denne delen av analysen blir datamaterialet mitt også fortolket og drøftet, men hovedsakelig i lys av relevante teoretiske perspektiver. Til slutt kommer en egen drøfting rundt samtalens plass i arbeidet med språkportrettet og om utfordringer ved oppgaven om språkportrettet.

4.1 Elevenes språkportretter

I denne første delen av analysen skal jeg se på forskningsspørsmålet «Hvilke språkpraksiser og -kompetanser blir beskrevet av elevene gjennom oppgaven om «Mitt språkportrett» og samtaler om portrettene?». Dette er en overveiende deskriptiv del siden hovedvekten ligger på å redegjøre for det elevene selv forteller. Dette fortolker og drøfter jeg blant annet ved bruk av begreper fra sosialsemiotikk. I denne delen av analysen er jeg individorientert, hvor jeg tar for meg én elev om gangen og dens språkportrett. Her er det mange ytringer og refleksjoner om elevenes språk og språkbruk som jeg mener er interessante funn, og noen av disse belyser jeg ut fra forskning om språkportretter. Ikke alle refleksjonene besvarer nødvendigvis problemstillingen min direkte, men de kan likevel være nyttige for lærere å få innsikt i siden det viser hvordan elevene selv tenker om egen språkbruk og språkpraksis.

Som begrunnet i metoden (3.3.3) ble Sefa, Farah, Ali og Amara valgt ut til intervju av ulike årsaker, men med utgangspunkt i språkportrettene de laget. Alle de fire elevene snakker norsk og engelsk (siden de lærer det på skolen) og har i tillegg andre språk i repertoaret sitt som gjør at jeg ser på de som flerspråklige. I de følgende elevportrettene forsøker jeg å tegne et bilde av elevenes egen oppfattelse av flerspråklighet, språklig kompetanse, identitet og holdninger.

4.1.1 Sefa

Språkportrettet som er avbildet her i figur 7, er laget av Sefa. Hun har fordelt fem språk i silhuetten og brukt semiotiske ressurser som piler og skrift for å skape mening mellom bilde og tekst for å forklare hvilket språk fargene representerer. Språkene hun har skrevet er norsk, tyrkisk, kurdisk, svensk og engelsk, og de er skrevet med samme farge som det er fargelagt med inni silhuetten. På utsiden av silhuetten har hun med blyant skrevet en forklaring av hvorfor hun har med svensk språk.

Sefa var den første jeg intervjuet og hun virket litt nervøs i starten. Da jeg spurte det åpne spørsmålet om hvordan hun hadde utformet språkportrettet sitt, tolket jeg det som at hun ikke visste hvor hun skulle begynne. Dette går fram i følgende sekvens fra intervjuet:

Emma:⁶ Kan du prøve å forklare meg hvorfor du valgte å lage språkportrettet ditt slik som dette?

Sefa: hmm... vet ikke, jeg bare laga

Emma: du bare laga det?

Sefa: hm (kort nikk og bekræftende mumling)

Emma: Hva var tanken bak fordelingen din av for eksempel fargene og slikt da?

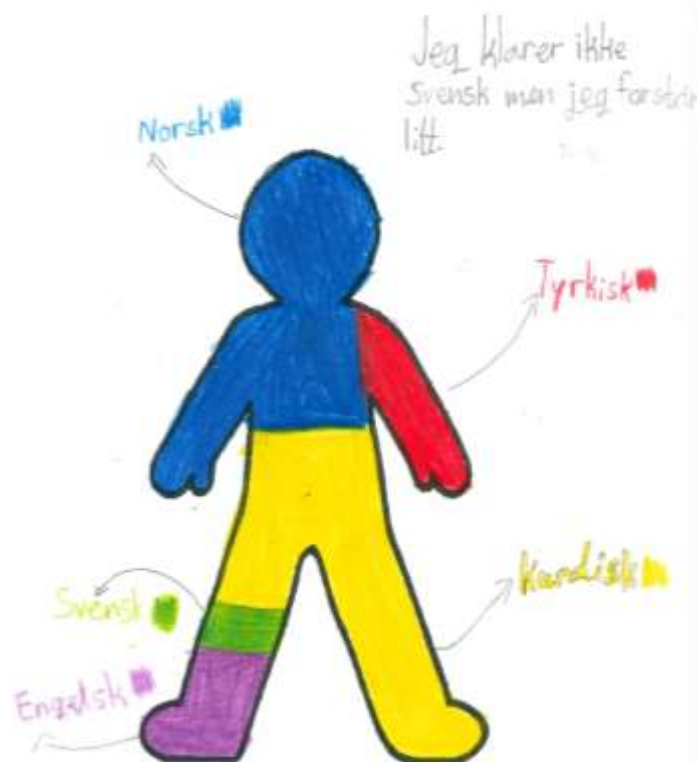
Sefa: Em... jeg har... noen av dem er bare tilfeldig og noen har eh... forklaring

Fordi Sefa var tilbakeholden var det fint å kunne ta utgangspunkt i silhuetten og bruke den til å styre samtalen. Ved et forsøk på å forklare, endte jeg opp med å konkretisere spørsmålet og spørre om fargene hadde noen betydning. Som vi ser kommer hun med korte og ledende svar, noe jeg tolket som at det fantes en dypere begrunnelse for valgene hennes. Dette gjorde meg nysgjerrig, og dermed vurderte jeg det som hensiktsmessig å spørre videre etter mer utfyllende svar ved å gjenta og bekrefte svarene hennes. Hun forteller videre at lilla og grønn farge er tilfeldige valgte farger, mens de andre fargene hadde en forklaring slik:

Emma: Hva var det som var gjennomtenkt da?

Sefa: vet ikke (hvisker)

Emma: du sa noe var tilfeldig og noe var liksom planlagt



«Jeg klarer ikke svensk men jeg forstår litt»

Blå: norsk

Rød: tyrkisk

Grønn: svensk

Gul: kurdisk

Lilla: engelsk

⁶ «Emma» er navnet på intervjueren og vil bli brukt i alle intervjuutdragene når forskeren snakker.

- Sefa: hm.. tyrkiske flagget har mye rødt i seg
- Emma: det tyrkiske flagget har mye rødt i seg ja! aha... det var fint. Er det noen av de andre fargene som var... eller var de tilfeldige?
- Sefa: Den kurdiske flagget er det en sol i midten, så jeg bare tok gul

Da hun kom inn på forklaringen av flaggene, løsnet samtalen litt og hun forklarte mer utfyllende. Hun fortalte også at det egentlig skulle vært rød farge på den norske delen av silhuetten, men siden rød var tatt ble det blå. Dermed forklarer hun at språkene tyrkisk, kurdisk og norsk er representert med en av fargene i flagget til landet.

Som tidligere nevnt (i 3.3.3.1) var en av grunnene til at jeg valgte å intervju Sefa, på grunn av hennes bruk av bildetekst. Som vi ser, har hun skrevet kurdisk med uthevet skrift på portrettet og min forventning var derfor at hun ville omtale dette som sitt førstespråk. Da jeg i intervjuet spurte hva hennes førstespråk er, svarer hun «kanskje norsk og kurdisk?». I lys av Busch (2018) sitt perspektiv på at et språkportrett handler om å få fram subjektive vurderinger på en visuell måte, ser vi at hun ikke gjorde som jeg forventet. Det er altså språkbrukerens forestillinger om sitt språklige repertoar som framstilles her (s.4), og dermed forstår jeg det som at Sefa sin forestilling er at hennes førstespråk er både norsk og kurdisk.

Når det gjelder fordelingen av fargene - eller språkene - og størrelsen de har fått i silhuetten, velger jeg å omtale dette som *mengdefordeling* framover. Jeg tolker det som at mengdefordelingen er en måte å skape mening i språkportrettet på for elevene. Sefa nevner ikke noe om dette, men jeg tolker det likevel som at det er samsvar mellom både mengdene hennes og hennes opplevde nivå av språkkompetanse. Jeg forstår det slik fordi det synes å være samsvar mellom tekst og bilde, altså at de utdyper hverandre. Det kan tolkes slik at mengdene stemmer overens med hennes oppfatning om at både norsk og kurdisk er førstespråkene hennes og at disse språkene har fått størst plass i silhuetten og er omtrent like stor i størrelse. Hun legger videre til at hun har med en liten del grønt fordi hun forstår svensk litt, men kan ikke snakke det. Denne forklaringen synes jeg også står i samsvar med hvor mye mengde fargen har fått og at det dermed bidrar i den helhetlige meningsskapingen.

Senere i intervjuet spør jeg om hennes språkpraksiser, og Sefa forklarer når hun bruker de ulike språkene sine slik:

- Sefa: norsk bruker jeg hjemme og, og skolen. Kurdisk bruker jeg mest hjemme
- Emma: kurdisk hjemme ja
- Sefa: og med venner, og så norsk med venner
- Emma: mhm
- Sefa: tyrk... jeg går på moskeen i lørdager. Da bruker jeg tyrkisk
- Emma: ja! Okei
- Sefa: og så, engelsk også kanskje i skolen
- Emma: ja! (3.0) svensk da?
- Sefa: jeg har vært på besøk i Sverige før, og så når jeg drar til ferie i (land) så møter jeg slekta mi som er fra (land)... Har mange som er fra (land), og så da snakker vi, eller noen snakker kanskje svensk

Her beskriver altså Sefa at de ulike språkene hennes hører til i ulike domener av livet hennes.

4.1.2 Farah

Farah sitt språkportrett ser vi ved siden av i figur 8, men ble også vist fram i innledningen til oppgaven. Det har som nevnt mange semiotiske ressurser i seg, som et hjerte, blodårer og mange ulike farger. I tillegg har hun tegnet hår, øyne og munn på hodet til silhuetten. Hun har med seks språk på portrettet, som er engelsk, norsk, arabisk, fransk, japansk og spansk. Hun har tegnet en liten strek ut fra fargene, hvor hun skriver hvilket språk fargen representerer, noe som gjør at bilde og tekst utdyper hverandre og bidrar til å skape mening. I tillegg har hun skrevet «Arabisk blod!» på utsiden av silhuetten, der hvor alle blodårene møtes. Ved presiseringen om at det er *arabisk* blod, fører det til at teksten utvider forståelsen av bildet i den forstand at teksten beskriver hva bildet - altså blodårene - er.

I intervjuet har Farah en lang og detaljert forklaring av språkportrettet sitt. Hun forklarer og utdyper uoppfordret om farger, mengdeforeling og grunner til at språkene er med. Hun begynner forklaringen av valgene bak språkportrettets utforming slik:

Farah: Åkei, så... jeg har norsk grønt i bare en fot, fordi jeg føler at norsk er liksom grønt på en måte. Og... norsk er ikke morsmålet mitt, så jeg kan ikke det så mye, så jeg har det i en liten. Og så er det arabisk i oransje... og det er morsmålet mitt. Og... der er det litt mere norsk

Emma: hva er litt mere norsk?

Farah: liksom hvor mye jeg kan det

Emma: Åkei, så det er litt sånn mengdefordelt?

Farah: ja! Og så er det rødt, som er engelsk. Og... jeg kan ganske mye engelsk... og jeg liker det ganske godt, så det er ganske mye av det.

I sin forklaring ser vi at hun bruker begrepene *mere* og *mye* til å uttrykke hvor mye hun har fargelagt hvert språk. Dette tolker jeg som hennes måte å forklare at hun har mengdefordelt språkene, noe vi ser hun bekrefter. Dette oppfatter jeg fordi det virker som hun ser på språkene i forhold til hverandre. Ved å fargelegge litt mer oransje på det ene benet, både sier og viser hun at hun har en oppfatning om å kunne arabisk språk bedre enn norsk. Bena i silhuetten er identisk like store, og gjennom å representere språkene i hvert sitt ben, kan en mulighet være at hun ønsker å få fram ulikheten i både språklig kompetanse og identitet gjennom mengdefordelingen av farger.

Videre forteller hun om de språkene hun har fargelagt gul, lilla og rosa slik:

Farah: (...) Og så er det skikkelig lite, gult spansk

Emma: spansk ja!

Farah: det er bare fordi jeg kan telle til ti, og si hei og sånn



Figur 8 – Språkportrettet til Farah

Grønn: norsk

Oransje: arabisk

Rød: engelsk

Gul: spansk

Lilla: fransk

Rosa: japansk

- Emma: ja!
- Farah: Og så jeg begynte å lære meg litt fransk fordi jeg skal ta fransk i ungdomsskolen, og da vil jeg kunne litt så jeg ikke bare «hva betyr det?», «hva betyr det?», «hva betyr det?»
- Emma: ja, lurt!
- Farah: så har jeg litt... Eh... det lille rosa det er japansk og jeg ser på anime, så jeg kan litt av det

Her ser vi at Farah forklarer at hun har med spansk fordi hun kan telle litt og si noen standard høflighetsfraser. Fransk språk er med fordi hun har et ønske og en plan om å lære det i framtiden, mens japansk er med fordi hun er interessert i japansk anime-kultur.

Videre forteller hun uoppfordret «Hjertet mitt liksom, språkene jeg liker mest er fransk og engelsk, derfor de ligger i hjertet (...)». På språkportrettet ser man at det er de samme fargene i hjertet som på språkene fransk og engelsk. Ved å bruke tegnet hjerte, tolker jeg det som at det er et symbol hun bruker for å tydeliggjøre hvilke språk hun liker best. Hjertet viser også at hun har metaforiske kunnskaper om formidling av følelser, som i denne sammenhengen kan være en måte å framstille sin kjærlighet og tilknytning til de to språkene. Det kan imidlertid også se ut til at hun har tatt inspirasjon av eksemplene på språkportretter som ble vist da jeg forklarte oppgaven til elevene (se 3.3.2). I figur 3 her, ser vi at det blant annet var tegnet et hjerte. Det kan dermed tenkes at Farah har latt seg inspirere av eksempelet, samtidig som det kan se ut til at det ligger en dypere og selvstendig tanke bak i tillegg siden hjertet hennes har to ulike farger og ingen av dem er førstespråket hennes.

Farah forteller videre at hun også har tegnet blodårer i silhuetten sin. Hun sier: «(...) og så har jeg blodårer, så det er liksom arabisk blod fordi jeg er arabisk». Dette tolker jeg som en måte for henne å tydeliggjøre at hun opplever sin identitet som arabisk, noe jeg kommer tilbake til i 4.2.1.1.

Farah forteller i intervjuet at hun bruker norsk mest når hun er på skolen, når hun henger med venner og når hun snakker med søsknene sine. Arabisk bruker hun med foreldrene sine, slektninger og familie. Engelsk bruker hun i engelsktimene på skolen, men også når hun lager Tiktok- videoer. I hennes selvrapporterte språkbruk forteller hun i tillegg at hun blander sammen flere språk når hun snakker. Dette forstår jeg som at hun transspråker, og er noe jeg skal komme tilbake til i 4.2.1.

Hun forteller også at grunnen til at engelsk er med på språkportrettet er at hun kan mye av det og liker språket veldig godt. Dette blir bekreftet flere steder i intervjuet når hun stadig trekker fram engelsk språk, som for eksempel her:

- Emma: Hvis læreren hadde sagt at «i timen her så får du lov til å snakke valgfritt språk»
- Farah: Da skulle jeg ha snakket engelsk

4.1.3 Ali

I figur 9 ser vi språkportrettet til Ali. Han har med fire språk som er norsk, engelsk, spansk og et afrikansk språk. Navnene på språkene er skriftlig presisert i sirkler inni silhuetten. Dette gjør at navnene utdyper mengdefordelingen til fargene og skaper sammenheng og mening mellom tekstboksene og silhuetten. Tekstboksene er på utsiden av silhuetten, der jeg opplever den på venstre side som en snakkeboble siden boblen fører til hodet. Dette forstår jeg som en måte for han å kommunisere at det afrikanske språket er førstespråket hans, eller at identiteten han ligger nærmest det språket.

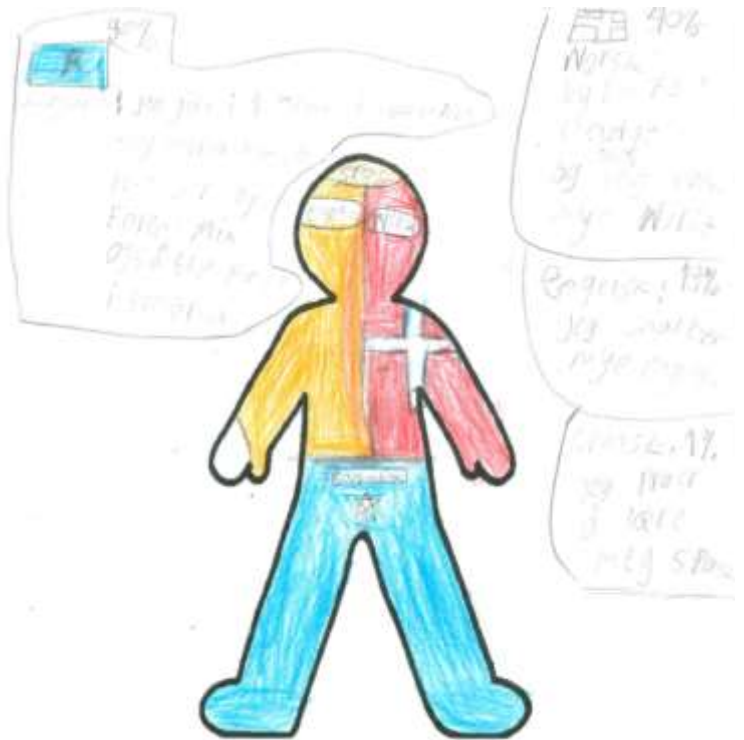
Hos Ali er det er en tydelig arbeidsfordeling mellom skrift og bilde i språkportrettet, da han har mye skrift i tekstboksene som kan leses under figur 9. Dermed utvider tekstboksene silhuetten med sin skriftlige forklaring på hvorfor han har med de ulike språkene, og med symbolbruken av semiotiske ressurser som flagg og prosenttegn.

I intervjuet forklarer Ali ivrig hva han har tenkt når han har laget språkportrettet. Han begynner å fortelle om hvordan han tenkte inndelingen av språkene i mengder ved å bruke prosenter. Han forklarer hvordan han resonnerer seg fram til at det afrikanske språket ble 40 prosent og hvordan det henger sammen med foreldrenes opprinnelse slik som dette:

Sitat 3: Jeg tok sånn nederste fordi mammaen og pappaen min ble født i (land), så jeg bare først tenke jeg kanskje, kanskje 25 prosent, men mammaen og pappaen min ble født der, så jeg tok den litt høyere. Så jeg gikk på første trinn der, så jeg gjorde den litt høyere fordi jeg lærte meg litt mer på (afrikansk språk), så jeg tok det litt sånn... ja 40 prosent av det.

Da jeg videre spør om tanken bak fargene i silhuetten, forklarer han at engelsk er oransje fordi han ikke visste hvordan flagget så ut, og dermed ble det favorittfargen hans. Det afrikanske språket og norsk representeres gjennom fargene og symboler i flagget til nasjonene, som han forklarer her:

Emma: Enn fargen da? Var det noe...
Ali: Jeg bare tok flagget til (land) så
Emma: Aha!... er det blått?
Ali: mhm!



Figur 9 – Språkportrettet til Ali

Øverst til venstre: (navn på land), flagg, 40% og «(land): Jeg gikk i 1 trinn i (land) og moren min ble født der og faren min også ble født i (land)».

Øverst til høyre: Norsk flagg, 40% og «Norsk jeg ble født i norge og jeg snakker mye norsk».

I midten til høyre: «engelsk: 19% Jeg snakker mye engelsk».

Nederst til høyre: «spansk: 1% Jeg prøver å lære meg spansk».

Emma: Med en stjerne i midten?

Ali: Med en stjerne i midten

Han forteller videre at norsk språk også fikk 40 prosent, og begrunner det med at han er født i Norge. Dette viser at han prosentmessig gir det afrikanske språket og norsk like stor mengde, men mengdene med farge er ikke like store. Dette er interessant, og en mulighet kan være at han har delt inn silhuetten og fargelagt før han begynte å tenke prosentfordeling. I silhuetten er det for eksempel nesten like mye norsk som engelsk, men prosentene tilsier at det skal være bare halvparten så mye engelsk som norsk. Han nevner ikke alle prosentene han har skrevet i tekstboksene i intervjuet, men han bekrefter at det er gjennomtenkt og at det til sammen blir hundre prosent når jeg spør. Tankegangen om at alle språkene hans tilsvarer 100 prosent, tolker jeg som hans oppfattelse av sin fulle språkkompetanse.

På toppen av hodet til silhuetten er det en liten del spansk, og han forklarer grunnen til at spansk er med slik:

Ali: (...) Jeg prøver å lære meg spansk, men jeg er ikke den beste på spansk

Emma: ja, skjønner! Da har du fargelagt litt spansk oppe i toppen her? (*peker på hodet til figuren*)

Ali: mhm (*nikker bekreftende*)

Emma: Er det noen grunn til at det står der, eller?

Ali: Jeg vet ikke... kanskje fordi jeg bruker hjernen min til å lære meg spansk, så jeg la den oppå der

Her forteller han at spansk er et språk han prøver å lære seg. Da jeg spør om det er en grunn til plasseringen av språket på toppen av hodet, bruker han lang betenkningstid. Han er ellers rask til å svare på spørsmålene mine, så med denne betenkningstiden og nølende starten på setningen med «kanskje», forstår jeg som at han ikke har reflektert over dette før. Dermed tolker jeg det til at gjennom samtalen vår, utviklet han mulig forståelse sin til at han bruker hjernen sin til å lære språk.

Ali forteller også imidlertid om en liten del av armen som er blank, og prøver å forklare at han ikke kan alt innen alle språkene sine:

Emma: ja!... Enn armen der da? Der er en liten flekk som ikke har noen farge

Ali: eh... ja... tenkte først å ta litt sånn blank, sånn X hundre prosent X alt om språket, men den lille blanke var sånn... hvor mye sånn jeg ikke vet (...)

Emma: okei, så den viser at du ikke kan absolutt alt innenfor alle språk

Ali: ja

Denne forklaringen til Ali forstår jeg som at han prøver å si at han ikke kan noen av språkene han snakker hundre prosent. Denne refleksjonen synes jeg er interessant fordi det kan tolkes som at han opplever at han har mye igjen å lære av alle språkene sine, og særlig når det gjelder språklig vokabular og ordforråd. Dette tolker jeg ut fra hans forklaring om at han er nødt til å blande språkene når han snakker. Han sier han særlig er nødt til å blande inn norske ord når han snakker det afrikanske språket, fordi han ikke har et tilstrekkelig vokabular til at moren forstår han bare ved bruk av det. Han forklarer det jeg tolker som hans opplevelse av kompetanse i de ulike språkene sine slik som dette:

Sitat 4: «spansk sånn imellom, men de andre... ja, men, ja, men engelsk er sånn... personer vil ikke forstå meg så mye fordi jeg har for eksempel... eh... i (afrikansk språk)

mamma forstår meg ikke hver gang jeg snakker (afrikansk språk), fordi min (afrikansk språk) er litt sånn mellom, siden jeg gikk litt på første, så den er litt sånn dårlig. Så jeg må på en måte sånn forklare det, og snakke norsk mellom, og kanskje prøve sånn at det blandes litt»

Her forstår jeg det som at han opplever å kunne litt spansk, at han ikke er så god i engelsk, og at hans afrikanske språk heller ikke er så bra. Derfor må han transspråke for å gjøre seg forstått. Dette underbygger min tolkning av at den blanke delen av armen skal symbolisere det han opplever som mangel på språkkompetanse i språkene sine.

I Ali sin selvrapportering av språkbruk, sier han at han bruker norsk på skolen, engelsk i engelsktimene og noen ganger når han spiller på fritiden eller når han bare har lyst. Det afrikanske språket snakker han hjemme og av og til når han har lyst. Han sier imidlertid også at «(afrikansk språk) jeg bruker det egentlig nesten hver gang». Han bruker lang tid på å forklare hva han mener med dette, men jeg får til slutt bekreftet at han mener at han tenker i hodet sitt på det afrikanske språket og oversetter deretter til andre språk. Dette tolker jeg som en bekreftelse på at det afrikanske språket er førstespråket hans, og dermed det språket som faller seg mest naturlig for han å bruke.

4.1.4 Amara

Her ser vi Amara sitt språkportrett i figur 6. Hun har med fire språk, og de er engelsk, norsk, tyrkisk og kurdisk. Språkene har hun representert med ulike farger. For å skape mening mellom bilde og tekst, har hun fargelagt en flekk med alle fargene og skrevet språket fargen tilhører, over. Dette gjør at hun utdyper silhuetten med hjelp av den semiotiske ressursen skrift.

Amara forteller om språkportrettet sitt med en lattermild tone og begynner forklaringen av valgene hun har gjort på språkportrettet slik som dette:

Sitat 5: «Fordi ehm... jeg snakker jo mest engelsk, så jeg gjorde mest av, ehm... kroppen oransje... og norsk... X jeg ok på norsk, men sånn ja... så jeg fargelegget en sånn hele fot og bare litt sånn i andre enden. Og ehm... Tyrkisk @eh, jeg er veldig dårlig på tyrkisk, så jeg snakker ikke så mye, men jeg skjønner mye da. Så... ja... derfor jeg fargelegget den andre foten litt mindre»

Hun begynner å forklare at hun snakker mest engelsk og derfor er den oransje delen størst. Her tolker jeg adjektivet «mest» som hennes måte å beskrive at hun har mengdefordelt språkene sine i silhuetten, med utgangspunkt i den oransje delen. Videre ser vi at hun forklarer litt om de ulike språkene hun har med på portrettet, men hun nevner ikke hvilken farge de representerer. Ved å se på portrettet mens hun forklarte, forsto jeg hva hun mente. Norsk språk representeres med lilla farge på en hel fot og litt på den andre. Når hun forteller om den rosa delen av silhuetten som



Figur 10 – Språkportrettet til Amara

Oransje: engelsk Rød: kurdisk
Lilla: norsk Rosa: tyrkisk

representerer tyrkisk, tolker jeg det som at hun selv opplever seg som dårlig til å snakke det, men at hun forstår det bedre. Den lille røde flekken på armen forklarer hun er kurdisk og sier hun ikke kan snakke kurdisk, men at hun forstår litt.

Som Amara selv sier i sitat 5, snakker hun mest engelsk. Hennes forhold til engelsk språk kommer til syne flere steder i intervjuet da hun stadig vender tilbake til at hun helst ønsker å snakke engelsk, slik som for eksempel her:

- Emma: Kunne du ønske at du kunne bruke alle de språkene du kan i undervisningen på skolen?
- Amara: mest engelsk ja
- Emma: at du kunne brukt engelsk mer?
- Amara: ja

Her trekker hun bare fram engelsk som foretrukket språk å snakke, noe som gjør at jeg tolker hennes framstilling av engelsk i portrettet som troverdig. Et unntak viser seg imidlertid å være hvis hun snakker med medelever hun opplever ikke er så god i engelsk. Da uttrykker hun at hun ville brukt norsk så alle forstår, noe som jeg tolker som at hun er mottakerbevisst og opptatt av å inkludere alle, slik som dette:

- Emma: Hvis du hadde fått lov til å bruke hvilket som helst språk du villet i undervisningen, hadde du gjort det?
- Amara: eh... ja... men jeg hadde brukt også norsk da fordi jeg vet noen i klassen, de skjønner ikke, de vet ikke så mye engelsk

I sin selvrappotering om bruk av ulike språk, forteller dette:

- Emma: Når bruker du de ulike språkene du har med?
- Amara: Eh (2.0) jeg bruker norsk mest på skolen og de andre språkene jeg bruker sånn hjemme og sånn når jeg snakker med vennene mine
- Emma: mhm, så du bruker bare norsk på skolen?
- Amara: noen ganger engelsk og da, og litt tyrkisk
- Emma: ja! gjør du det og?
- Amara: ja!
- Emma: når da?
- Amara: i friminuttene når jeg prøver å lære vennene mine @tyrkisk, @hahaha

Her ser vi at hun deler inn språkene sine i ulike bruksområder og domener, hvor norsk hovedsakelig er skolespråket, men hvor også engelsk og tyrkisk anvendes innimellom. Når hun sier at hun bruker «de andre språkene» hjemme og på fritiden, tolker jeg det som at hun hovedsakelig bruker engelsk, men også kanskje litt tyrkisk eller kurdisk.

4.1.5 Sammenligning av språkportrettene

Det er ulikt hvor mange semiotiske ressurser elevene har benyttet i språkportrettene sine for å skape mening. Det viser seg imidlertid å være mange flere interessante refleksjoner bak utformingene, enn jeg hadde forventet ved å bare se på dem. Alle fire har for eksempel mengdefordelt språkene sine i silhuetten, men på ulike måter. Ali bruker eksplisitte prosenttegn, Amara og Farah bruker begreper som *mye* og *mest* til å sammenligne

språkernes størrelser i forhold til hverandre, mens Sefa gjør det gjennom lik fordeling i silhuetten av begge sine oppfattede førstespråk. Alle elevene utdyper silhuetten med navn på språkene, men Sefa, Ali og Farah utvider i tillegg med skriftlige forklaringer i ulik grad. Sefa og Amara har fylt hele silhuetten med farger, mens Ali og Farah har ikke gjort det. Disse ulike utformingene kan tolkes som ulike måter å forstå deres fulle språkkompetanse på. Flere av elevene bruker også semiotiske ressurser som tegn for å symbolisere og kommunisere metaforer om mening gjennom språkportrettene sine. Farah bruker for eksempel hjerte og blodårer, mens vi ser at Ali bruker flagg og snakkebobler. Flere av symbolene viser også til identitetshandlinger hos elevene, og jeg tolker det som at de ønsker å framheve og tydeliggjøre hvilke språk som ligger dem nærmest.

4.2 Forestillinger om språk, språkkompetanse og normer

I denne andre delen av analysen skal jeg analysere intervjuene med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet «Hvilke normer og forestillinger om språk og språkkompetanse kommer til uttrykk i språkportrettet og i samtaler om portrettene?». Her analyserer og drøfter jeg med utgangspunkt i språkportrettene og de kunnskapene, holdningene og refleksjonene elevene kommer med i samtalen oss imellom. Denne delen er mer gjennomgående sammenlignende, hvor jeg kommer også til å drøfte og sammenligne elevens forståelser og ytringer i lys av teoretiske perspektiver underveis. Jeg har delt inn underkapittelet i fire deler for å forsøke å besvare problemstillingen min. Disse delene handler om elevenes forestillinger om språk og språkkompetanse, om identitet, om språkideologier, språkholdninger og normer som kommer til syne gjennom samtalen og språkportrettet. Til slutt skal jeg også drøfte samtalens plass i arbeidet med språkportrettet, samt utfordringer rundt oppgaven om språkportrettet i undervisningen.

4.2.1 Elevenes forestillinger om språk og språkkompetanse

En forventning jeg hadde som utgangspunkt for studien var at jeg trodde flere av elevene ville ha med språk på portrettet som de *ikke* betrakter som første- eller andrespråket sitt, men som likevel er med av ulike grunner. Disse grunnene ville jeg finne ut hva var, og om de hadde noen sammenheng med elevenes forestillinger om språk og språkkompetanse. Derfor spurte jeg elevene i intervjuet om de mente de *kunne* alle språkene de hadde med på språkportrettet og hva de legger i å *kunne* et språk. Hensikten med spørsmålet var at jeg også ønsket å høre deres refleksjoner om flerspråklig kompetanse, men jeg skal også senere problematisere dette spørsmålet. Først skal vi se på hva alle elevene svarer på spørsmålet, før jeg tolker og drøfter ytringene deres opp mot hverandre og i lys av ulike perspektiver på flerspråklig språkkompetanse.

På spørsmålet om de mener de *kan* alle språkene de har med på språkportrettet, svarer Sefa dette: «hmm... nei. Jeg kan fire av dem, men svensk forstår jeg bare litt». Ali svarer dette: «spansk sånn imellom, men de andre... ja». Når jeg spør Farah, utspiller denne dialogen seg:

- Farah: nei, jeg vil bare si at jeg kan tre
- Emma: hvilke da?
- Farah: arabisk, norsk og engelsk, det kan jeg fult på en måte
- Emma: okei

Farah: men fransk, jeg kan ganske lite av det fordi jeg driver på å lære det. Japansk er bare sånn to ord, spansk ganske lite det også

Amara svarer dette på spørsmålet om hun mener hun *kan* alle språkene hun har med på språkportrettet:

Amara: eh... ikke så mye kurdisk da

Emma: ikke så mye kurdisk nei

Amara: nei

Emma: men de andre tre språkene, norsk, tyrkisk og engelsk, vil du si du kan dem?

Amara: engelsk og norsk, ja, men tyrkisk sånn... ikke helt

Sammenligner vi de fire elevenes svar på spørsmålet om de mener de *kan* alle språkene de har med på språkportrettet sitt, ser vi at flere av de ligger tett opp mot Blommaert og Backus (2013) sin forståelse som jeg gjorde rede for i teorien (2.2). Dette handlet om at man ikke må kunne alle språk på et bestemt nivå for å se det som språkkompetanse. Dette tolker jeg det som at elevene også tenker, og at språkene heller kan plasseres innenfor ulike ferdighetskategorier. I lys av ferdighetskategoriene til Blommaert og Backus (2013) tolker det som at alle elevene opplever å ha maksimal kompetanse i norsk og engelsk fordi de gir uttrykk av å beherske både formsiden og innholdssiden ved språket (Blommaert & Backus, 2013, s. 22). Ut over det forstår jeg det som at alle utenom Amara også opplever å ha maksimal kompetanse i sine førstespråk. Jeg forstår det slik på grunn av Amara sitt svar ovenfor «(...) men tyrkisk sånn... ikke helt». Hvis vi i tillegg tar i betraktning det hun sier i sitat 5 i 4.1.4, om at hun opplever seg som «veldig dårlig i tyrkisk», underbygger det også tolkningen min. Der forstår jeg det som at hun opplever å ha minimal kompetanse i både tyrkisk og kurdisk fordi hun ifølge Blommaert og Backus (2013) har begrenset forståelse og bare kan produsere litt av det selv (s.22). Jeg tolker det også som at Sefa opplever å ha minimal kompetanse i svensk og Ali i spansk.

Jeg forstår det som at Farah også kategoriserer språkene sine etter ferdigheter når hun er tydelig på at hun kan arabisk, norsk og engelsk. Det kommer imidlertid mer til uttrykk når hun sier hun har *litt* språkkompetanse i de andre tre språkene hun nevner. I lys av ferdighetskategoriene til Blommaert og Backus (2013) tolker jeg det som at hun opplever å ha minimal kompetanse i fransk, spansk og japansk fordi hun sier hun kan lite av dem. Jeg opplever det imidlertid som at hun egentlig bare har gjenkjennelseskompetanse i spansk og japansk siden hun kan noen få ord og kjenner igjen språkene, men ikke kan uttrykke seg eller forstå dem (Blommaert & Backus, 2013, s. 22).

Videre i intervjuet spør jeg hva elevene legger i det å *kunne* et språk. Da svarer Sefa: «vet ikke... det er bare bra», mens Farah svarer på spørsmålet med refleksjoner rundt andre aspekter ved språkbruk, slik som dette:

Sitat 6: «Eh... ganske mye... fordi... det på en måte kan hjelpe meg når jeg for eksempel skal komme å studere, da kan, til og med på ungdomsskolen det kan stå litt mer i vit, i vitnemålet mitt, eller hva det heter, at jeg kan flere språk (...) og det er ganske artig å kunne flere språk, for eksempel hvis du kan fransk og Sara ikke kan... eh... spansk eller fransk eller hvilket språk det er, da kan jeg snakke med deg om språket jeg ikke vil at hun skal skjønne (...) Det er på en måte flere grunner at jeg kan språk, så arabisk er fordi det er morsmålet mitt».

Her ser vi at hun reflekterer rundt spørsmålet med grunner til at hun kan ulike språk, hvorfor det er lurt å kunne flere språk og hva man kan bruke de ulike språkene til. Disse refleksjonene er vel så interessante som det forventede svaret på spørsmålet. På en side

tolker jeg det som at hun viser forstillinger om språkkompetanse som bryter med det jeg legger til grunn i spørsmålet, og at hun dermed ikke forstår det spesifikke spørsmålet mitt. På en annen side tolker jeg det som at hun generelt gjennom samtalen viser at hun har god forståelse for at sosial kompetanse også er en del av det å ha språkkompetanse.

Når jeg spør Ali hva han mener det vil si å kunne et språk, svarer han dette:

Sitat 7: «(...) hvis jeg må si jeg kunne spansk, må jeg på en måte si eh... lengre setninger. Eksempel... hvis jeg for eksempel skal si «hola» er det ikke sikkert at jeg snakker spansk, det er bare at det er ett ord som jeg vet. Men hvis jeg skal si at jeg vet spansk, må jeg snakke sånn... eh... snakke bra spansk, eksempel jeg kan... hvis noen er spansk så kan jeg begynte å snakke sammen».

Ut fra hans forklaring her, synes jeg man kan se en sammenheng med Haugen (1953) sin forståelse på hva språkkompetanse og flerspråklig kompetanse er. Som nevnt i teorien (2.2) handlet denne forståelsen om å kunne både forstå og produsere ytringer. Dette tolker jeg forklaringen til Ali som, når han forklarer at det å kunne et språk handler om å kunne ha en samtale med lengre setninger og produsere ytringer som gir mening. Å kunne enkeltord er ikke nok, påpeker Ali. Jeg tolker det også som at Amara ser på flerspråklig språkkompetanse på denne måten når hun på spørsmålet svarer «At du kan... at du forstår andre snakker til deg, og at du klarer å snakke språket». Jeg forstår det som at både Ali og Amara uttrykker at de mener det å kunne et språk handler om å produsere meningsfulle ytringer. Ser vi det i lys av Rampton og Holmes (2019) sin modell om det totale lingvistiske faktum, kan man på en side forstå det som at de hovedsakelig tenker på de formelle strukturene ved språket når de tenker på språkkompetanse, altså at ytringer handler om å kunne formulere grammatiske riktige ytringer. De uttrykker imidlertid på en annen side at de også er opptatt av å bruke et språk som alle i klassen forstår. Dermed forstår jeg det som at det også er opptatt av de sosiale og kulturelle omstendighetene som hører til det totale lingvistiske faktumet om språk. Det ser også ut til at Farah tenker mest på de sosiale aspektene med bruken av språk, samt funksjonen til språkene.

Gjennom samtalene med Farah og Ali, kommer det også fram at de begge blander språkene sine når de snakker. Som tidligere forklart tolker jeg dette som transspråklige praksiser, og Ali forklarer det slik:

Ali: (...) i (afrikansk språk) mamma forstår meg ikke hver gang jeg snakker (afrikansk språk), fordi min (afrikansk språk) er litt sånn dårlig. Så jeg må på en måte sånn forklare det, og snakke norsk mellom, og kanskje prøve sånn at det blandes litt.

Emma: du blander flere språk når du skal snakke på (afrikansk språk)?

Ali: ja

Her ser vi at Ali prøver å forklare hvordan han er nødt til å blande det afrikanske språket og norsk for å gjøre seg forstått når han snakker med moren sin. Han er nødt til å ta i bruk flere språklige ressurser for å skape tilstrekkelig mening i språket til at moren forstår han. Jeg tolker dette som at Ali har god språkkompetanse fordi han bevisst transspråker i bestemte sammenhenger. Det viser også på en side at han har forståelse for samspillet mellom alle delkomponentene i det lingvistiske faktumet. Jeg tolker det som at han viser en ideologisk oppfatning om at tospråklighet er normen, han tilpasser språket ut fra hvem han snakker med og situasjoner, og han blander ulike språklige formelle strukturer når han transspråker. Jeg forstår også utdraget over som at Ali ikke opplever sitt afrikanske språk som godt nok, siden han ikke klarer å gjøre seg forstått uten å transspråke. Dette skal jeg komme tilbake til i drøftingen om ideologier, holdninger og normer.

Farah forklarer språkblendingen sin slik:

Sitat 8: (...) når man kan ganske mange språk, så kan man blande ord sammen. Så for eksempel når jeg sitter med familien min og snakker, og så sier jeg, og så snakker vi på arabisk, så kan jeg for eksempel blande flere engelske ord, noen norsk ord»

Dette tolker jeg som at hun er bevisst på at hun snakker ulike språk i ulike sosiale sammenhenger, men at hun ubevisst blander språkene sammen mens hun snakker. Ut fra et transspråkingsperspektiv på flerspråklighet, kan det se ut til at hun benytter seg av flere av sine språklige ressurser for å skape mening (García & Wei, 2019). I tillegg tolker jeg det som at hun ikke skiller mellom språk, men tenker på sin språkkompetanse som meningsskaping ut fra et felles språkssystem (Canagarajah, 2011, s. 401).

4.2.1.1 Elevenes forestillinger om språk og identitet

Som Mæhlum et al. (2008) beskriver, er det ikke noe poeng i å skulle kategorisere mennesker inn i reindyrkede identitetsoppfatninger (s.110), men for å bedre kunne forstå hvordan elevene tenker og opplever sin identitet, vil jeg som sagt likevel se de i sammenheng med teori om ulike identitetsoppfatninger. For meg virker det som at Farah og Ali har innslag av en essensialistisk forståelse av identiteten sin. Dette tolker jeg fordi jeg opplever at de ser på identitet som noe medfødt og opprinnelig (Mæhlum et al., 2008, s. 109), altså en kjerne i dem som er uforanderlig og består av egenskapene, verdiene og holdningene de identifiserer seg med (Hårstad et al., 2021 s.41). På en side tolker jeg det som at det kommer til syne når de begge ofte refererer til familiene sine når de omtaler språket som snakkes med og av dem. Farah poengterer også uoppfordret flere ganger at arabisk er førstespråket hennes og Ali sier han tenker på det afrikanske språket og oversetter til norsk og engelsk fra det. På en annen side viser imidlertid Ali en usikkerhet om hva som er førstespråket sitt i motsetning til Farah. Når jeg spør hva det er, svarer han: «jeg tror det var... det er mellom norsk og (afrikansk språk)...». Etter litt resonnering og tenking konkluderer han med at han tror det er det afrikanske språket. Her skulle man tro han hadde en klar formening om dette ut fra de ulike eksemplene jeg nevnte over som tyder på at han flere steder viser at han identifiserer seg med det afrikanske språket. Det kan imidlertid tyde på at det er begrepet som er problematisk og at jeg presser han inn i en diskurs om å måtte se på sin helhetlige språkkompetanse som atskilte språk. Dette drøftes det mer om i 4.2.3. Her virker han mer usikker enn hva jeg forventet, noe som kan forklares med at jeg oppfatter tydelige identitetsmerker i språkportrettet hans, men som mulig ikke er det for han. Dette understreker at grunnen til at det ikke er hensiktsmessig å kategorisere elevene i reindyrkede identitetsoppfatninger.

Farah poengterer som nevnt uoppfordret flere steder at førstespråket hennes er arabisk, slik som i det første utdraget i 4.1.2. I tillegg tolker jeg det som at hun ønsker å understreke denne identitetsmarkøren når hun har tegnet blodårer og eksplisitt skrevet «Arabisk blod!» på språkportrettet sitt (se figur 8 i 4.1.2). Det forstår jeg som en måte å uttrykke hennes identitet på, og at hun knytter identiteten sin til en sosial kategori ut fra foreldrenes opprinnelse. Blodårene og hjertet er også tegn som kan symbolisere at hun har innsalg av en essensialistisk identitetsforståelse. Blod gir meg assosiasjoner til blodsbånd, opphav, folk og opprinnelse. Det er akkurat som at hun tenker at hun har noe arabisk i blodet og dermed vil det alltid være en del av henne og hvem hun er, uansett situasjon eller kontekst.

Jeg tolker det som at blodårene viser til et dypere plan om opprinnelse og identitet, mens hjertet representerer de språkene hun liker best. Det kan på en side virke som Farah identifiserer seg med språk som engelsk og fransk, siden språkene er representert i hjertet på språkportrettet. Jeg tolker det imidlertid på en annen side som at hun heller har et ønske om å være en del av ulike forestilte fellesskap, eller det som Mæhlum et al. (2008) omtaler som *referansegrupper* (s.92). Det kan være grupper eller enkeltpersoner hun bevisst eller ubevisst identifiserer seg med. På bakgrunn av det hun fortalte om at hun snakker engelsk når hun lager Tiktok-videoer, kan det i denne sammenhengen være kjente personer eller forbilder som snakker engelsk eller fransk, som er grunnen til at hun liker disse språkene og har plassert de i hjertet. Gjennom måtene Farah bruker engelsk, snakker om engelsk og forestiller seg hvordan språket er, bygger hun også opp under den makten engelsk språk har, og bidrar til at den blir enda større. Dette er et godt eksempel på det Hårstad et al. (2021) poengterer om at språk ikke har makt i seg selv, det er språkbrukerne som gir språket status og makt (s.49).

Hos Amara og Sefa opplever jeg ikke like sterke innslag av essensialistiske identitetsuttrykk. Istedenfor tolker jeg det som at alle fire elevene har innsalg av en dynamisk forståelse av identiteten sin. Jeg har inntrykk av at språk er som Mæhlum et al. (2008) omtaler det, et verktøy de bruker i ulike sosiale sammenhenger for å skape identiteter (s.109). Jeg oppfatter det som at alle elevene mer eller mindre bevisst velger når de skal snakke ulike språk, og dermed blir det et uttrykk for identitetshandlinger som sier noe om hvem de er – eller opplever at de er. Et eksempel er når Sefa sier hun bare bruker tyrkisk når hun er i moskeen. Dette tolker jeg som at hun da aktivt konstruerer sin identitet til tyrkisk språk ut fra situasjonen. I tillegg opplever jeg også Amaras framsnakking av engelsk som en identitetshandling, hvor jeg tolker det som at hun spiller på den symbolske verdien og statusen engelsk språk har. Hun selvrappporterer at hun liker å snakke engelsk best og dermed tolker jeg det til at hun opplever å kunne uttrykke seg selv og sin identitet best gjennom engelsk språk.

Jeg tolker Sefa, Farah og Ali sin innstilling og holdning til å ta vare på førstespråkene sine hovedsakelig som integrative, altså at de henger sammen med deres identitet. Dette handler om den grunnleggende innstillingen og holdningen de har til språk, og at deres valg av språklige koder handler om å vise tilhørighet og integrasjon i bestemte sosiale grupper (Mæhlum et al., 2008, s. 124). Dette tolker ut fra min opplevelse om at de ønsker å ha kontakt med familie og slekt, men også fordi de selv knytter dem til identitet og opphav. Amara uttrykker imidlertid at hun ikke ser noe poeng i å ta vare på førstespråket sitt når alle hun omgås enten forstår eller bruker norsk og engelsk. Samtidig opplever jeg at alle elevene har en instrumentell innstilling og holdning til språk, altså at de ser en nytteverdi av språket som et kommunikasjonsmiddel (Mæhlum et al., 2008, s. 124). I tillegg virker det som at Farah vektlegger nytteverdien av forståelse litt mer enn de andre, da hun nevner at det kan være en fordel å ha flere språk på vitnemålet. Dette forstår jeg som at hun tenker på flerspråkligheten sin som en ressurs og en fordel i utdanningsammenheng og jobbliv.

4.2.2 Språkideologier, holdninger og normer hos elevene og i skolen

Både Amara og Sefa forteller at de kan forklare og oversette til elever som ikke forstår norsk, slik at de lærer norsk bedre. Sefa forklarer det slik: «For eksempel det er noen i mottak som snakker bare tyrkisk ... men da får vi lov til å forklare til dem da». Dette forstår jeg som at hun opplever en uformell norm om at det er greit å bruke andre språk enn

norsk på skolen, hvis medelever ikke forstår hva som blir sagt og de kan oversette til dem. På en side kan man tolke det som at skolens språkholdninger og uformelle sosiale normer kommer til syne, ved at bruk av flere språk gjennom for eksempel oversetting er en ressurs og noe positivt. Jeg tolker det også slik ut fra samtalen under, hvor Amara beskriver hennes opplevelse av medelevenes syn på hennes flerspråklighet slik som dette:

Emma: Hvordan føler du medelevene eller vennene dine her på skolen ser på det at du kan å snakke flere språk?

Amara: «wow, hun er så smart!» @hahahahaha

Her tolker jeg det om at Amara føler seg anerkjent og sett på som en ressurs for hun kan flere språk. Denne holdningen kan være med på bygge opp under et ressursperspektiv på flerspråklighet, som gjør at andre elever også kan oppdage hvilken ressurs de besitter med tanke på egen språklæring, men også til å hjelpe andre med språklæring og dermed også sosial læring. På en annen side kan man imidlertid tolke det som at normene rundt bruk av andre språk enn norsk i skolen, tilsier at det er greit bare hvis det er med hensikt å lære seg selv eller andre norsk, og ikke språk generelt. I lys av nevnt teori om enspråklighetsideologi kan det sees på som en måte å bygge opp under forestillinger om at norsk er idealspråket og «det riktige» språket som alle skal lære (Svendsen, 2014, s. 49).

Dette er også med på å skape et hierarkisk status- og prestisjeforhold mellom ulike språklige varieteter (Hårstad et al., 2021, s. 49), som elevene i skolen ubevisst støtter opp under når de verdsetter den sosiale praksisen det er å snakke norsk. Dermed bygger de ubevisst opp under denne etablerte normen og enspråklighetsideologien, når de påpeker at hensikten med å oversette er at medelevene skal lære norsk bedre, ikke språk generelt. Dermed tolker jeg som at det opererer språknormer i skolen om at det å *bruke* flere eller andre språk enn norsk, ikke i like stor grad blir anerkjent som det å *være* flerspråklig. For å underbygge denne tolkningen, skal vi se på et eksempel fra intervjuet med Amara her:

Emma: Føler du at lærerne dine synes det er bra at du kan snakke flere språk?

Amara: ja, men de vil at jeg skal snakke norsk mest da

Emma: okei, hvordan viser de det da?

Amara: eh... sånn når jeg prøver å snakke sånn engelsk, så sier de sånn «hei, du vet du må snakke norsk og sånn ja»

Emma: å ja! sier de det i timene?

Amara: ikke i timene nei! Men sånn når jeg snakker med de i friminutter eller tur og sånn, da sånn «hei, du burde snakke norsk du», men sånn når jeg er med de andre vennene mine, de bryr seg ikke helt

Videre ser vi også hva Ali tenker om dette, slik:

Emma: Føler du at lærerne dine synes det er greit at... eller synes det er en bra ting at du kan snakke flere språk?

Ali: ja! men hvis vi skal si det i klasserommet... nei. Men hvis eksempel ute, i skolen, da på en måte... jeg føler at de ikke vil at vi skal snakke språket vårt fordi da tror kanskje andre personer at vi baksnakker (...)

I disse forklaringene tolker jeg det som at både Ali og Amara har en tydelig oppfatning om at lærerne anerkjenner deres flerspråklighet. Det oppleves imidlertid også som at det ikke er greit å bruke andre språk enn norsk i visse situasjoner på skolen likevel, som i

friminuttene. Dette underbygger inntrykket mitt om at det å lære flere språk og bruke flere språk i skolehverdagen og undervisningen, ikke blir anerkjent i like stor grad som det å identitetsmessig oppleves – eller oppfattes av andre – som flerspråklig.

I utdraget over ser vi i tillegg at Ali forklarer at grunnen til at han opplever at det bare er greit å snakke språk i visse situasjoner. Han sier han føler det er fordi andre kan tro de blir baksnakket hvis medelever snakker et språk de ikke forstår, foran dem. Dette tolker jeg som at det eksisterer en uformell norm om at norsk skal brukes slik at ingen utnytter flerspråkligheten sin på en negativ måte.

Som nevnt i begrunnelsen for utvalget av elevene (3.2.2), var jeg nysgjerrig på om det ville komme fram et annet syn på flerspråkighet i skolen hos Amara og Sefa fordi de er typeinformanter for den største språklige minoriteten på skolen som snakker tyrkisk og kurdisk. Sefa uttrykker en usikker holdning rundt flere av mine spørsmål om bruk av flere språk på skolen, og svarer blant annet «Kanskje det er mest greit å bruke norsk». Sammenligner vi dette med Ali sin forklaring ovenfor, kan man på en side tenke seg til at han har et annerledes syn på flerspråkighet i skolen og hvilke situasjoner det er greit å bruke andre språk enn norsk i. Ali har han ikke så mange å snakke med på det afrikanske språket, som Sefa har med andre elever på tyrkisk og kurdisk. På en annen side virker det som at Ali egentlig ikke bryr seg så mye om at andre snakker språk han ikke forstår. I intervjuet forteller han «(...) alle sammen egentlig ikke bryr seg så mye. Hvis du eksempel klarer tyrkisk, flytende tyrkisk, så bryr seg egentlig ikke, bare sånn «kult», bare sånn «okei». Dette tolker jeg som en holdning om at flerspråkighet og språklig mangfold anerkjennes på skolen og er såpass utbredt blant elevene at det dermed oppleves som selvsagt og vanlig for dem å være flerspråklige. Sefa sier også for eksempel at «Flesteparten av dem klarer flere språk selv, så tror ikke de tenker noe spesielt over det». Dette forstår jeg som at skolen er med på å gjøre de ubevisste kunnskapene man har om språklige erfaringer og assosiasjoner rundt flerspråkighet, til at flerspråkighet har blitt normen. Dermed forstår jeg det som at flerspråkighet oppfattes som «det vanlige» blant elevene, og er med på å styre hva som sees på som rett og galt når det gjelder språkbruk (Hårstad et al., 2021, s. 46).

Med tanke på holdninger til flerspråkighet i skolen, sier alle forskningsdeltakerne at de føler flerspråkligheten deres blir anerkjent i skolen av lærere og medelever. Alle føler lærerne deres synes det er bra at de kan å snakke flere språk, men det er delte meninger om hvilke situasjoner på skolen de tenker det er greit å snakke andre språk enn norsk i. Ali forteller om bruk av ulike språk i klasserommet slik:

Sitat 10: «hvis det, de snakker hele timen om det... nei. Hvis de snakker til personen om et spørsmål eller om et svar... ja da går det fint, men hvis de snakker om eksempel hva de skal kjøpe eller hva de skal ha, eller hva de skal få i julegave, da burde de ikke»

Her forstår jeg det som at han mener det eksisterer uformelle normer det forventes at alle elevene handler i tråd med. Gjennom eksempelet tolker jeg det som at de får lov til å snakke et annet språk i timen med medelever hvis de snakker om faglige ting. I utdragene lengre opp hvor Amara og Ali forteller om deres opplevelser av at det ikke er «lov» å snakke andre språk i alle situasjoner på skolen, forstår jeg som sagt ikke som at lærerne har negative holdninger til flerspråkighet. Jeg tolker deres utsagn om at elevene må snakke norsk med den hensikt at de ønsker at alle medelever skal forstå dem og ikke bli utestengt fra samtalen og læringen på grunn av ulike språk.

Når jeg spør om Farah tenker det hadde vært greit å bruke arabisk språk på skolen, svarer hun dette: «Jeg tror ikke det er så viktig, fordi andre tingene jeg trenger å si, kan jeg si

på engelsk eller norsk». På bakgrunn av at hun uttrykker at hun føler det er greit å snakke andre språk enn norsk, tolker jeg dette som at hun ikke ser relevansen med å gjøre det. De andre tre forskningsdeltakerne forteller også at de ikke ser poenget i å skulle snakke et språk som de fleste andre på skolen ikke forstår. Om dette er på grunn av at de har hørt lærerne si at de må snakke norsk, vet jeg ikke, men jeg opplever at det i større grad har med elevenes ønske om å inkludere alle og at de mottakerbevisste. Farah sier for eksempel at hun ikke ser poenget i å snakke et språk som ingen andre forstår. Jeg tolker det som at elevene ser en nytteverdi i at alle snakker det samme språket i ulike sosiale fellesskap, og derfor virker det som det har blitt en norm å benytte mest norsk.

Som nevnt i 4.2.1 om elevenes forestillinger om språk og språkkompetanse tolket jeg utdraget hvor Ali forteller at han må blande språkene sine for å gjøre seg forstått, som at han ikke opplever det afrikanske språket sitt som godt nok. Jeg forstår bruken av ordet *mellom* som «middels» og ut fra både kroppsspråk og tonefall når han sier at hans afrikanske språk er litt dårlig, opplever jeg at han synes det er synd å ikke kunne gjøre seg forstått uten å transspråke. Denne språkholdningen tolker jeg i denne sammenhengen og på en side som et uttrykk for en enspråklig ideologisk forståelse. Som Svendsen (2014) forklarer det, eksisterer det en homogen «standardnorm» av norsk språk som legger grunnlaget for ulike språkideologier (s.49), og som vi ser her utspiller dette seg i en oppfatning om at blanding av språk ikke er det «riktige» (Hårstad et al., 2021, s. 88; Svendsen, 2014 s.49). På en annen side tolket jeg det som at han viste en ideologisk oppfatning om tospråklige praksiser ovenfor (4.2.1). Grunnen til at jeg tolker det som skiftende holdninger, kan være at han er påvirket av uformelle normer og holdninger som kommer til syne gjennom den skjulte læreplanens verdsetting av bestemte språkpraksiser (Nordahl, 2003, s. 73). Som tidligere beskrevet er dette normer, holdninger og ideologier som baserer seg på at norsk språk er «det riktige», og som vi ifølge Shohamy (2013) kan finne i det norske språket og skolesystemet. Dermed er det en mulighet at han har overført denne tankegangen til det afrikanske språket også. Det kan også være han ubevisst er påvirket av forestillinger om status og makt knyttet til ulike språklige varieteter, og derfor vektlegger enspråklige normer når han er på skolen og med venner. På en annen side kan det ha noe med identitet å gjøre, og som Mæhlum et al. (2008) skriver, kan hans personlige identitet kan endre seg ut fra hvem han er i ulike sosiale situasjoner og fellesskap (s.106). Det kan hende at han hjemme identifiserer seg mer som flerspråklig fordi han er nødt til å transspråke, men på skolen identifiserer han seg med fellesskapet der, og adapterer holdningene til lærere og medelever som da trolig kan være ideologiske forankret i en tankegang om enspråklige normer.

Hvis vi ser tilbake til spørsmålet om å kunne et språk, kan min tolkning av Farahs språksyn om at språkkompetanse bunnar i et felles språkssystem, være en forklaring på hvorfor hun ikke forstår spørsmålet mitt. Slik jeg tolker det, tar hun trolig utgangspunkt i en transspråklig norm om tospråkliges språkpraksiser, og dermed brøt det med min forståelse og det jeg la til grunn i spørsmålet den gangen. I ettertid ble det klart for meg at dette spørsmålet er ideologisk fundert, akkurat slik som Rampton og Holmes (2019) forklarer at språklige ideologer er en like integrert del av språkbruken vår som formelle språkstrukturer som grammatikk og fonologi, og språklige valg med tanke på sosiale situasjoner. Dette kom til syne for meg og jeg oppdaget mine egne ubevisste holdninger om at enspråklighet er normen for språkkompetanse og språkbruk. Dette opplevde jeg som uheldig, og dermed kan det særlig være nyttig å bli bevisstgjort på slike holdninger som lærer - og hvertfall hvis man er etnisk norsk og enspråklig som meg – slik at man kan unngå at elever ikke forstår hva man mener på grunn av ulike ideologiske grunnforestillinger.

I analysearbeidet med dette spørsmålet har jeg innsett at det er jeg med mine lærerbriller som bringer denne diskursen om hva det vil si «å kunne et språk», inn i samtalen. Hensikten med spørsmålet var som sagt på en side – og i henhold til problemstillingen – å se hvordan elevene setter ord på sine språklige praksiser. På en annen side har jeg innsett at det kan sees på som uheldig å skulle presse elevenes svar til å passe inn og besvare mine forhåndsbestemte spørsmål og kategorier. Jeg skjønnte også raskt at dette var et vanskelig spørsmål da Sefa ikke hadde noe svar og Farah heller ikke forsto hva jeg mente. Jeg synes imidlertid det kom mange interessante refleksjoner fra Farah likevel, og jeg ble positivt overrasket over svarene og refleksjonene til Ali og Amara. Dermed kan man på en side ikke forvente at elevene vil forstå hva man sikter til, hvis de ikke har samme ideologiske oppfatning av hva for eksempel språkkompetanse er, som deg som forsker eller lærer. På en annen side vil man aldri få innsikt i deres forståelser – og kanskje ikke sin egen forståelse heller – hvis man ikke tør å utfordre elevene og be de reflektere rundt slike spørsmål. Det verste som kan skje er at elevene ikke har noe svar - slik som Sefa – og hvis dette er tilfelle har man som lærer i det minste lært at er slikt spørsmål må endres på.

4.2.3 Potensialer og implikasjoner ved språkportrettet

I etterkant av datainnsamlingen innså jeg både hvor stort potensiale arbeidet med språkportrettet kan ha for elevene, men også hvilke utfordringer det kan føre med seg. På en side legger språkportrettet opp til muligheter for språklig bevisstgjøring gjennom den konkrete tegningen som språkportrett er, men på en annen side fører det også med seg utfordringer rundt språksyn og underliggende ideologier som portrettene kan vise.

Som Busch (2018) skriver, kan samtaler om språkportrettene åpne opp for at språkbrukeren får kommentert og tolket sin egen fremstilling, som videre mulig fører til en nye forståelser (s.6). Forhandlingene som skjer i samtalen er dermed med på å utvikle forståelsen vår, slik som vi så forklart gjennom metaforen om den hermeneutiske sirkelen i metodekapittelet (3.2). Ved at man samtaler med elevene om deres flerspråklighet får læreren også høre elevenes egne opplevelser og erfaringer, og får dermed riktig oppfatning av deres egne ønsker og et bedre utgangspunkt for å tilpasse undervisningen slik at den enkelte elev erfarer flerspråkligheten sin som en ressurs

Et eksempel som viser at samtale og refleksjon fører til forståelse, er fra intervjuene i studien til min medstudent Ingrid Stene (2022). I masterprosjektet hennes intervjuet hun noen av de samme elevene som vi finner i denne oppgaven, og med mange tilsvarende spørsmål. Intervjuene hennes fant sted tre dager etter mine, og vi var som nevnt til stede under hverandres intervjuer. Dermed oppdaget vi at elevene hadde flere refleksjoner rundt noen av spørsmålene i hennes intervju enn hos meg. Dette tolket vi som at elevene hadde utviklet forståelsen sin rundt flerspråklighet fordi de fikk reflektert flere ganger gjennom samtalen.

Språkportretter kan også gi oss unike data om elevenes forhold til språk. Brevik og Doetjes (2020) påpeker at språkportretter for eksempel kan åpne opp for muligheter til at elevene kan reidentifisere seg selv (s.50). Dette forstår jeg som at når elevene blir bedt om å reflektere over og fortelle om deres forhold til språk, kan det skje en bevisstgjøring som videre kan føre til at elevene oppdager nye sider ved sin identitet. Dette kan for eksempel være at Amara blir bevisst på hvor lite hun kan av tyrkisk og hvor mye hun bruker engelsk, eller at Farah blir klar over at hun liker engelsk og fransk best selv om førstespråket hennes er arabisk og det er det språket hun identifiserer seg med.

En annen fordel med disse forhandlingene, kan ifølge Canagarajah (2011) være at de bidrar til å utvikle elevenes metakognitive evner gjennom refleksjon, og særlig når det kommer til språkpraksiser (s.415). Rimer (2019) forklarer videre at refleksjon kan være en mulighet for elevene til å lære seg å sette ord på deres flerspråklige repertoar, praksiser og kompetanse (s.50). For å få innsikt i elevenes metaspråk og metaspråklige bevissthet, altså deres evne til å sette ord på språkbruken sin, må jeg som lærer – eller forsker – innlede samtaler om deres språkbruk. Gjennom slike samtaler vil elevene måtte tenke kritisk og reflektere over valgene de tar knyttet til språk. På en side kan man ikke forvente at elevene skal ha et godt utviklet metaspråk når de går på mellomtrinnet. På en annen side kan imidlertid en slik samtale mulig påvirke og hjelpe utviklingen deres av metaspråk og ordforråd gjennom samtalen med læreren. Som tidligere nevnt (i 3.4) brukte jeg mye bekreftelser og gjentakelser av det elevene svarte i samtalen, samtidig som jeg omformulerte svarene deres for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått budskapene deres. Disse omformuleringene er eksempler på metoder som kan utvikle metaspråket og ordforrådet til elevene, ved at de får høre andre måter å beskrive eller omtale tankene deres på.

Å arbeide med språkportretter kan også være en oppgave som i seg selv viser anerkjennelse av flerspråklighet. For at elever skal forstå hvilken ressurs de bærer på som flerspråklige, kan slike oppgaver være med på å synliggjøre dette for dem. Det kan hende de har behov for å bli gjort oppmerksom på at det er en ressurs, fordi oppfatningene deres kan være påvirket av normer som gjør det vanskelig for dem å se potensialet selv i første omgang. Ved å samtale om dette i tillegg, kan muligheten for at de forstår dette være enda større.

Hvis man benytter seg av språkportretter i undervisning om språklig mangfold, tolker jeg det som at det ikke nødvendigvis bare trenger omhandle flerspråklighet, men det har også potensiale til å inneholde dialekter, multietnolekter, sosiolekter og alle språklige varianter som elevene snakker. I Fagfornyelsen står det ikke lengre spesifisert at man skal jobbe med dialekter, men det står at elevene «skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed er det rimelig å tolke den historiske bakgrunnen til å omhandle blant annet dialekter, og «dagens språksituasjon» som alle andre nevnte språklige varianter. Det viktigste her tenker jeg likevel er å ta utgangspunkt i den elevgruppen man har. En eksotisering av flerspråklighet som dette prosjektet åpenbart har, er en av mange mulige vinklinger. Det er imidlertid opp til læreren å vurdere vinklingen, så lenge man ivaretar en anerkjennende holdning hvor varianter av det språklige mangfoldet framstilles som en ressurs.

Det å ta i bruk språkportretter i undervisningssammenheng bør også problematiseres. På en side skal man ikke se på språkportretter som en objektiv redegjørelse for kompetanse. Det er ei subjektiv identitetshandling, hvor forståelser kan endre seg ut fra for eksempel konteksten den er laget i. Skolen som en kulturell og situasjonell kontekst må her tas i betraktning, siden meningsskapingen i språkportrettene vil være betinget av situasjonen eller kulturen man er en del av og dermed hvordan vi tolker de semiotiske uttrykkene (Skrede, 2021, s. 19). Hadde ikke språkportrettene vært laget på skolen, kan de hende de ville sett annerledes ut på grunna av en annen kontekst og dermed hadde jeg tolket de annerledes også.

Selve oppgaven med språkportrettet kan som allerede nevnt i metoden (3.3) også by på utfordringer. Som Skrede (2021) skriver kan visuell kommunikasjon bidra til å «innprente, forsterke og reprodusere visse ideologiske mønstre» (Skrede, 2021, s. 21). Dette kan man tolke som at språkportrettene kommuniserer når det gjennom selve oppgaven legges opp

til å skille mellom språkene deres. Dermed kan språkportrettet indikere et språksyn hvor «det riktige» er å skille språk fra hverandre og ikke se på språk som en helhetlig kompetanse. Jeg sa ikke spesifikt til elevene at språkene deres måtte representeres med ulike farger, men i ettertid forstår jeg imidlertid at det likevel kunne oppleves som en uformell norm det ble forventet å handle i tråd med, siden eksemplene viste det (se figur 3 og 4 i 3.3.1).

Som tidligere nevnt, ble jeg som forsker konfrontert med mitt eget syn på flerspråklighet. Dette skjedde både gjennom innsamlingen av samtykkeskjemaer og i noen av intervjuene da jeg oppdaget at mine språkideologiske holdninger som lå til grunn i spørsmålet, ikke var de samme som elevene. Dermed har jeg blitt bevisst på hvor viktig det faktisk er å være bevisst ideologier og holdninger som lærer, slik at det ikke får negative konsekvenser for elevene.

I tillegg legger også oppgaven opp til at elevene må sammenligne og dele inn språkene sin i mengder, samtidig som at et menneske blir «fullt» av språk. Dette blir problematisk hvis elevene har et transspråklig perspektiv på språkkompetanse hvor det ikke settes noen grenser mellom språk, fordi målet er nettopp å bevege seg mellom de ulike språkenes elementer sømløst. Dette språksynet har jeg tolket det som at Farah for eksempel har, og dermed kan det være grunnen til at det oppsto utfordringer med enkelte spørsmål i intervjuet, siden jeg i ettertid oppdaget at mine språkideologiske oppfatninger ikke var lik hennes. Et språkportrettet som i denne oppgaven kan dermed vise et språksyn om at man ikke kan lære flere språk samtidig, men at språk må læres separat. Dermed kan dette være en oppgave som er bedre designet for undervisning i klasser hvor det språklige mangfoldet ikke er så stort. Samtidig kan en mulig løsning være å snakke med elevene om at oppgaven kan løses på andre måter som ikke krever at en skiller språkene fra hverandre, slik at transspråklige praksiser også anerkjennes som en ressurs.

En annen problemstilling om oppgaven om språkportrettet, var om jeg skulle presentere oppgaven som at elevene kunne bruke flere silhuetter til å framstille sine tanker og refleksjoner rundt sin flerspråklighet. Dette hadde vært for å vise at det for eksempel går an å tenke at man kan to språk 100%. Grunnen til at jeg valgte å ikke gjøre det, var at jeg tenkte det ville legge for mye føringer som kunne skape forvirring rundt oppgaven for elevene. Dermed påpekte jeg imidlertid mange ganger at oppgaven ikke hadde noen fasit, og viste to ulike eksempler jeg håpet ville vise ulike måter man *kunne* utføre det på. Jeg var med andre ord åpen for alle mulige måter å «løse» oppgaven på, og som vi så i språkportrettene ble begge de nevnte måtene gjort, ved at Sefa og Amara fylte hele silhuettene med språk, og Ali og Farah ikke gjorde det. Dette betyr også at jeg hadde vært åpent for bruk av andre silhuetter enn en menneskekropp, men siden det var det jeg hadde blitt inspirert av både hos Daugaard et al. (2018), Dede og Jahiri (2020) og Arikan (2021), valgte jeg å bruke menneskekroppen. Det som kan være problematisk ved å bruke denne silhuetten, er at den kan vise en forståelse om at språk er koblet til identiteten din, eller hvem du er som person. For meg var det litt av formålet jf. problemstillingen, men en slik tankegang er det ikke gitt at barn har. Som vi har sett gjennom Amaras forklaringer og mine tolkninger av dem, er det ikke nødvendigvis slik at man hele livet identifiserer seg med førstespråket sitt, eller hvertfall ikke de språkene man lærte seg først. Hadde elevene fått en annen figur å fylle ut, som for eksempel et hus eller en tidslinje, kunne andre aspekter ved deres flerspråklighet ha kommet til syne fordi disse figurene ville ha vektlagt noe annet.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Problemstillingen min er som følger: Hvordan setter et utvalg mellomtrinns elever ord på sin flerspråklighet gjennom arbeid med utforming av språkportretter, og hvordan kommer forestillinger om språk og normer i skolen til uttrykk i språkportrettene og samtaler om dem?

Jeg formulerte to forskningsspørsmål som utgangspunkt for utforskinga av denne problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet var «Hvilke språkpraksiser og -kompetanser blir beskrevet av elevene gjennom oppgaven om «Mitt språkportrett» og samtaler om portrettene?». Språkpraksisene som blir beskrevet i portrettene er blant annet at elevene deler inn språkene sine i ulike domener, altså bruksområder. Da sier de fleste at førstespråket deres blir brukt mest hjemme, men også ofte i kombinasjon med andre språk, altså det jeg omtaler som transspråklige praksiser. På fritiden bruker de alle språkene sine, ut fra situasjoner eller hvem de er med. Alle sier de bruker norsk mest på skolen siden det er et felles språk alle forstår, men av og til engelsk eller andre språk også. Av andre språk enn norsk er det delte meninger og opplevde normer om hvilke situasjoner på skolen det er greit å bruke dem i. Noen opplever at det går fint å bruke de i alle situasjoner, mens andre opplever å bli korrigert av lærerne hvis de snakker andre språk enn norsk. Det kommer også fram at det er best å bruke norsk i friminuttene så ingen opplever ekskludering eller baksnakking på grunn av språk. I timene er det greit å snakke andre språk hvis de samarbeider om fag, men det er mest greit å bruke andre språk hvis det er med hensikt å lære medelever norsk.

Det andre forskningsspørsmålet mitt var «Hvilke normer og forestillinger om språk og språkkompetanse kommer til uttrykk i språkportrettet og i samtaler om portrettene?». Gjennom analysen av datamaterialet viser jeg at elevene opererer med ulike forstillinger om hva flerspråklig språkkompetanse er og at de har en oppfatning om at det finnes grader av språkkompetanse. Jeg fant ut at elevene opplever å *kunne* norsk og engelsk, men ikke nødvendigvis førstespråket sitt lengre. Disse språkene anså de, i lys av Blommaert og Backus (2013) sine ferdighetskategorier, å ha maksimal kompetanse i. De andre språkene på språkportrettene, opplever de å ha minimal kompetanse i. Dette viser at de har en forståelse av at flerspråklig kompetanse også kan være å kunne snakke og/eller forstå litt på flere språk. Disse språkene er språk de ønsker å lære seg, språk som har symbolsk status, eller språk de kan noen få ord på. Noen av elevene mener man både må kunne snakke og forstå et språk for å forstå det som språkkompetanse, mens andre mener det greit å bare forstå det. Noen av de ser på språkkompetanse som å anvende språk i ulike situasjoner, mens andre mener det handler mer om de formelle strukturene som å kunne produsere fullstendige setninger og å ha en dialog. Flere av elevene viser god språkkompetanse når de forteller at de blander språkene sine når de snakker. De viser gjennom dette en bevisst holdning til språkbruk, samtidig som det de sier, kan sies å uttrykke en forestilling om at språk kan sees på som en helhetlig kompetanse og med et transspråkingsperspektiv. Dette viser også at elevene vektlegger både funksjonen og holdningene til språk i sine forståelser av flerspråklighets-begrepet.

Gjennom samtalene i intervjuene ble elevene utfordret til å sette ord på sin flerspråklighet med utgangspunkt i portrettet de hadde tegnet. Det jeg fant var at de setter ord på sin flerspråklighet ved å blant annet forklare og begrunne hvorfor de ulike språkene er med og valgene de hadde tatt i utformingen av portrettet. De forteller også om de ulike

situasjonene og domenene de bruker språk i, sin oppfatning av språkkompetanse og transspråklige praksiser og de forklarer om opplevelser og erfaringer om bruk av andre språk i skolen. Ved å bruke språkportrettet som utgangspunkt i samtalen opplever jeg at de setter ord på seg selv og sin opplevde identitet, samt reflektert, forhandlet og utviklet forståelsen sin. Jeg opplevde at språkportrettene var med på å tydeliggjøre for elevene deres forestillinger om språk og hvilken ressurs de har som flerspråklig.

Av forestillinger om språk og normer i skolen som kom til uttrykk i språkportrettene og samtalen om dem, fant jeg blant annet at elevenes identitetsforståelser kom til uttrykk gjennom språkportrettene. Dette uttrykte de gjennom ulike måter å skape mening på i språkportrettene, som mengdefordelingen av språkene, fargevalg, utvidelser og utdypinger gjennom skriftlige forklaringer av silhuetene. De benyttet også ulike symboler som flagg, hjerte og blod, som jeg tolket som identitetsmarkører. I samtalen uttrykte alle elevene identitetsforestillinger med innslag av en konstruktivistisk og dynamisk forståelse av identiteten sin. Noen hadde også innslag av en mer essensialistisk forståelse av sin språklige identitet. Det viste seg imidlertid at ikke alle hadde en like sterk tilhørighet og identitetsmessig forankring til førstespråkene sine, men heller til andre språk som for eksempel engelsk.

Språknormer som kom til uttrykk i språkportrettene og samtalen om dem, var uformelle normer om at det var greit å snakke andre språk enn norsk, men helst hvis det var med hensikt å lære norsk. I tillegg uttrykte alle et inkluderende perspektiv om at det var best å snakke norsk på skolen slik at alle forstår. Med mitt eksotiserende syn av flerspråklighet, fant jeg også ut at dette ikke er gjenkjennbart for elevene. For dem er det å være flerspråklig normen, noe som understreker den regjerende holdningen om at flerspråklighet blir anerkjent og sett på som en ressurs i skolen. I likhet med funnene i Palm (2021) sin forskning, syntes jeg gjennomgående at jeg så en stolt holdning hos de fleste elevene når de innså at de hadde med mange språk på portrettet sitt. Jeg fant imidlertid også at det viktigste ikke er hvilke språk de snakker eller at de bruker dem, men at de har et mangfoldig språklig repertoar å velge mellom. Derfor er et viktig funn i oppgaven at jeg opplever det å være flerspråklig som anerkjent og sett på som en ressurs som medfører status og makt, men at det å bruke eller snakke flere språk på skolen ikke blir anerkjent i like stor grad.

Jeg forstår det også slik at elevene opplever at lærerne også bygger opp under disse anerkjennende holdningene, selv om det kan virke som det motsatte i intervju-utdraget når læreren sier til eleven at hun må snakke norsk i friminuttet. Dette er selvfølgelig positivt, men for veien videre tror jeg imidlertid det ligger et potensiale i å inkludere hele det språklige repertoaret til elevene i undervisningen i større grad. Dette kan for eksempel gjøres gjennom undervisningsopplegg som legger til rette for transspråklige praksiser, som det blant annet vises eksempler på i masteroppgavene til Bjørnstad og Erikstad (2022) og Stene (2022). Dette kan føre til at elevene både opplever og erfarer sin flerspråklighet som en ressurs i skolen og i samfunnet, slik målsettinga er ifølge Overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det viste seg også at samtalene om portrettene førte til innsikter for meg som forsker og lærer. I elevenes perspektiver, erfaringer og opplevelser om flerspråklighet. Jeg fikk innsikt i elevenes perspektiver, erfaringer og opplevelser, deres oppfatning av identitet og tilknytning til språk. Jeg fikk også innsyn i deres syn på flerspråklig kompetanse og deres oppfatninger av normer og holdninger til språk i skolen. Det gjorde også at jeg fikk innsikt i utfordringene arbeid med språkportretter kan føre med seg, som for eksempel at

portrettene favoriserer bestemte språksyn og språkideologier, eller at skolen som kulturell og situasjonell kontekst påvirker språkportrettene. Dette er viktige funn som kan hjelpe meg som lærer med å tilpasse undervisningen slik at alle elever føler seg anerkjent, og at deres flerspråklighet blir sett på som en ressurs slik de ønsker det selv. Samtidig førte dette også til at jeg som lærer ble bevisst på min egen ideologiske oppfatning og om språk og holdninger knyttet til flerspråklighet i skolen. Som vi ser, kan dermed ontologiske antakelser rundt hva flerspråklighet og språkkompetanse er, ha innvirkning på forskningsarbeidet. Det er i den forstand at det ikke stemmer overens med forskeres antakelser om hvordan elevenes virkelighet ser ut og hvordan de opplever den. Dette gjør at både min og elevenes forståelse utvikler seg som en del av den hermeneutiske sirkelens prosess.

Som Palm (2021) skriver, er det viktig at lærere oppleve arbeidsformer – som språkportrettet kan være – som relevant for elevene, for at de skal benytte seg av det i undervisningen (s.62). Dette kan hun bekrefte at elevene i hennes forskningsprosjekt synes, gjennom analysene av språkportrettene og kommentarene som fulgte med. Jeg tolker det som at dette også gjaldt for elevene i klassene datainnsamlingen min tok sted, også de med norsk som førstespråk og norskfødte foreldre. Som nevnt i metodekapittelet (3.3.1) overhørte jeg mange interessante samtaler mellom elevene når de utformet språkportrettene sine, og observerte tydelig at dette synes mange var spennende og interessant. Derfor oppfordrer jeg til å bruke språkportretter i alle klasserom, da det kan føre til gode samtaler og refleksjoner om språk og identitet for alle elever, og viktige innsikter for læreren. I en travel lærerhverdag er det ikke nødvendigvis kapasitet og tid til å gjennomføre individuelle samtaler med elevene slik som i dette studien. Dermed kan man designe undervisningsopplegget slik at elevene for eksempel samarbeider og samtaler med hverandre. Videre kan de også for eksempel skrive en språklig selvbiografi som læreren får se. En mulighet er også å legge opp til presentasjon av språkportrettene, enten i små grupper eller for hele klassen. En annen mulighet er å gjennomføre lærerstyrte utforskende samtaler i mindre grupper, slik at læreren kan delta og få innblikk i elevenes refleksjoner og tanker.

Ut fra det jeg har funnet ut i min studie, vil jeg si meg enig i forskningen til Daugaard et al. (2018) om at språkportretter kan bevisstgjøre elevene på sitt språklige repertoar gjennom arbeidet. I tillegg kan arbeidet skape rammer hvor det legges til rette for refleksjon rundt flerspråklighet hos dem selv og hos andre (s.57). Selv om det er vanskelig å bevise at jeg har bevisstgjort elevene på sitt språklige repertoar og praksiser, vil jeg likevel påstå at jeg har fått elevene til å reflektere om sin flerspråklighet. Om dette er tilstrekkelig til å si at de har blitt bevisste, vet jeg heller ikke, men om ikke annet har de hvertfall fått meg som forsker og lærere til å bli mer bevisst i arbeidet med språklig mangfold og flerspråklighet i skolen.

Siden studien min er kvalitativ, kan jeg ikke generalisere ut fra funnene mine. Budskapet blir imidlertid at jeg håper det blir gjort flere slike studier som ser på elevenes perspektiv i skolen, og særlig innen språklig mangfold og flerspråklighet. Jeg vil påstå dette er ett av de viktigste områdene å forske på i skolen, siden det språklige og kulturelle mangfoldet ikke bli mindre med dagens økende globalisering. Det er slik vi får innblikk i elevenes verden og som Engblom og Fallberg (2018) skriver, er vi helt avhengig av å snakke *med* elevene og ikke bare *om* dem (s. 63), hvis vi skal utvikle skolen til det bedre, også innen språklig mangfold.

Det jeg håper med denne oppgaven, er at noen på en eller annen måte kan dra nytte av den. Om det er tips til hvordan en kan arbeide med språkportretter i undervisningen, eller hvordan en jobber med å aktualisere forholdet mellom språk og identitet hos flerspråklige elever, vet ikke jeg. Det jeg imidlertid håper, er at de som jobber i skolen først og fremst tar med deg disse to tingene videre: 1) Bli bevisst på egne holdninger og underliggende språksyn, slik at det ikke påvirker elevene i negativ forstand. 2) Bruk samtaler og refleksjon med elevene for alt det er verdt i undervisningen. Det er slik man får innsyn i elevenes perspektiver og videre kan utvikle skolen og klasseromspraksiser slik at alle elever opplever seg selv som anerkjent og som en ressurs.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Arikan, J. H. (2021). "Jeg var med en venn, og da snakket vi om hvor mange språk vi kunne, og da sa jeg seks språk, men jeg husker ikke hvem" - En kvalitativ studie av tre flerspråklige elever sine språkportrett [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785077>
- Beiler, I. R. (2019). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TEOSL Quarterly*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R., Korne, H. D. & Dewilde, J. (2021). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 37. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1989/1958>
- Bjørnstad, M. & Erikstad, J. A. (2022). "Det var ikke bare norsk eller engelsk, men sånn andre språk å. Det var bare veldig gøy" - En studie av seks flerspråklige elevers språkpraksier og refleksjoner (u.a) [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. I I. d. Saint-Georges & J.-J. Weber (Red.), *Multilingualism and Multimodality - Current Challenges for Educational Studies* (Bd. 2). Sense Publishers. https://www.academia.edu/3761652/Superdiverse_repertoires_and_the_individual_Blommaert_and_Backus_2013
- Blommaert, J. & Jie, D. (2020). *Ethnographic Fieldwork : A Beginner's Guide* (Bd. 2). Multilingual Matters. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzI1MDc5NjFfX0FO0?sid=63a87261-8c61-48cb-9223-9c8b820c2b8d@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- Brevik, L. M. & Doetjes, G. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser*. Universitet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/iils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisses.pdf>
- Bristowe, A., Oostendorp, M. & Anthonissen, C. (2014). Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32, 229-245. <https://doi.org/https://doi.org/10.2989/16073614.2014.992644>
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2010). Locating Identity in Language. I C. Llamas & D. Watt (Red.), *Language and identities* Edinburgh University Press.
- Bugge, E. (2020). Sosiolingvistisk undersøkelse av talemålsvariasjon og dialektendring. I R. N. o. L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget
- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. I B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (Red.), *Language biographies for multilingual learning*. PRAESA. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban Language & Literacies*. https://www.academia.edu/35988562/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_in_multilingualism_research_Theoretical_and_methodological_considerations
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95. <https://doi.org/DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 193-198.

- Coffey, S. (2015). Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits. *The Modern Language Journal*, 99, 500-514.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12235>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Bd. 6). Routledge. <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>
- Daugaard, L. M., Østergaard, W., Landegaard, U., Wulff, L., Orluf, B. & Laursen, H. P. (2018). Sprogportrætter. I *Literacy og andetsprog i udskolingen: Ni forløb fra Tegn på sprog* (s. 57-73). Københavns Professionshøjskole.
<https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskolingen-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf>
- Dede, U. & Jahiri, B. (2020). «Du bygger hus med taket først» - En kvalitativ studie om bruk av flerspråkighet for begrepslæring i samfunnsfag [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/84199/SDID4009--Du-bygger-hus-med-taket-f-rst---2-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt» Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Scandinavian Studies in Language*, 7, 46-62.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7146/sss.v7i2.24825>
- Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1367006917740975>
- Dzamarija, M. T. (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Engblom, C. & Fallberg, K. (2018). *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt - Rapport från en forskningscirkel*. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190472/FULLTEXT01.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 73-94.
<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2012-1-page-73.htm>
- Forskningsrådet. (2014). *Ta tempen på språket! - Rapport fra Forskningskampanjen 2014*. Miljølære.no.
https://www.miljolare.no/innsendt/oppslag/1336/5502d9f97a260/rapport_fd2014.pdf
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode - grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking - Språk, flerspråkighet og opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60, 385-387.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek - Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. v. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* Cappelen Damm AS.
- Ims, I. I. (2014). "Alle snakker norsk." Språkideologi og språklig differensiering i mediene. *NOA - Norsk som andrespråk*, 30.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839/833>
- Ipsos. (2015). «Rom for språk?» Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Bd. 5). Abstrakt forlag.

- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. N. o. L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Riis-Johansen, M. O. (2022). Samtale i andrespråksopplæringa. I I. Kjelaas & v. O. Rikke (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer - Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). Innledning. I I. Kjelaas & v. O. Rikke (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer - Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bd. 3). Gyldendal.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Magerø, E. & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialesemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system. I S. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Høyskoleforlaget.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry *Qualitative Health Research*, 25. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistikk*. Cappelen Damm AS.
- NAFO. (u.å). *Ord og uttrykk – språklige minoriteter i opplæringen*. Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring - [oslomet.no](https://nafo.oslomet.no). <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1148/1017>
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Otnes, H. (2015). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Rampton, B. & Holmes, S. (2019). How we feel and think about language: Language ideologies and the 'total linguistic fact'. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Artikkel 261. https://www.academia.edu/40461774/WP261_Rampton_and_Holmes_2019_How_we_feel_and_think_about_language_Language_ideologies_and_the_total_linguistic_fact
- 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* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610322/no.ntnu%3ainspera%3a2316135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roulston, K. (2014). Analysing Interviews. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Røyneland, U. (2017). Hva skal til for å høres ut som du hører til? Forestillinger om dialektale identiteter i det senmoderne Norge. *Norsk dialektologi*, 10.

- https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59183/Unn_Hva%2bskal%2btill%2bfor%2b%25C3%25A5%2bh%25C3%25B8res%2but%2bsom%2bdu%2bh%25C3%25B8rer%2btill.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13, 225-236. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>
- Singer, R. & Harris, S. (2016). What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Waruwi Community, northern Australia. . *International Journal of the Sociology of Language*, 241, 163-208. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0029>
- Skrede, J. (2021). *Viseull kommunikasjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole - kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Soares, C. T., Duarte, J. & Meijb, M. G.-v. d. (2020). 'Red is the colour of the heart': making young children's multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*, 20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911>
- Stene, I. (2022). *En kvalitativ studie av en gruppe flerspråklige mellomtrinnslevers opplevelse av språklig handlingsrom i klasserommet*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. . *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976/859>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling* (Bd. 1). Cappellen akademisk forlag.
- Tjora, A. (2022). Norm. I *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.*, 30 310-349. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49822/Tonne%2bogat%2bPalm%2b2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 02.11.2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/#sarskilt-sprakopplaring>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Riksem, B. R., Järvikivi, J. & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge*. <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Woolard, K. A. (1992). Language Ideology: Issues and Approaches. *Pragmatics*, 235-249. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/prag.2.3.01woo>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1 – Intervjuguide

1. Kan du prøve å forklare hvorfor du har valgt å lage ditt språkportrett slik som dette?
2. Hvilke språk har du fargelagt på ditt språkportrett?
3. Hva er morsmålet ditt? eller det første språket du lærte deg?
4. Vil du si du kan alle språkene du har med i språkportrettet?
 - Hvis ja: Hva mener du det vil si å kunne et språk?
 - Hvis nei: hvorfor har du tatt det med da? hva er tanken med at det er med her?
5. Når bruker du de ulike språkene du har med i språkportrettet?
6. Bytter du mellom språkene du snakker bevisst, eller bare skjer det naturlig?
7. Føler du det greit å bruke alle dine språk i undervisningen på skolen?
Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Kunne du ønske du fikk bruke alle dine språk i alle fag på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Hvis du hadde fått bruke alle dine språk på skolen, hadde du gjort det da?
Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Er det viktig for deg å kunne snakke morsmålet ditt når du er på skolen?
11. Hvis læreren hadde sagt du skulle skrive på ditt morsmål i timen, hadde du gjort det da?
12. Hvis du fikk velge valgfritt hvilket språk du skulle bruke på skolen, hvilket ville du valgt? og hvorfor?
13. Tror du du ville lært mer på skolen hvis du fikk bruke alle språkene dine i undervisningen?
14. Kan du se positive og gode ting med å få lov til å snakke flere språk på skolen?
15. Kan du se vanskelige og utfordrende ting med å få lov til å snakke flere språk på skolen?
16. Føler du lærerne dine synes det er en bra ting at du kan flere språk?
Hvorfor/hvorfor ikke?
17. Hvordan føler du dine medelever eller venner på skolen tenker om at du snakker flere språk?
18. Hva tenker du lærerne deres kunne gjort i undervisningen slik at du kunne fått bruke alle dine språk til å lære? Har du forslag?

Vedlegg 2 - Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Språklig mangfold”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi er fire lærerstudenter fra NTNU som skal skrive masteroppgave. Vi ønsker å forske på elevers erfaringer og opplevelser rundt flerspråklighet i undervisningen på skolen.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut mer om elevenes tanker om flerspråklighet i skolen. Vi hadde praksis på skolen tidligere i høst.

Vi har lyst å snakke med utvalgte elever fra disse klassene. Vi håper du vil være med!

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?

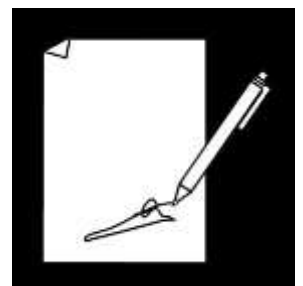
Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra NTNU Institutt for lærerutdanning.

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 lærer 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/studenter)

.....

.....

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
- 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)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

10.05.2022, 18:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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 lovlige 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 Herfindal

