

Ane Aandal

Å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg mellomtrinnelevers refleksjoner

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.
Norskdidaktikk

Mai 2022

Ane Aandal

Å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg
mellomtrinnelevers refleksjoner

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.
Norskdidaktikk
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Det språklige og kulturelle mangfoldet i Norge har økt kraftig de siste tiårene, på grunn av en stadig økende innvandring (Språkrådet, 2018; SSB, 2017, 2022). Det vil si at også antallet elever med kompetanser i andre språk enn norsk i den norske skolen, øker. I denne studien er jeg interessert i hvordan elevene opplever at de får benyttet deres flerspråklige språkkompetanser i skolen. Fokuset rettes mot elever som følger ordinær opplæringsplan, som vil si at de ikke tilbys morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, fordi de har «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det overordnede formålet med studien er å bidra med en økt innsikt i hvordan elever opplever det å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen. Konkret undersøker jeg hvilke språk elevene rapporterer at de bruker, til hva og hvordan de reflekterer over denne bruken. Jeg spør også etter hvilke ønsker og tanker elevene har for bruk av flere språk enn norsk i skolen. Disse rapporteringene og refleksjonene diskuteres i lys av teori om språklige ideologier, orienteringer for språkplanlegging og kapital, lingvistisk marked og språkhierarki, for å få innblikk i hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner rundt språk og språkbruk i skolen.

Problemstillingen for studien lyder derfor som følger: *Hvordan opplever et utvalg mellomtrinns elever det å benytte seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen, og hvilke forestillinger om språk kommer til uttrykk i refleksjonene deres?* Studien bygger på seks individuelle kvalitative intervjuer med elever som har kompetanser i flere språk enn norsk, går på mellomtrinnet og følger den ordinære opplæringsplanen

Hovedfunn fra studien viser at elevene primært benytter det norske majoritetsspråket i skolen, og at det også er eksplisitt uttalt i skolen at det er det norske språket som skal brukes. Elevene oppfatter at et felles språk er viktig i skolen, slik at de skal forstå hverandre og at det ikke skal forekomme baksnakking. De presiserer også at det er viktig å kunne godt norsk, fordi de bor i Norge. Elevene beskriver også situasjoner hvor de benytter seg av andre språk enn norsk i skolen. Disse kan primært knyttes til uformelle sammenhenger, som friminutt. Vi ser også at elevene av og til benytter andre språk i undervisning, da som ressurs for andre og som ressurs for egen læring. Elevene forteller om ulike ønsker til å få benytte flere språk i skolen. Noen ønsker å benytte flere språk i skolen, mens andre gir uttrykk for at det er viktigere å lære på norsk. Elevenes refleksjoner indikerer en opplevelse av opplæringen som enspråklig og et stort fokus på det norske språket, som kan uttrykke en enspråkligsideologi (Blommaert 2009 i van Ommeren, 2022), en en-nasjon-ett-språk-tenking (Blackledge & Creese, 2010) og en problemorientering av språk (Hult & Hornberger, 2016).

Abstract

The linguistic and cultural diversity in Norway has increased immensely in recent decades due to an ever-increasing immigration (Språkrådet, 2018; SSB, 2017, 2022). This means that the number of pupils in Norwegian school with competencies in languages other than Norwegian also is increasing. In this study, I am interested in how pupils experience using their multilingual language skills in school. The focus is pupils who follow the ordinary education plan, which means that they are not offered mother-tongue-education or bilingual vocational education, because they have sufficient skills in Norwegian (Opplæringslova, 1998, §2-8). The overall purpose of the study is to contribute with an increased insight into how pupils experience using their multilingual repertoires in school. Specifically, I examine which languages these pupils report that they use, for what and how they reflect on that use. I also ask what wishes and thoughts the pupils have for the use of more languages than Norwegian in school. These reports and reflections are discussed in light of language ideologies, orientations for language planning and capital, linguistic market and language hierarchy, to gain insight into which notions of language are expressed in pupils' reflections on language and language use in school.

The main research question is: How does a selection of upper primary school pupils experience using their multilingual repertoires in school, and which notions of language are expressed in their reflections? The study is based on six individual qualitative interviews with pupils who have competencies in more languages than Norwegian, go to the upper primary school and follow the ordinary curriculum

The study's main findings is that the pupils primarily use the Norwegian majority language in school, and that it is stated in school that the Norwegian language should be used. The pupils perceive that a common language is important in school, for them to understand each other and to avoid people talking behind each other's back. They also emphasize that it is important to know the Norwegian language well, because they live in Norway. The pupils also describe situations where they use other languages than Norwegian in school. These can primarily be linked to informal contexts, such as free time. We also see that the pupils sometimes use other languages in teaching, then as a resource for others, and as a resource in their own learning. They have different wishes for using other languages in school. Some of them wants to use other languages in school, while others express that it is more important to learn Norwegian. The pupils' reflections indicate an experience of the teaching as monolingual and a great focus on the Norwegian language, which can express a monolingual ideology (Blommaert 2009 in van Ommeren, 2022), a one-nation-one-language thinking (Blackledge & Creese, 2010) and a language-as-a-problem orientation (Hult & Hornberger, 2016).

Forord

Med denne masteroppgaven settes punktet for mitt fem år lange studieløp på Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, og til tider nokså frustrerende, men samtidig utrolig interessant og lærerikt. Jeg har skaffet meg nyttige kunnskaper og erfaringer som jeg tar med meg, nå som jeg endelig skal ta fatt på læreryrket og ta imot min aller første gjeng med elever!

Det er flere som har bidratt til at jeg kan se tilbake på en fin periode med masterskriving, og at oppgaven nå er levert.

Min veileder, Signe Rix Berthelin. Takk for mange nyttige råd, motiverende ord og gode samtaler. Jeg beundrer dine faglige kunnskaper og ditt smittende engasjement, og er veldig takknemlig for å ha hatt deg som min veileder gjennom dette prosjektet.

Min lesesalpartner, Ingrid. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for å diskutere fag, luften tanker, sjekke kilder, eller bare få ut litt frustrasjon.

Min lunsjpartner, Signe. Takk for mange, og til tider, alt for lange lunsjpauser i kantina. Det er ingen andre jeg heller ville ledd, drukket pulverkaffe og spist tørr brødslike med.

Mine språkvaskere, Live, Hanna, Martha og Amalie. Takk for at dere hjalp til med språkvask i innspurten.

Og sist, men ikke minst, mine seks intervjudeltakere, elevene. Takk for at dere stilte opp for å dele deres refleksjoner med meg. Studien hadde ikke vært mulig uten dere.

Takk!

Ane Aandal

Trondheim, 25. mai 2022

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vii
Forord	ix
1 Innledning	1
1.1 <i>Aktualisering og bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.3 <i>Tidligere forskning</i>	4
1.4 <i>Oppgavens oppbygging og struktur</i>	6
2 Teori	7
2.1 <i>Flerspråklighet</i>	7
2.1.1 <i>Begreper knyttet til flerspråklighet</i>	7
2.1.2 <i>Syn på flerspråklighet og flerspråklig utvikling</i>	8
2.2 <i>Forestillinger om språk</i>	9
2.2.1 <i>Språklige ideologier og språkholdninger</i>	10
2.2.2 <i>Språk som problem og språk som ressurs</i>	11
2.2.3 <i>Kapital, lingvistisk marked og språkhierarki</i>	12
3 Metode	14
3.1 <i>Bakgrunn for valg av metode</i>	14
3.1.1 <i>Ontologi og epistemologi. Sosialkonstruktivisme som bakteppe for studien</i>	14
3.1.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	15
3.2 <i>Datainnsamling</i>	15
3.2.1 <i>Intervjuguide og gjennomføring av intervju</i>	16
3.2.2 <i>Rekruttering og utvalg</i>	17
3.3 <i>Bearbeiding</i>	17
3.3.1 <i>Transkripsjon</i>	17
3.3.2 <i>Koding, kategorisering og analysearbeid</i>	18
3.4 <i>Styrker og svakheter ved metoden</i>	19
3.5 <i>Forskningsetiske refleksjoner</i>	20
4 Analyse og presentasjon av funn	22
4.1 <i>Elevenes egenrapporterte språkbruk i skolen og refleksjoner knyttet til bruken</i>	22
4.1.1 <i>Norsk er språket som hovedsakelig benyttes i skolen</i>	22
4.1.2 <i>Oppsummering</i>	23
4.2 <i>Elevenes erfaringer med bruk av andre språk enn norsk på skolen</i>	24
4.2.1 <i>Bruk av flere språk i friminutt og sosial interaksjon med medelever</i>	24
4.2.2 <i>Bruk av flere språk i undervisning</i>	24
4.2.3 <i>Oppsummering</i>	29

4.3	<i>Elevenes tanker knyttet til bruk av flere språk i skolen</i>	29
4.3.1	Ønske om å lære på norsk.....	30
4.3.2	Ønske om å benytte seg av flere språk	31
4.3.3	Oppsummering	33
5	Drøfting	34
5.1	<i>Majoritetsspråket norsk har størst plass og høyest verdi i skolen</i>	34
5.2	<i>Flerspråkligheten - også en ressurs i skolen?</i>	37
5.3	<i>Oppsummering av drøfting</i>	40
6	Avslutning	41
6.1	<i>Oppsummering</i>	41
6.2	<i>Oppgavens bidrag</i>	41
6.3	<i>Veien videre</i>	42
	Referanser	44
	Vedlegg	49

1 Innledning

I denne studien undersøker jeg hvordan et utvalg mellomtrinns elever opplever det å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen. De seks elevene som deltar i studien følger den ordinære opplæringsplanen, som vil si at de ikke har krav på morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, fordi de har «tilstrekkelig dugleik i norsk» til å følge den ordinære (Opplæringslova, 1998, §2-8). Elevene er med andre ord en del av storklassen, men de har også kompetanser i flere språk enn norsk. Jeg er interessert i hvordan disse elevene opplever å få benyttet sine flerspråklige språkkompetanser i skolen og hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i deres refleksjoner rundt språk og språkbruk. Van Ommeren (2022, s. 49) skriver at «språkideologier gjenspeiler seg i måten vi tenker om språk på, i det vi sier om språk, og i måtene vi bruker språk på», og jeg mener derfor at innsikt i hvordan elever rapporterer at de benytter språk i skolen og deres refleksjoner rundt språkbruk i skolen, kan gi oss nyttige innsikter om hvilke forestillinger om språk som uttrykkes i skolen. Van Ommeren (2022, s. 49) skriver at vi ofte *internaliserer* forestillinger om språk, som vil si at vi gjennom å se hva som gjøres og hva som ikke gjøres med språk, observerer og tar etter det andre sier og gjør med språk, slik at de i underbevisstheten kan bli våre egne forestillinger om språk. I denne studien vil det si at hva elevene både tenker om språk og hvordan de benytter språk, kan være påvirket av hva de ser gjøres og hva som ikke gjøres med språk. Til grunn for studien ligger det et sosiokulturelt syn på språk, som vil si at jeg ser på språket som et grunnleggende sosialt fenomen som er integrert i og formet av sosiale forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19).

For å få innsikt i elevenes opplevelser, har jeg gjennomført en sosialkonstruktivistisk studie med kvalitative intervju som metode. Jeg har blant annet stilt elevene spørsmål om hvilke språk de bruker i skolen, til hva og hva som er årsaken til det ene eller andre språkvalget. Jeg har også spurt elevene om i hvilke situasjoner de benytter andre språk enn norsk i skolen, og hvilke ønsker de har til det å få benytte seg av flere språk i skolen. Det elevene forteller, kan gi innsikt i hvordan de flerspråklige elevene opplever at deres språklige repertoarer blir benyttet i skolen, og denne innsikten kan si oss noe om hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk.

I det kommende delkapittelet vil jeg gjøre nærmere rede for aktualisering og bakgrunn for valg av tema, før jeg presenterer forskningsspørsmål og problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på feltet, før jeg til slutt skisserer oppgavens oppbygging.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Verden vår er stadig i forandring, og den preges av økt globalisering og flytting over landegrensene. Flerspråklighet i Norge er ikke noe nytt, men landets språklige mangfold har økt de siste årene (Språkrådet, 2018, s. 55). Ifølge Statistisk sentralbyrå bodde det pr. januar 2022 1.025.175 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2022). Dette utgjør 18,9% av Norges befolkning (SSB, 2022). Disse menneskene er kommet til Norge av ulike grunner, enten som flyktninger, for arbeid, utdanning, familie eller annet, og har bakgrunn fra mange forskjellige land (SSB, 2022). Av disse er 205.819 personer norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2022). Fra 2000-2017 har antallet minoritetsspråklige barn i barnehage blitt femdoblet (SSB, 2017). Vi får med andre ord flere og flere innbyggere med bakgrunn fra andre land,

noe som også gjør at flere og flere av disse går i norsk barnehage og på norsk skole. Jeg viser til disse tallene i denne sammenheng for å påpeke at landets økende språk mangfold også gjør at det vil være mange elever i norsk skole med kompetanser i flere språk enn norsk.

Den økte globaliseringen har også resultert i et økende fokus på forholdet mellom språk og språkbruk, og makt (Hornberger & McKay, 2010, s. xv). McGroarty (2010, s. 3.) skriver at språklige ideologier er implisitte og abstrakte forestillinger om språk og språkbruk, som ikke er direkte observerbare, men som påvirker hvordan vi ser på språk og språkbruk. Van Ommeren (2022, a. 49) skriver at «språkideologier gjenspeiler seg i måten vi tenker om språk på, i det vi sier om språk, og i måtene vi bruker språk på». I denne studien vil det si hva elevene sier at de gjør med språk, tenker om språk og hvordan de bruker språk i skolen, være interessant å få innsikt i, da dette kan være uttrykk for noen eksisterende forestillinger om språk. McGroarty (2010, s. 5) skriver at språklige ideologier i skolen påvirker hvilke og hvem sine språk som fremheves som viktige og riktige, og at det å undersøke dem, hjelper oss å rette oppmerksomhet mot at eksistensen av et nasjonalt standardspråk kan gjøre at noen får fordeler og andre ulemper (McGroarty, 2010, s. 10). Det vil for eksempel si at elever som i en norsk kontekst, behersker det norske skolespråket godt, kan få fordeler, og samtidig at det kan være motsatt for de som ikke gjør det.

Ifølge SSB (2017) viser de fleste resultater på nasjonale prøver at minoritetsspråklige elever skårer lavere enn øvrige elever. I tillegg viser undersøkelsen «PIRLS» fra 2016 at flerspråklige elever i gjennomsnitt har lavere lese- og skriveferdigheter enn de enspråklige elevene, selv om de har hatt en fremgang siden undersøkelsen i 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Ryen (2010) skriver i sin oppsummering av forskning relatert til språkopplæring for minoritetsspråklige i Norge, at flere undersøkelser viser at disse barna gis færre muligheter til å delta aktivt i opplærings situasjoner enn de majoritetsspråklige. Hun skriver også at de derfor i mindre grad får mulighet til språklig og faglig utvikling. García og Wei (2019, s. 72) påpeker at flerspråklige elever ikke klarer seg så godt som elever med skolens språk som førstespråk, fordi instruksjoner og vurderinger tar utgangspunkt i enspråklige standarder. De sier at en manglende evne til å godta den flerspråklige virkeligheten, kan føre til at flerspråklige elever får en mangelfull skolegang, fordi det er en stor del av deres språkkompetanser som ikke blir benyttet og tatt i bruk som ressurser for å skape mening (García & Wei, 2019).

I Opplæringsloven (1998) §2-8 «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar» står det at:

Elevar i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Det vil si at en elev med for eksempel somali som morsmål har rett til opplæring i somali dersom det er nødvendig, men også at en ikke har rett til opplæring i somali om en kan norsk godt nok. Ifølge Kjelaas (2017, s. 226-227) og Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 9-10, 28) viser disse bestemmelsene at særskilt språklæring, som innebærer morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, til en overgangsmodell og en overgangsplan. Dette fordi opplæringa blir benyttet i en overgangsfase fram til elevene har utviklet tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge den ordinære opplæringa i alle fag. Det indikerer at norsk er målet, og ikke flerspråklighet (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 28). Det er altså ikke noen bestemmelser som legger føringer for hvordan elevene får mulighet

til å benytte eller mulighet til å utvikle flere av deres språkkompetanser i skolen, dersom de har oppnådd tilstrekkelige norskerferdigheter. Elevene i min studie har som nevnt ikke krav på morsmålsopplæring og vil ikke tilbys det.

Likevel er det andre bestemmelser i læreplanene som impliserer at deres andre språkkompetanser skal gis verdi. I overordna del for opplæringa i fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020 står det at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det ikke spesifisert hvordan denne ressursorienteringen kan eller skal realiseres i skolen, og det ser jeg nærmere på i delkapittelet som tar for seg tidligere forskning på feltet. Stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* fokuserer på språkopplæring i skolen, og i meldingen står det at «Flerspråklighet har en verdi både for den enkelte og samfunnet. Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke interessen for språk og for å skape økt forståelse og toleranse» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). Denne formuleringen viser til at flerspråkligheten er en ressurs for både individet og for samfunnet, noe også Språkrådet (2018, s 15) påpeker. Språkrådet skriver samtidig at det også er behov for å sikre norsk som fellesspråk for alle som bor og jobber i Norge.

Min interesse for temaet flerspråklighet og flerspråklige elever i den norske skolen, bunner i et ønske om å forstå hvordan elevene opplever at de får benyttet sine flerspråklige kompetanser i skolen. Etter å ha vært i praksis i flere klasserom med mange flerspråklige elever som følger ordinær opplæring, ble jeg interessert i hva og hvordan flerspråkligheten deres erfares som en ressurs (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017), fra deres perspektiv. Disse elevene er «gode nok» i norsk til å følge den ordinære planen, og jeg lurer på om de også får benyttet flere språkkompetanser i opplæringen. Jeg mener at elevenes stemmer er viktige, da det er de som faktisk skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen. Som læreren i Zwankhuizens (2021, s. 61) studie sa: «det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det». Jeg vil se funnene i lys av teorier om språklige ideologier, orienteringer for språkplanlegging og kapital, lingvistisk marked og språkhierarki, fordi det kan bidra til å diskutere hvilke forestillinger om språk som uttrykkes i skolen, som elevene stadig minnes på ved å være i skolen, og som nevnt også kan påvirke deres egne forestillinger om språk.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette masterprosjektet undersøker jeg altså hvordan et utvalg mellomtrinns elever opplever det å benytte seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen, og hvilke forestillinger om språk refleksjonene deres kan være uttrykk for. Problemstillingen for masteroppgaven lyder derfor slik:

Hvordan opplever et utvalg mellomtrinns elever det å benytte seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen, og hvilke forestillinger om språk kommer til uttrykk i refleksjonene deres?

Problemstillingen tar utgangspunkt i elevens egenrapporterte språkbruk og deres refleksjoner rundt språkbruken i skolen. Alle mine seks intervjudeltakere er født og oppvokst i Norge, men bruker flere språk i hverdagen sin, blant annet fordi de benytter seg av andre språk enn norsk i hjemmet. Det jeg er opptatt av i studien er å undersøke hva elevene sier om hvordan de bruker språk i skolen og til hva, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt det å benytte flere språk i skolen. For å nærme meg problemstillingen belyser jeg derfor disse forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke språk opplever elevene at de bruker i skolen, hvilke språk bruker de til hva og hvordan reflekterer de rundt denne bruken?*
2. *Hvordan reflekterer elevene rundt det å få benytte seg av flere språk i skolen?*

Forskningsspørsmålene belyses i analysen (4), og innsiktene fra analysen skal sammen med drøftingen (5) bidra til å besvare den overordnede problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet behandles i de to første delkapitlene av analysen (4.1 og 4.2). Der får vi innsikt i elevenes egenrapporterte språkbruk og deres refleksjoner knyttet til bruken de forteller om. Her ble det et naturlig skille mellom hvilke situasjoner elevene forteller at de bruker norsk språk og situasjoner hvor de benytter andre språk enn norsk, og det er årsaken til at jeg valgte å dele de inn i to delkapitler. Det andre forskningsspørsmålet belyses i det tredje delkapittelet av analysen (4.3), hvor jeg er interessert i elevenes refleksjoner rundt det å få ta i bruk flere språk i skolen. Det innebærer et fokus fremover, hvor jeg er interessert i hva de tenker og ønsker om det å få benytte seg av flere språk i skolen. I kapittel 5 drøfter jeg hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner, som vi som sagt har fått innsikt igjennom analysekapittelet. På den måten behandler jeg den overordnede problemstillingen gjennom analyse og drøfting.

1.3 Tidligere forskning

For å kunne plassere denne studien i forskningsfeltet, vil det være nødvendig å se på tidligere forskning på temaet flerspråklighet i skolen.

Flere norske studier har undersøkt temaet flerspråklighet i skolen fra et lærerperspektiv, og dermed fått frem læreres stemmer. I styringsdokumenter står det som nevnt at elevene skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Det viser seg imidlertid ofte at lærerne ikke vet hvordan en skal inkludere flerspråklighet som ressurs i opplæringa. Funn fra Zwankhuizen (2021) viser at flere lærere savner en felles forståelse av hva «flerspråklighet som ressurs» kan innebære, og de opplever formuleringene i styringsdokumenter som «store ord». Studien hennes viser at flere av lærerne primært opplever elevenes morsmål som et middel i norskinnlæringen. Det vil si at morsmål i hovedsak blir brukt som støtte til det norske språkets innlæring. Lignende funn finner vi hos Hermansen (2020), som skriver at andre språk blir viet lite plass, fordi studiens norsklærere er tydelig orientert mot utvikling av norskkompetanse. Olaussen og Kjelaas (2021, s. 69) hevder at det kommer frem et større fokus på kultur enn språk når lærerne snakker om flerspråklige elever som ressurser i skolen, og at dette kan gjøre at flerspråklighet som ressurs sees synonymt med kultur. Det kan gjøre at flerspråkligheten nedtones, og kan bidra til at andre språk enn norsk ikke får noen plass eller verdi i undervisningen (s. 69). Resultater fra Lomax' (2017) studie viser at lærerne opplever det utfordrende å skulle ta i bruk det språklige mangfoldet i norskundervisningen. Hun skriver at elevenes flerspråklighet ikke ser ut til å ha en framtreddende plass i lærernes bevissthet, men at de samtidig er opptatte av en synliggjøring av kulturelt mangfold i skolen. Redas (2020) avhandling viser at norskundervisningen har en overvekt av enspråklige undervisningsstrategier. Funnene viser at det ikke legges til rette for bruk av arabisk (som hennes fokus rettes mot), som ifølge henne, kan bidra til negative assosiasjoner til morsmålet og en opplevelse av ekskludering for elevene det gjelder.

Lærerne i den britiske studien til Bailey og Marsdens (2017) ga uttrykk for at det var vanskelig å benytte elevenes morsmål i klasserommet, på grunn av en frykt for å ikke skulle forstå elevene, eller at de selv skulle uttale noe feil. De skriver at lærerne manglet

selvtillit på blant annet egne språkkunnskaper. Førsteamanuensis Joke Dewilde, sa i et intervju med Utdanningsnytt (Brøyn, 2020, 6. januar) at lærerne må legge fra seg eksperrollen, fordi det er elevene som er eksperter på sine språk. Hermansen (2020) hevder at lærernes refleksjoner og forestillinger i hennes studie, er uttrykk for en enspråkligsideologi, og at en mulig konsekvens av dette, kan være at minoritetsspråklige elever vil stå i fare for å mislykkes, fordi de ikke vil kunne måle seg med det som forventes i skolen.

Tidligere studier av praktiserende læreres perspektiver på flerspråkligheit viser altså at de gjerne synes det er utfordrende å ta i bruk elevenes språk som ressurser. Iversen (2020) har undersøkt hvordan lærerstudenter forholder seg til flerspråkligheit når de møter dette i praksisopplæringen sin. Han finner at studentene ser på seg selv som enspråklige, at de ser for seg at de skal jobbe i en enspråklig skole, og at de i liten grad viet elevens flerspråkligheit oppmerksomhet så lenge elevene hadde tilstrekkelig kompetanse i norsk. Samtidig er studentene villige til å tilpasse undervisningen slik at elever som har utfordringer til å forstå, forstår, men er også opptatte av at elevenes flerspråkligheit ikke måtte gå på bekostning av samarbeid mellom elevene eller lærerens kontroll.

Det er også gjort studier som får frem elevenes stemmer kring flerspråkligheit i skolen. Øverbekk (2020) undersøkte hvordan ni polske elever opplever at de og deres språk blir møtt på i skolen. Et av hovedfunnene fra elevenes egenrapporterte språkbruk var at det polske språket ble utfordret av skolens normer og regler. Det hadde vært forbud mot bruk av andre språk enn norsk på den ene skolen Øverbekk (2020) besøkte, og dette skriver hun kan sees på som et uttrykk for en enspråkligsideologi.

Ipsos (2015) gjennomførte en elektronisk undersøkelse kalt «Rom for språk?» for å kartlegge hvordan elever og lærere i den norske grunnskolen forholder seg til elevenes språklige praksis og flerspråklige kompetanse i skolehverdagen. Funnene deres viser at de fleste elevene i studien tar i bruk flere språk i hverdagen, men også at både elevene og lærerne har delte meninger om det er positivt eller negativt å benytte flere språk i skolen. Det fleste elevene i studien svarer at det kommer an på situasjonen det gjøres i, mens mange ikke har en mening om det (Ipsos, 2015, s. 31).

Palm (2021) sitt aksjonsforskningsprosjekt gitt ut på at hun i en toårsperiode i en 2. og 3. klasse undersøkte hvordan en kunne trekke inn ulike språk i den ordinære opplæringen. Ifølge henne viser studien at det er mulig for lærere å stimulere til bruk av flere språk i skolearbeidet selv om lærerne selv ikke behersker de ulike språkene. Det ble ikke målt om elevenes læring ble styrket gjennom arbeidsmåtene i studien, men Palm (2021) skriver at elevene ga uttrykk for at de likte det flerspråklige arbeidet og at de flerspråklige elevene så ut til å være stolte når de fikk være språkeksperter og fikk vise frem sin språkkompetanse.

Tidligere studier tyder altså på at lærere ofte synes det er utfordrende å ta i bruk elevenes språk som ressurser, men at andre studier også viser at det er mulig å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanser i opplæringa uten at lærerne behersker de språkene elevene kommer til skolen med. I studier fra elevperspektivet ser vi at noen hadde opplevd et forbud mot bruk av andre språk enn norsk i skolen, at elever hadde delte meninger om det var positivt eller negativt å benytte flere språk i skolen og at elever var stolte over å få være språkeksperter og få vise fram sin språkkompetanse.

1.4 Oppgavenes oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette kapitlet har jeg greid ut om studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål, og dens aktualitet. I det kommende kapitlet (2) presenterer jeg teoretiske perspektiver. Jeg vil gjøre rede for begreper og perspektiver på flerspråklighet, og lande på hvilke som ligger til grunn i denne studien. Der vil jeg også greie ut om ulike forestillinger om språk, blant annet språklige ideologier, og andre teorier som kan bidra i drøftingen av hvordan elevenes opplevelser og refleksjoner kan sees i sammenheng med hvordan språk anerkjennes og verdsettes i skolen. Metodiske og vitenskapsteoretiske valg blir gjort rede for i kapittel 3, hvor jeg beskriver hvordan datainnsamling og bearbeidingen av datamaterialet i prosjektet mitt har foregått. Der diskuterer jeg også styrker og svakheter ved valgt metode og forskningsetiske retningslinjer som jeg har forholdt meg til gjennom studien. I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet og presenterer funn, med henblikk på å behandle forskningsspørsmålene. Der får vi innsikt hvilke språk elevene opplever at de benytter seg av i skolen, hvilke opplevelser de har med bruk av andre språk enn norsk i skolen og hvilke ønsker de har knyttet til bruk av flere språk i skolen. I det femte kapitlet drøfter jeg hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elevene i skolen. I avslutningskapitlet (6) oppsummerer jeg studien, gjør rede for dens bidrag og reflekterer over veien videre i forskning.

2 Teori

Teori vil i denne oppgaven bli brukt som redskap til forståelse og innsikt, og skal bidra til å gi forskningsmaterialet mening (Nilssen, 2012, s. 66). For å analysere og drøfte mitt materiale i oppgaven, vil jeg ta i bruk både tidligere forskning og teori. I dette kapitlet skal jeg greie ut om noen begreper og teoretiske perspektiver som bidrar til å gi mening til mitt intervjumateriale i både analysekapitlet (4) og drøftingskapitlet (5). I første delkapittel ser jeg nærmere på hvordan flerspråklighet kan forstås (2.1). Her greier jeg ut om ulike forståelser av begrepene *flerspråklig* og *morsmål* som eksisterer, før jeg lander på hvilke forståelser som ligger til grunn for studien (2.1.1). Det samme vil jeg gjøre når det gjelder ulike syn på og utvikling av *flerspråklighet* (2.1.2). Dette skal tydeliggjøre hvilke syn på flerspråklighet som ligger til grunn i oppgaven, og brukes også gjennomgående i analysen og drøftingen. Videre vil jeg ta for meg ulike forestillinger om språk (2.2), ved å gjøre rede for teori om *språklige ideologier* og *språkholdninger* (2.2.1), og de to orienteringene for språkplanlegging: *språk som problem* og *språk som ressurs* (2.2.2), og teori om *kapital*, *lingvistisk marked* og *språkhierarkier* (2.2.3).

2.1 Flerspråklighet

2.1.1 Begreper knyttet til flerspråklighet

Det eksisterer flere ulike definisjoner av hva det vil si å være flerspråklig og hva morsmål er. I oppgaven brukes begrepene *flerspråklighet*, *flerspråklige elever* og *morsmål* hyppig, og det vil derfor være nødvendig å diskutere og avklare hva som legges i disse begrepene.

Noen definerer begrepet flerspråklig snevrere enn andre, og det kan vi for eksempel se i forskjellen mellom Leonard Bloomfield (1933) og Einar Haugen (1953) sine forståelser av flerspråklighet. Ifølge Bloomfield (1933, s. 56) er personer flerspråklige dersom de har språkkompetanse på linje med de innfødtes i flere språk, mens Haugen (1953 i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 25) har en langt videre definisjon av begrepet. Han anser personer som flerspråklige dersom de kan formulere fullstendige og meningsfulle ytringer på flere språk. Hvilken definisjon en velger å ta utgangspunkt i, vil derfor ha betydning for hvilke og hvor mange personer som defineres som flerspråklige. Det er Utdanningsdirektoratet (2016) sin forståelse av flerspråklighet som ligger til grunn i min studie. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer begrepet *flerspråklig* som «En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk». Denne definisjonen ser vi favner flere personer enn Bloomfields snevre definisjon, og færre enn Haugens vide definisjon. Dette fordi den kan knyttes til bruk av flere språk i hverdagen, hvilke språk en identifiserer seg med eller at en er vokst opp med flere språk. Med andre ord vil språkene være noe en i større grad benytter seg av i livet enn bare å kunne et par setninger, men at det heller ikke vil være nødvendig å ha kompetanse på linje med en innfødt i flere språk for å kunne anses som flerspråklig. Jeg har ikke undersøkt hvilken kompetanse elevene har i de ulike språkene, og heller ikke hvilke språk de identifiserer seg mest med. Fokus vil være på hvilke språk elevene opplever og rapporterer at de bruker i skolen, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt denne språkbruken. Det bidrar til å tydeliggjøre at jeg legger et sosiokulturelt syn på flerspråklighet til grunn for studien, og er noe jeg vil komme tilbake

til mot slutten av delkapittelet. Flerspråklig vil i min oppgave vise til at intervjudeltakerne både har vokst opp med og bruker flere språk i sin hverdag. Det er også naturlig å bruke Utdanningsdirektoratet sin definisjon, fordi prosjektet mitt er rettet mot skolekonteksten, og det er denne definisjonen som ligger til grunn i opplæringa.

Morsmål er også et begrep som benyttes gjennomgående i denne oppgaven. Morsmål forbindes ofte med det språket eleven lærer seg først, eller det språket foreldrene bruker (Selj, 2019, s. 13). Dette likner også på andre definisjoner av *førstespråk*, en term jeg kommer tilbake til i neste avsnitt. Spernes (2012, s. 103) skriver at morsmål kan forstås som det språket en bruker mest, identifisere seg mest med, lærte seg først eller mestrer best. Begrepet morsmål kan også forstås som språket personen forstår best eller identifiserer seg sterkest med (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 182). Ifølge Engen og Kulbrandstad sin definisjon, trenger morsmål derfor ikke være noe bestemt, og noe en er født inn i. Termen *hjemmespråk* brukes også i forskningslitteratur, men denne har blitt kritisert fordi den implisitt viser til at språket bare kan benyttes i uformelle sammenhenger (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 182).

I oppgaven tar jeg utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon: «Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål». Denne definisjonen anerkjenner at en person kan ha vokst opp med mer enn ett språk i hjemmet, og dermed kan ha mer enn ett morsmål. Elevene som deltar i studien har vokst opp med flere språk, og bruker andre språk enn norsk i hjemmet, og for å vise til disse, benytter jeg meg av begrepet morsmål i oppgaven. At elevene bruker andre språk i hverdagen og i hjemmet, var også et av kriteriene for mitt utvalg av elever. En kunne også valgt å bruke termen *førstespråk*, da disse to termene ofte refererer til det samme, og derfor sees synonymt med morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Likevel mener jeg at begrepet *morsmål* vil være mer presist i min avhandling, da *førstespråk* av Utdanningsdirektoratet (2016) defineres som «En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk». Elevene i studien har bodd hele livet sitt i Norge, og bruker flere språk i hverdagen, noe som kan gjøre det vanskelig å definere hva som er deres «hovedspråk». Som Kjelaas (2017, s. 221) skriver endrer det flerspråklige repertoaret seg over tid og i ulike miljø, og språkbruken og språkkompetansen endrer seg i takt med endra behov. Hva som er elevenes hovedspråk, vil derfor være vanskelig å skulle definere. Det er heller ikke dette som er fokus i min avhandling. Morsmålsbegrepet brukes i oppgaven for å vise til det språket elevene bruker i hjemmet, samtidig som det ikke impliserer at det er et språk som bare brukes i hjemmet, slik termen *hjemmespråk* kan implisere (jf. Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 182). Jeg benytter også termen morsmål i analysen og drøftingen for å anonymisere elevenes i større grad, selv om navnene på språkene ble brukt i intervjuet.

2.1.2 Syn på flerspråklighet og flerspråklig utvikling

I likhet med ulike forståelser av begrepene ovenfor, råder det også ulike syn på flerspråklighet og flerspråklig utvikling. García og Wei (2019, s. 23 og 29) har kritisert den tradisjonelle *additive* forståelsen av flerspråklig utvikling, som viser til at når en lærer seg et nytt språk, legges det til et helt nytt språkssystem. I det følgende skal jeg ta for meg Jim Cummins (1979) og García og Wei (2019) sine syn på flerspråklighet, som skiller seg fra denne *additive* forståelsen. Cummins (1979, s. 199) skriver at språk ikke kan sees som uavhengige av hverandre, fordi utvikling i det ene, vil føre til utvikling i det andre. Han er kjent for å ha utviklet teorien CUP – *Common Underlying Proficiency* (den felles underliggende språkeviden) (García & Wei, 2019, s. 31). En isfjellmetafor tas ofte i bruk for å forklare denne teorien. Denne illustrerer isfjelltopper som stikker opp av vannet, og

toppene skal vise til ulike språk. Likevel henger isfjellet sammen under vannet, og det skal illustrere at språkene er avhengige av hverandre, og at ferdigheter i det ene språket kan overføres til det andre. Denne tanken om flerspråklige utfordrer den tidligere nevnte additive forståelsen, fordi en ser ikke på det som to separate språkssystemer, men som gjensidig avhengige av hverandre. Likevel viser isfjelltoppene språkene som adskilte med separate trekk (García & Wei, 2019, s. 30-32).

García og Wei (2019, s. 33) sitt syn på flerspråklighet strekker seg enda lengre fra den additive forståelsen, da de ser på flerspråklighet som ett helt integrert repertoar. I stedet for at språkene er adskilte, sees de altså på som ett felles språkssystem (s. 31). García og Wei (2019, s. 38-39) bruker begrepet transspråking, som viser til en språkpraksis hvor flerspråklige personer benytter hele sitt flerspråklige repertoar når de skal kommunisere. Det vil si at det ikke trenger å handle om å bruke det ene eller det andre språket, men at en tar i bruk ressurser en har fra sitt samlede språkrepertoar for å skape mening i kommunikasjon med andre. Språkbrukerne kan strategisk velge trekk fra det språklige repertoaret for å kommunisere effektivt. Dette gjelder ikke bare det verbale språket i seg selv, men inkluderer alle semiotiske ressurser som er tilgjengelig for personen, som blant annet også kan innebære både bruk av bilder og emojis (s. 38). García og Wei (2019, s. 38) påpeker også at visse trekk i repertoaret vil være mer relevante i ulike kontekster og situasjoner, og at personene derfor velger og velger bort ulike trekk alt ettersom hvilken situasjon eller kontekst en befinner seg i. Eksempler kan være at en velger visse trekk fra sitt språkrepertoar i en undervisningssituasjon, mens kanskje andre trekk vil være mer hensiktsmessige i kommunikasjon med nære venner eller familie. Transspråking er altså en prosess hvor en benytter sitt språklige repertoar for å skape mening og læring, og det er en språkpraksis flerspråklige er vant med (García & Wei, 2019, s. 85, 87 og 96). García og Wei (2019, s. 95) skriver at transspråking gir elevene i skolen mulighet til å vise hva de virkelig kan, fordi de får bruke det de vet om, til å skape mening.

Deler av formuleringen i problemformuleringen min er valgt fordi den er i tråd med språkperspektivet jeg legger til grunn i studien. «Hvordan opplever et utvalg mellomtrinns elever at de benytter seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen (...)». Det er i tråd med García og Wei (2019) sitt transspråkingsperspektiv. Jeg ser på språk som ett helt integrert repertoar, og fokuset er på bruksområdene til språkene i kontekst, altså språkpraksiser. En kan derfor si at oppgaven min baseres på et sosiokulturelt syn på språk. Det vil si at fokus er på hvordan språk er brukt i ulike sammenhenger, og at jeg anser språk som noe mer enn å skru sammen grammatiske setninger, men at det handler om å tilpasse språkbruken etter sosiale og kulturelle forhold (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19) og meningsskaping (jf. García & Wei, 2019, s. 38-39). Studien min tar utgangspunkt i at språklige ideologier påvirker bruk av språk og status til språk, og dette vil være tema i kommende delkapittel (2.2).

2.2 Forestillinger om språk

Det eksisterer flere ulike forestillinger om språk, og disse vil kunne påvirke bruk av språk og hvordan språk snakkes om. I min studie vil det være interessant å se funn i lys av språklige ideologier, da van Ommeren (2022, s. 49) skriver at «språkideologier gjenspeiler seg i måtene vi tenker om språk på, i det vi sier om språk, og i måtene vi bruker språk på». Hvordan elevene snakker om språk og hvilke tanker de har om språk, vil derfor kunne gjenspeile eksisterende språklige ideologier, og er noe jeg benytter når jeg drøfter hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner (kapittel 5). Først gjør jeg rede for teori om *språklige ideologier* og *språkholdninger*. I det andre delkapittelet

gjøre rede for *språk som problem* og *språk som ressurs*, som benyttes i drøftingen for å diskutere hvilke orienteringer for språkplanlegging som kommer til uttrykk. I den siste delen gjør jeg rede for teori om kapital, lingvistisk marked og språkhierarkier, som også vil benyttes i drøftingen til å diskutere ulike språk sin verdi i skolen.

2.2.1 Språklige ideologier og språkholdninger

I det følgende vil fokus være rettet mot hvordan *språkholdninger* og *språklige ideologier* kan påvirke bruk av språk og legge føringer for hvilke språk som verdsettes. Ifølge van Ommeren (2017, s. 159) er de to begrepene nært beslektet med hverandre, og brukes ofte om hverandre i faglitteraturen.

McGroarty (2010, s. 3) skriver at *språklige ideologier* er «the abstract (and often implicit) belief systems related to language and linguistic behavior that affect speaker's choices and interpretations of communicative interaction». Det dreier seg altså om noe implisitt og usynlig som vi betrakter språkbruk gjennom. Van Ommeren (2017, s. 159) skiller de to begrepene ved å si at språklige ideologier er mer overordna forestillinger om språk og språkbruk. Disse forestillingene om språk, er ofte noe vi er oppvokst med i et bestemt språksamfunn, og som vi ikke nødvendigvis er klar over at vi har. Det vil si at vi kan ha noen tanker og meninger om språk og språkbruk på bakgrunn av at vi er oppvokst i Norge og har gått på den norske skolen, som vi ikke nødvendigvis er klar over at er der. Disse språklige ideologiene, kan bidra til å utvikle og opprettholde språklige hierarkier, hvor noen språk og språkbrukere verdsettes mer enn andre (Blommaert, 2018, s. 6).

Iversen (2019, s. 3) påpeker at de språklige ideologiene legger føringer for hvordan språk anerkjennes i skolen. I Norge og i skolen kan det altså eksistere ulike forestillinger om språk som kan være med på å påvirke hvilke språk som tillegges mer verdi enn andre, og påvirke i hvor stor grad og hvordan de anerkjennes og aksepteres. Gjeldende policy for språkopplæring i norsk skole kan ifølge Kjelaas & van Ommeren, (2019, s. 7) bidra til å både skape og opprettholde bestemte forestillinger om flerspråklighet. Jeg har i innledningskapittelet sett på ulike formuleringer som ligger i skolens styringsdokumenter, som lovverk og læreplaner, og disse bestemmelsene kan altså legge føringer for hvordan språk anerkjennes i skolens praksis, som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel (2.2.2).

Begrepet *språkholdninger*, knytter van Ommeren (2017, s. 159) til tanker om språk på et mikronivå. Kulbrandstad (2016, s. 249) skriver at

språkholdninger er innstillinger eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter, måter som språk og språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre

Dette kan dreie seg om holdninger til både språkbrukerne og/eller selve språkene i seg selv, som vil si at jeg for eksempel kan ha holdninger til personer som snakker bergensk og/eller til bergensdialekten i seg selv. Kulbrandstad (2016, s. 249-250) skriver at holdningene ofte i utgangspunktet er rettet mot personer eller grupper, men at de smitter over på språkene og dermed danner en forbindelse mellom person/gruppe og språk. Mine holdninger til bergensere, kan for eksempel påvirke min holdning til bergensdialekten. Språkholdninger vil ifølge Wei (2000, s. 21) være i konstant endring over tid. Endring av holdninger på et personlig plan kan skje dersom det oppstår personlig vinning, og eksempler er minoritetsspråklige som kan ønske å bevare minoritetsspråket sitt dersom det oppleves som nyttig med tanke på arbeidslivet eller at det øker deres sosiale mobilitet.

2.2.2 Språk som problem og språk som ressurs

I det følgende vil jeg ta for meg to av Ruiz' (1984 i Horn & Hornberger, 2016) sine orienteringer for språkplanlegging, med utgangspunkt i Hult og Hornbergers (2016) presentasjon av og deres analyse av hva de kan brukes til. De har videreutviklet forståelsen av Ruiz sin kategorisering, og de to orienteringene for planlegging som jeg skal gjøre rede for er *språk som problem* (language-as-a-problem) og *språk som ressurs* (language-as-a-resource) (Hult & Hornberger, 2016, s. 33).

Den første orienteringen jeg skal se nærmere på er *språk som problem*. Språk som problem-orienteringen baseres på et sett av verdier som fremmer et enspråklig ideal (Hult & Hornberger, 2016, s. 34). Med dette synet, vil et felles språk være viktig for nasjonens enhet, og flerspråklighet kan anses som en trussel. Dette kan sees i sammenheng med en-nasjon-ett språk-tenkingen, som er en språkideologi og en idé om at nasjonen er best tjent med et felles språk, og er en tenking som har preget vestlig historie i mange år (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). I Europa vokste det på 1800-1900-tallet frem en slik forestilling om språk, som skulle bidra til en sterk nasjonalstat. En idé om at elever skal etterstrebe kompetanse i nasjonalspråket har også preget språkopplæringa i lange tider (García & Wei, 2019, s. 5). I motsetning til å anse flerspråkligheten som en ressurs, ses den i stedet på som en hindring, som kan påvirke muligheter i både økonomisk, politisk og utdanningsmessig forstand (Hult & Hornberger, 2016, s. 34). Med dette synet vil flerspråklighet kunne anses som et problem, fordi fokuset er rettet mot manglende ferdigheter i det dominante språket, heller enn å benytte seg av hele sitt flerspråklige repertoar. Tanken er at flerspråklige er best tjent med mye eksponering av det dominerende språket, og at en støtte av flere ulike språk kan splitte ideen om en nasjonal enhet (Hult & Hornberger, 2016, s. 34-35). Ifølge García og Wei (2019, s. 83) får de fleste minoritetsspråklige elever fortsatt enspråklig opplæring, som vil si at opplæringen foregår og sentreres rundt *ett* språk. Det kan sies å uttrykke en enspråkligsideologi, hvor forestillinga er at enspråklighet er normaltstanden for individ og samfunn (Blommaert, 2009 i Van Ommeren, 2022, s. 53). Innen språk som problem-orienteringen legges det i undervisning ofte vekt på en overgang til det dominerende språket (Hult & Hornberger, 2016, s. 34). Et liknende uttrykk for en overgang til det dominerende språket i norsk skolekontekst, finner Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 28), som hevder at skolens lovverk og ordninger som regulerer morsmålsopplæringa samlet sett ser ut til å være et uttrykk for en overgangsordning til det norske språket, heller enn å utvikle flerspråkligheten til elevene. De skriver at det er norskkompetanse, og ikke flerspråklighet som ser ut til å være målet med opplæringen (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 28).

I *språk som ressurs*-orienteringen sees flerspråklighet og kulturelt mangfold på som forenlig med en nasjonal enhet, og står som en motsetning til den førstnevnte språk som problem-orienteringen (Hult og Hornberger, 2016, s. 38). Det vil si at det også er en motsetning til nevnt enspråkligsideologi og en-nasjon-ett språk-tenkingen. I stedet for å være en kilde til splittelse av nasjonen, anses flerspråklighet som både en personlig, lokal og nasjonal ressurs. Hult og Hornberger (2016, s. 39) refererer til Ricento (2005) som fant at språk likevel i hovedsak blir fremstilt som en ressurs for nasjonale interesser, og at det dermed blir et spørsmål om verdi ut ifra om det tjener nasjonens behov. Det kan altså oppstå skjeve maktforhold, hvor minoritetsspråkene tillegges verdi alt ettersom hvordan de tjener nasjonen som helhet. Dette skriver de er problematisk, fordi det både kan danne og opprettholde skjeve maktforhold mellom majoritetsspråk og minoritetsspråk (Hult & Hornberger, 2016, s. 38-39).

2.2.3 Kapital, lingvistisk marked og språkhierarki

Det er relevant å snakke om kapital, lingvistisk marked og språklige hierarkier i min oppgave, da disse kan benyttes til å drøfte hvordan språk tillegges verdi og hva som vil utgjøre den ønskelige språkpraksisen i skolen. De vil derfor sammen med teorier om språklige ideologier og orienteringene for språkplanlegging, være en bidragsyter til å drøfte hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner og hvilke konsekvenser dette har for elever i skolen.

Flere skriver om Pierre Bourdieus teori om kapital, vinklet mot utdanningssystemet (f.eks. Prieur, 2006, Esmark, 2006; Svendsen, 2009; Aagre, 2014). Bourdieu er kjent for sine analyser av klasseforskjeller som opprettholdes og reproduseres i samfunnet, på tross av forestillingen om likhet, og han er spesielt opptatt av utdanningssystemet, hvilke forskjeller en finner, og hvordan skolen og samfunnet bidrar til å reprodusere disse forskjellene (Prieur, 2006, s. 23). Ifølge Bourdieu er mennesker utstyrt med både muligheter og begrensninger i utdanningssystemet, basert på den kulturelle arven som det mennesket innehar (Esmark, 2006, s. 72-74). For å kunne forstå forskjeller mellom grupper og hvilket handlingsrom de får, og for å vise til de ulike ressursene et menneske besitter og erverver seg, bruker Bourdieu begrepet *kapital* (Esmark 2006, s. 87-88). Kapitalene fungerer som hjelpemidler for å gå inn i posisjoner innenfor felt som kapitalen referer til, og den kapitalen en besitter, bidrar i kampen om godene som er på spill (Aagre, 2014, s. 39). Det vil si at den kapitalen du besitter vil påvirke hvordan du klarer deg på ulike måter i ulike kontekster. Han skiller mellom flere former for kapital, men her er det relevant å se på det han omtaler som den *kulturelle kapitalen*, som blant annet innebærer menneskets kunnskaper, ferdigheter og språk (Svendsen, 2009, s. 52; Aagre, 2014, s. 38-39). Mennesker vil ha ulike forutsetninger på ulike felt basert på kapitalen de besitter (Esmark, 2006, s. 88). Det vil si at den kulturelle kapitalen en besitter vil avgjøre hvilke forutsetninger mennesket har i ulike kontekster. I skolen, vil elevene som besitter den riktige eller ønskelige typen kulturell kapital, altså de kunnskapene og språklige ferdighetene som favoriseres i skolen, ha større sjanse for å lykkes i skolen, enn de som ikke har det. Det er for eksempel ikke ukjent at elever som kommer fra hjem med tilgang på og interesse for bøker, aviser og varierte fritidsmuligheter har bedre forutsetninger i skolen, enn de som har begrenset tilgang til det samme (Aagre, 2014, s. 38). I denne studien vil det være relevant å trekke frem at elevene som behersker det norske skolespråket godt, har kompetanser som stemmer bedre overens med det som forventes i skolen, enn de som ikke besitter den samme kompetansen. De som ikke behersker de kunnskaper og ferdigheter som uttrykkes som mest ønskelig i skolen, vil kunne møte større utfordringer, fordi de ikke besitter den ønskelige kapitalen, altså det som fra skolen anses som mest riktig og viktig.

Bourdieu (1991 i Svendsen, 2009, s. 33) skriver om det *lingvistiske markedet*, som viser til et metaforisk «sted» hvor språkbrukere interagerer, altså bruker språk. Ifølge Bourdieu (1991 i Svendsen, 2009, s. 54) gis språk verdi basert på en markedsverdi knyttet til sosiale, politiske og historiske forhold. Språklige ytringer produseres i bestemte kontekster eller «markeder», og noen språk gis høyere verdi enn andre på et gitt lingvistisk marked (Bourdieu, 1991, s. 18). På et majoritetspråklig marked vil minoritetspråk ofte ha lite kapital (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Et majoritetspråklig marked vil si et marked hvor det eksisterer et språk som benyttes av flertallet på markedet. Det norske språket har for eksempel høyest markedsverdi i Norge, mens andre språk vil ha lavere status og tildeles mindre verdi. Svendsen (2009, s. 54) skriver at det også ofte handler om hvilke språk det er snakk om, og viser til eksempler på at selv språk som brukes av mange

innbyggere i Norge, som somali, urdu og arabisk, har lavere status enn språk som tysk, fransk eller spansk. Han fremhever at de sistnevnte språkene har høyere status blant annet fordi de tilbys som fremmedspråk i skolens opplæring (Svendsen, 2009, s. 54). Det handler med andre ord ikke bare om hvor mange som bruker de forskjellige språkene, men påvirkes av flere faktorer, som blant annet hva det tilbys opplæring i på skolen. Duchêne (2019) påpeker også at flerspråkliges repertoar ikke nødvendigvis tilgis samme verdi til enhver tid eller over alt, men at det varierer i ulike kontekster, hvilke språk som anses som nyttige. Han legger frem eksempler på at det for eksempel kan være mer nyttig å beherske japansk for å få en lederstilling i et multinasjonalt selskap, eller å ha fransk og tysk på språkrepertoaret sitt for å få bli turistarbeider, heller enn andre språk i liknende situasjoner. Samtidig kan en person bruke sitt flerspråklige repertoar til å oversette noe til noen på et hotell, og da anses som en ressurs for hotellet, uten at det gis noen kompensasjon eller ekstra lønn for dette (Duchêne, 2019).

Språkrådet (2018) har tegnet et språkhierarki i Norge, og skriver i sin rapport «Språk i Norge – kultur og infrastruktur» at ikke-europeiske innvandrergupper og språk blir plassert helt nederst på dette. Språklige hierarkier viser til hvilken status ulike språk har i et visst område, her Norge. Språkbrukerne nevnt over, opplever seg ofte ignorerte og sett på som et problem av majoritetssamfunnet (Språkrådet, 2018, s. 65). Språkrådet (2018, s. 64-65) skriver at det er forskjell på hvor ønsket de ulike språkene er i Norge, da språkene til de som kommer til landet som flyktninger eller arbeidsinnvandrere oftere problematiseres og er mindre ønsket, mens det i tilfeller hvor førstespråket er tysk, fransk eller engelsk ikke problematiseres eller blir gjort til et problem for majoritetsspråket norsk, slik vi så at Svendsen (2009, s. 54) også skrev.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg greie ut om hvilke metodiske valg som ligger til grunn for denne studien. Metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140), og her vil jeg ta for meg valg knyttet til både innsamling og bearbeiding av mitt datamateriale. I forskning er det viktig å være åpen om hvilke valg som er tatt og hvilke fremgangsmåter som benyttes, for å etterstrebe en såkalt *gjennomsiktighet* (transparency) (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248). Det gjør en for at leseren lettere skal kunne vurdere om funnene fra studien er relevante i andre kontekster, for å se hvordan forskeren har analysert og tolket materialet sitt, og hvorvidt en kan stole på resultatene som kommer frem i studien (Cohen et al., 2018, s. 248; Gleiss & Sæther, 2021, s. 179, 192, 204). For å øke gjennomsiktigheten i denne oppgaven, skal jeg i det følgende synliggjøre hvilke valg som er tatt og hvordan de kan ha påvirket studien. I kapitlets første del vil jeg redegjøre for mitt valg av kvalitativt forskningsintervju som metode (3.1), før jeg beskriver hvordan jeg samlet inn datamaterialet (3.2) og hvordan disse dataene ble bearbeidet (3.3). Mot slutten av kapitlet diskuterer jeg styrker og svakheter ved valgt metode (3.4) og forskningsetiske retningslinjer jeg har forholdt meg til kontinuerlig gjennom studien (3.5).

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Ontologi og epistemologi. Sosialkonstruktivisme som bakteppe for studien

Hvordan jeg som forsker og menneske forstår virkeligheten vil være sentralt i prosjektet, fordi det kan legge føringer for hvilke valg jeg tar når jeg forsker. *Ontologi* betegner grunnleggende antakelser om hvordan verden er, altså det værende (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 50; Cohen et al., 2018, s. 3). To motsetninger i så tilfelle, kan være om forskeren forstår virkeligheten som uavhengig av ulike faktorer, eller om den konstrueres i samspill mellom mennesker som deltar i den. *Epistemologi* dreier seg om oppfatninger knyttet til hva kunnskap er, og hvordan en kan undersøke eller skaffe seg kunnskaper om verdenen (Cohen et al., 2018, s. 5; Johannessen et al., 2016, s. 50). Her kan en for eksempel anta at kunnskapen er objektiv og gyldig til alle tider og steder, eller om den vil variere i forhold til hvilke miljøer det er snakk om og hvilke mennesker som deltar. Det vil være viktig å synliggjøre og begrunne hvilke antakelser jeg legger til grunn, fordi det har betydning for mine resultater (Johannessen et al., 2016, s. 50).

Et sosialkonstruktivistisk syn ligger til grunn for min studie, som vil si at jeg forstår sosiale fenomener som samfunnsskapte og konstruerte i samhandling mellom mennesker (Kjelaas, 2020, s. 31). Den ontologiske forutsetningen for kvalitativ forskning er at det eksisterer mange virkeligheter (Nilssen, 2012, s. 25). Virkeligheten er ikke noe som eksisterer og dermed kan beskrives, uten at samhandlingen mellom forskeren og intervjudeltakerne skjer, fordi virkelighetene og kunnskapen blir (re)konstruert i møtet mellom meg som forsker og elevene som deltakere i studien (Nilssen, 2012, s. 25). Virkeligheten blir sett på som kompleks, fordi den er konstruert av de som er i forskningssituasjonen og er stadig i forandring (Nilssen, 2012, s. 25). Det vil si at kunnskapen som kommer frem i intervjuene er konstruert mellom meg og intervjudeltakerne i intervjusituasjonen, og at den ikke kan sees uten konteksten den har

utspilt seg i (Kjelaas, 2020, s. 31). Dermed vil også relasjonen mellom forsker og intervjudeltakerne være av betydning. Når jeg som forsker snakker med deltakerne av studien om flerspråklighet og deres opplevelser i skolen, vil mine ontologiske antakelser om hva jeg vet om temaet påvirke min forståelse, og dette kan legge føringer for hvordan fenomenet blir undersøkt. Jeg har med meg både verdier, kunnskaper og erfaringer som bidrar i prosessen med å samle inn og forstå datamaterialet i studien, og dette må jeg være bevisst på, samt hvilken påvirkning det har på studien. Forskning som er kvalitativ vil av den grunn aldri være helt objektiv (Nilssen, 2012, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 273). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4., hvor jeg diskuterer styrker og svakheter ved metoden.

3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien er jeg interessert i å undersøke elevers refleksjoner, som blant annet innebærer tanker, meninger, holdninger og oppfatninger de har knyttet til det å være flerspråklige i den norske skolen. *Kvalitative* metoder egner seg godt til å undersøke dype meninger og mer detaljerte forståelser av mennesker holdninger, tanker og oppfatninger (Cohen et al., 2018, s. 288). I kvalitative forskningsintervju er det ikke kvantifisering som er målet, men heller nyanserte beskrivelser av intervjudeltakernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 47). Et av de viktigste formålene med studien min er å få innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser, fra deres eget perspektiv, og fordi jeg ønsker å forstå sider ved elevenes dagligliv fra deres eget perspektiv, vil kvalitative forskningsintervju være en godt egnet metode (Kvale & Brinkmann, 2021, 42).

Jeg valgte å gjennomføre én-til-én intervjuer, fordi det egner seg godt om en ønsker fyldige beskrivelser av elevenes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 146; Gleiss & Sæter, 2021, s. 81). Et gruppeintervju kunne også egnet seg, da det ifølge Neteland (2020, s. 55) kan bidra til at intervjudeltakerne både inspirerer og utfordrer hverandre med sine erfaringer og meninger, noe som kan få frem flere nyttige perspektiver. På den andre siden kan en slik setting gjøre at noen elever får mer makt i samtalen enn andre, og at noen derfor unnlater å komme inn på tabubelagte temaer eller ikke ønsker å uttrykke eventuelle kontroversielle meninger (Neteland, 2020, s. 55-56). Det sistnevnte utgjorde hovedgrunnen til hvorfor det ble én-til-én-intervju, da jeg vurderte at elevene på denne måten i større grad fikk fortelle om sine egne tanker og opplevelser, uten å eventuelt bli påvirket av sine medelever i intervjusituasjonen. Et slikt fokus åpner for at selv elever som går på samme skole og i samme klasse, kan skildre ulike erfaringer og opplevelser knyttet til det å være flerspråklig i den norske skolen. I min studie kommer dette fram, for eksempel gjennom hvilke refleksjoner elevene har til bruk av flere språk i skolen. Noen elever ønsker ikke å inkludere flere språk i opplæringa og forteller om hvorfor, mens andre ønsker å benytte seg av flere språk av andre årsaker (4.3). Elevenes refleksjoner kunne muligens vært de samme om jeg valgte gruppeintervju, men samtidig er det også mulig at elevene ikke hadde ytret så ulike ønsker dersom de hadde blitt intervjuet med elever som hadde fått eller tatt mer makt i samtalen.

3.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet beskriver jeg hvordan jeg forberedte intervjuet og hvordan de faktiske intervjuene ble gjennomført. Videre beskriver jeg rekrutteringsprosessen, hvilke kriterier som gjorde seg gjeldene for mitt utvalg og hvem utvalget ble bestående av.

3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Jeg vurderte *semistrukturert intervju* som best egnet metode for å undersøke elevenes refleksjoner knyttet til flerspråklighet i skolen. At intervjuet er *semistrukturert* betyr at samtalen verken legges opp til å være helt åpen eller helt lukket (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46; Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Jeg utformet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2) som ble brukt som utgangspunkt i intervjuene med elevene. Denne inneholdt en oversikt over spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål jeg hadde med meg til samtalen, og ble laget for å ha en plan for hvilke spørsmål det ville være hensiktsmessig å stille (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82-83) På denne måten hadde jeg forberedt hvilke temaer vi skulle bevege oss inn på, samtidig som jeg var åpen for at samtalen kunne bevege seg i litt ulike retninger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 62).

Det var viktig for å huske på at barn oftere kan ledes av voksnes spørsmål, noe som kan gi misvisende informasjon, i tillegg til at elevene kan oppleve at det finnes riktige svar på bestemte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 175). Kvalitative forskningsintervju preges av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne, hvor forskeren (jeg) sitter med makta (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 51-52). Det er for eksempel jeg som bestemmer hvilket tema det forskes på, om hvilke tema vi snakker om, det er jeg som stiller spørsmål og jeg bestemmer når jeg vil legge til oppfølgingsspørsmål. Selv om en legger opp til en forholdsvis åpen samtale, er ikke forskningsintervjuet det, men et middel for meg som forsker for å få svar på bestemte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 51). Jeg forsøkte å stille nokså åpne spørsmål, da det var elevenes egne refleksjoner jeg var interessert i. Jeg forklarte elevene i forkant av intervjuet at deres erfaringer og tanker jeg var interessert i, og at det derfor ikke var noen riktige eller gale svar på spørsmålene eller noe jeg hadde svaret på selv. Et eksempel på et åpent spørsmål i intervjuene er: «Hva tenker du om å få bruke flere språk i skolen?». Samtidig var det også nødvendig med noen oppklarende oppfølgingsspørsmål underveis, da noen intervjudeltakere til tider ga litt korte eller uklare svar. Jeg stilte også bevisst noen ja/nei-spørsmål, med påfølgende oppfølgingsspørsmål, for å få elevenes tankeprosess rundt tidligere erfaringer i gang. Ja/nei-spørsmål kan ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 85) skape en nyttig inngang til enkelte temaer. Et eksempel fra intervjuet med den eleven er mitt spørsmål: «Hender det at du blander språkene?». Eleven svarte: «det kan skje ja, OFTE!», og jeg fulgte opp med «fortell litt om det» (4.2.2). På denne måten fikk eleven mulighet til å sette ord på hvordan dette skjer, og en interessant fortelling kom frem. Jeg fikk stort sett stilt de ønskelige spørsmålene og var innom alle temaer i alle intervjuene. Samtidig varierte det hvor lange svar elevene hadde på ulike spørsmål, og hvilke erfaringer de fortalte om. Dette var ønskelig, og også noe av hensikten med å velge nettopp semistrukturerte én-til-én-intervjuer som metode.

Det ble gjennomført seks intervjuer med seks forskjellige elever, og disse ble utført på grupperom ved skolen elevene tilhører. I forkant hadde jeg satt en tidsramme på ca. 15 minutter per intervju, da det var det jeg anså som nødvendig tid for å snakke med hver enkelt i forhold til min problemstilling. Intervjuene endte opp på å vare mellom 12 og 17 minutter. Alle intervjuene ble av praktiske og smittevernvennlige årsaker gjennomført på samme dag, i tiden elevene hadde undervisningstimer. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon. Diktafonen gav meg mulighet til å høre intervjuene flere ganger i ettertid slik at jeg fikk transkribert det som ble sagt. Den gav meg også mulighet til å være tydeligere til stede i samtalen, fremfor å sitte foran elevene med nesen ned i ei notatblokk. Det gjorde at jeg kunne fokusere på det elevene sa, og dermed mulighet til å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål. I tillegg mener jeg at min tilstedeværelse i intervjuene var viktig for

å trygge elevene, slik at de fikk oppleve at jeg hørte på hva de hadde å si og var interessert.

3.2.2 Rekruttering og utvalg

Da jeg skulle rekruttere deltakere til min studie, sendte jeg en direkte henvendelse til to lærere som arbeider på mellomtrinnet ved skoler som har flere representerte språk. I e-posten skrev jeg kort om prosjektet mitt og hvilke intervjudeltakere jeg ønsket. Jeg var interessert i å snakke med elever som brukte andre språk enn norsk i hjemmet, som fulgte ordinær opplæring, som hadde gått hele skolegangen sin i Norge og gikk på mellomtrinnet. Jeg skrev også hva en eventuell deltakelse ville innebære, og spurte om dette var noe lærerne kunne videreformidle til elevene sine. Jeg ønsket i utgangspunktet å besøke skolene selv for å informere om studien, men fordi det florerte mye covid19-smitte på dette tidspunktet, tok jeg en beslutning om å la være. Jeg fikk raskt svar fra læreren om at seks elever ønsket å delta, og fikk deretter sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1) som måtte signeres av både elevenes foreldre og elevene selv, før deltakelsen. Jeg går nærmere inn på etiske hensyn i forskning som inkluderer barn og informert samtykke i kapittel 3.5.

Jeg rekrutterte et *strategisk utvalg* intervjudeltakere, som innebærer at jeg på forhånd bestemte meg for hvilken målgruppe som måtte delta for å få samlet nødvendig datamateriale til studien (Johannessen et al., 2016, s. 117; Neteland, 2020, s. 54). Ettersom hensikten med studien var å undersøke flerspråklige elevers opplevelser, var et av kriteriene at elevene brukte flere språk i hverdagen sin og at de brukte andre språk enn norsk i hjemmet. Et annet viktig kriterium for studien innebar at elevene fulgte den ordinære opplæringa, da jeg ønsket å ha fokus på elever som ikke tilbys morsmålsopplæring eller går i mottaksklasser. Det gjorde at jeg også rekrutterte elever som har bodd hele sitt liv i Norge, og dermed også har gått hele skolegangen på norsk skole. Det siste kriteriet gikk ut på at elevene skulle gå på mellomtrinnet, fordi jeg ønsket at de skulle ha gjort seg en del erfaringer med å være elev i skolen.

Utvalget endte med å bestå av seks elever som alle hadde forskjellige morsmål. Jeg vurderte seks intervjudeltakere som tilstrekkelig til prosjektet, da jeg var interessert i å gå i dybden på elevenes tanker og refleksjoner, heller enn å snakke kort med mange intervjudeltakere.

3.3 Bearbeiding

3.3.1 Transkripsjon

Etter endte intervjuer, ble lydopptakene transkribert, altså gjort om til noe skriftlig. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 204) ikke uproblematisk, fordi det med en gang en skrifter fra talespråk til skriftspråk, skjer en fortolkningsprosess. All non-verbal kommunikasjon uteblir, og en står kun igjen med de ordene som kommer ut av munnen på de ulike elevene og meg som forsker. Samtidig var det i min studie viktigst å få fatt i meningsinnholdet av det som ble fortalt av elevene, fremfor hvordan de sa det. Jeg har bare transkribert det som ble sagt, og unnlater stort sett smålyder og gester. Likevel har jeg for eksempel med «ehh» og «hahah», da jeg mener dette kan være informasjon som kan signalisere usikkerhet eller eventuell glede blant elevene. Ord som blir lagt veldig trykk på eller som har blitt ropt ut, skrives med store bokstaver. Jeg har valgt å utelate dialekter og talevariasjoner fra transkripsjonen, for både å anonymisere intervjudeltakerne i større

grad og for å gjøre teksten mer lettlest. I tillegg er ikke dialekter relevant informasjon for leseren i denne studien, slik at bortfall av disse ikke påvirke studien.

I analysen (kapittel 4) har jeg presentert mange utdrag fra transkripsjonen for å øke gjennomsiktigheten (jf. Cohen et al., 2018) i studien min. Ved å være så åpen, kan leser få innsikt i store deler av materialet, og kan derfor lettere vurdere funnene og tolkningene mine ut ifra transkripsjonene. En åpenhet rundt funn og tolkninger i forskning er viktig, fordi den legger til rette for læring, etterprøving og kritikk (NESH, 2021, s. 12). Det var viktig i studien å få frem elevenes stemmer, noe mange transkripsjonsutdrag også vil bidra til. I tillegg synes jeg det var viktig å ta med meg selv og mine spørsmål i utdragene, da en må være bevisst på hvilken påvirkning disse spørsmålene og utsagnene kan ha på hva intervjudeltakerne forteller og hvilken retning samtalen tar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 218). Dette hensynet kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4, hvor jeg diskuterer styrker og svakheter ved metoden. Elevene hadde også mange korte uttalelser, og disse alene ville ikke alltid gitt et godt nok bilde av meningsinnholdet i samtalen. Transkripsjonsutdragene mine inneholder derfor flere linjer fra samtalen, for å gi leseren bedre innsikt i, og dermed en større forståelse for, meningsinnholdet.

3.3.2 Koding, kategorisering og analysearbeid

Etter å ha transkribert ferdig, var det nødvendig å skape oversikt over datamaterialet. Jeg brukte noe som ligner på det Nilssen (2012, s. 78-79) kaller *åpen- aksial- og selektiv koding*, som er inspirert av grounded theory. *Åpen koding* dreier seg om å forsøke å møte materialet med et åpent sinn for å se hva materialet forteller meg som forsker, og i denne fasen setter forskeren navn på ytringer når han eller hun leser gjennom materialet. Videre skjer den aksiale kodingen, hvor forskeren deler inn disse kodene i underkategorier for å gjøre materialet mer håndterbart (Nilssen, 2012, s. 79). For å systematisk relatere og se sammenhenger, vil en til slutt finne kjerne-kategorier gjennom den selektive kodinga. Denne prosessen har som mål at forskeren ender opp med noen få kategorier som fanger opp essensen i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78-79).

I egen koding- og kategoriseringsprosess benyttet jeg meg som nevnt av en lignende måte å strukturere datamaterialet på. Jeg begynte med å fargekode deler av transkripsjonene for å skille mellom koder, og disse tok utgangspunkt i det elevene fortalte om og hva samtalen vår dreide seg om, med tanke på innhold og tema, heller enn hvilke ord som ble brukt. Eksempel på koder jeg brukte er: norsk i skolen, morsmål i skolen, muligheter, utfordringer, ønsker, blanding av språk. Dette er grove koder som jeg brukte for å få oversikt over datamaterialet. Videre dannet jeg subkategorier fra de som ble stående som mine tre hovedkategorier: *norsk i skolen*, *morsmål i skolen* og *ønsker knyttet til bruk av flere språk i skolen*. Under kategorien *morsmål i skolen* ble for eksempel noen av underkategoriene *i friminutt* og *med medelever*, *undervisning*, *blanding av språk*, *oversetting*. Jeg hadde også problemstillingen for studien i bakhodet gjennom hele prosessen, og spisset til formuleringene i mine forskningsspørsmål, slik at de på en bedre måte fanget opp essensen i materialet.

I analysekapittelet (4) opplevde jeg det hensiktsmessig å strukturere funnene mine etter de tre hovedkategoriene. De to første kategoriene og delkapitlene belyser forskningsspørsmål 1: Hvilke språk opplever elevene at de benytter i skolen, hvilke språk benytter de til hva, og hvordan reflekterer de over denne språkbruken? Det første delkapittelet handler om hvilke språk elevene opplever at de benytter seg av i skolen (4.1) og det andre handler spesifikt om deres opplevelser med å bruke andre språk enn norsk (4.2). Årsaken til at jeg delte det inn i to deler, er at det var et ganske tydelig skille mellom

måten elevene fortalte om det norske språket i skolen og bruk av andre språk i skolen. Refleksjonene i disse delene knyttes til elevenes egenrapporterte språkbruk. I analysekapittelets tredje del belyses forskningsspørsmål 2: *Hvordan reflekterer elevene rundt det å få benytte seg av flere språk i skolen?* Det handler om et fokus fremover, og hvilke refleksjoner elevene har knyttet til det å få benytte flere språk i skolen, som blant annet innebærer hvilke ønsker de har knyttet til det å få benytte flere språk i skolen.

3.4 Styrker og svakheter ved metoden

Jeg har reflektert over hvordan min forforståelse knyttet til temaet har kunnet påvirke min studie, både i forkant av intervjuene, hvordan jeg gjennomførte intervjuene og hvordan jeg tolket datamaterialet mitt i ettertid. I den forbindelse ønsker jeg å tydeliggjøre at jeg legger et syn på flerspråklighet som *ressurs* til grunn for denne studien. Det begrunner jeg med at det er dette synet på flerspråklighet som skal ligge til grunn for det som skjer i skolen (jf. overordnet del av læreplanen, Kunnskapsdepartementet, 2017). Min posisjonering vil derfor være at flerspråklighet skal anses som en ressurs i skolen. Studien min forsøker å undersøke hvordan elevene opplever dette, og hvilke tanker de gjør seg om bruk av flere språk i skolen. Jeg prøvde, så langt det lot seg gjøre, å få frem elevenes tanker og meninger i intervjusituasjonen, fremfor å styre svarene i en bestemt retning. Det gjorde at jeg brukte tid på å formulere spørsmål som ikke skulle gi forventninger til visse type svar, men å få elevene til å dele refleksjoner og perspektiver. Et eksempel på spørsmål fra min intervjuguide er: «Hvilke språk bruker du i skolen?», fremfor å spørre om elevene for eksempel brukte norsk eller morsmål i skolen. En del av min forutinntatthet, både på bakgrunn av egne erfaringer, men også tidligere forskning (jf. 1.3), er at det i størst grad brukes norsk i skolen. Det var derfor viktig for meg å ikke legge disse ordene i munnen på elevene, men at de med egne ord fikk sette ord på deres språkbruk i skolen. Videre kunne jeg spørre om hvorfor de praktiserte den ene eller andre språkpraksisen, og hva de tenkte om det. På denne måten fikk elevene selv fortelle hva som var årsaken til det ene eller det andre språkvalget.

Validitet dreier seg ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 276) om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det som skal undersøkes. I min studie er ønsket å undersøke elevenes opplevelser og tanker knyttet til hvordan de benytter seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen og hvilke refleksjoner de har rundt bruk av flere språk i skolen. For å få denne innsikten anså jeg kvalitative intervjuer som mest hensiktsmessige metode (jf. 3.1.2). En svakhet med å benytte intervju som eneste metode, er at det kan være sprik mellom hva intervjudeltakerne forteller om og hva som faktisk skjer i skolen (Cohen et al., 2018, s. 322). Jeg kunne for eksempel valgt å også benytte observasjon som supplerende metode, for å i større grad få innsikt i hva som faktisk foregår på skolen, og se dette i sammenheng med elevenes fortellinger. Samtidig var jeg bevisst at det var ikke dette jeg ønsket å undersøke. Jeg var interessert i hvordan det opplevdes for elevene, gjennom refleksjonene deres, og for å få den innsikten, var den mest hensiktsmessige måten å gjøre det på - å snakke med elevene. Det var ikke meningen å kontrollere hva som skjer, men hvordan noe oppleves, fra elevenes perspektiv. En må likevel være bevisst at dette kan gi et feilaktig bilde av hva som faktisk foregår, noe en alltid må med intervju som materiale. Lærerne og andre medelever har for eksempel ikke fått sagt noe fra sitt ståsted, slik at mine intervjudeltakers fortellinger blir stående som eneste «sannhet». Det er som nevnt ønskelig, da jeg i denne studien interessert i akkurat elevenes perspektiver og hvordan de opplever noe. Det gjør at elevenes subjektive mening kommer frem, og sees på som en styrke. Den selvrapporteringen kan jeg likevel ikke jeg vurdere om i hvor stor grad stemmer eller ikke (validere).

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt resultatene er pålitelige, etterprøvbare og om de kan reproduseres til andre tider av andre (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Som nevnt tidligere har jeg beskrevet alle steg i prosessen og valg som er tatt, for å øke oppgavens gjennomsiktighet (jf. Cohen et al., 2018, s. 248) og jeg er åpen om funn og tolkninger, som er viktig for å tilrettelegge for læring, etterprøving og kritikk (NESH, 2021, s. 12). Likevel vil det ikke være mulig å gjenskape studien, da elevene er anonymisert og det har blitt gjort i en spesifikk situasjon, på et spesifikt tidspunkt. Denne studien skal representere et utvalg enkeltelevers opplevelser og tanker knyttet til et fenomen, og det er derfor ikke meningen å søke etter en generalisering av fenomenet - en slags universell kunnskap som er gyldig på alle tidspunkter på alle steder for alle, for alltid. En kan uansett se om denne produserte kunnskapen fra den spesifikke intervjusituasjon kan overføres til andre relevante kontekster (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289-290), og det er det som vil være aktuelt med denne studien. Andre forskere og lekfolk kan deretter evaluere dette kritisk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 337). Lesere av min studie må derfor selv vurdere om dette kan overføres til andre kontekster, og til å gjelde flere elever enn akkurat mine intervjudeltakere på dette tidspunktet. En kan derfor si at det gjøres en naturalistisk generalisering, som er basert på personlige erfaringer, og hviler på kunnskap om hvordan ting er, som kan gi forventninger, heller enn formelle forutsigelser (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 290).

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

I forbindelse med intervju som forskningsmetode er det en rekke etiske hensyn en må ta og forholde seg til gjennom forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s. 144). *Etikk* handler ifølge Cohen et al. (2018, s. 111) om hva som er rett og galt, og hva en bør gjøre og ikke gjøre, i ulike situasjoner. I forbindelse med forskning, vil etiske spørsmål omfatte hele forskningsprosessen, og ikke bare begrense seg til selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Det vil si at etikken følger alle faser i mitt prosjekt, både i forkant av, underveis og etter studien. I det følgende vil jeg diskutere noen av de mest sentrale etiske prinsippene jeg har forholdt meg til gjennom arbeidet med denne studien. Noen av disse har jeg allerede vært innom, som maktforholdet i en intervjusituasjon og hensyn til barn som intervjupersoner. Her vil fokus være informert samtykke, anonymisering og rett til privatliv, og hensyn til tredjeparter.

Før datainnsamlingen skulle settes i gang meldte jeg mitt forskningsprosjekt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk godkjenning for prosjektet (se vedlegg 3). Jeg meldte inn hvilke personopplysninger som skulle behandles og presiserte hvordan de skulle behandles. Et viktig etisk aspekt i min forskning er informert samtykke, som innebærer at deltakerne i studien er informert om hva formålet med undersøkelsen er, hva en deltakelse vil innebære, og dette skal bidra til å sikre at elevene deltar frivillig og når som helst kan trekke seg fra studien (NESH, 2021, s. 17-18; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Jeg utformet derfor et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (se vedlegg 1), med utgangspunkt i NSD sine retningslinjer. Dette ble signert av både foreldre og elevene selv, før intervjuene. Elevene meldte seg til å bli med i prosjektet gjennom frivillig håndsopprekning i en time lærerne hadde med dem. Elevene fikk i tillegg til informasjonsskrivet også gjengitt informasjonen om prosjektet muntlig av meg før intervjuet. Etter dette, bekreftet de også sin deltakelse muntlig, før vi satte i gang med selve spørsmålene. Jeg synes det var viktig at elevene fikk signere selv, og bekreftet deltakelsen selv, fordi barn, som NESH (2021, s. 19) påpeker, alltid har rett til å nekte å delta i forskning selv om foresatte har gitt samtykke. Det var veldig viktig for meg at

elevene verken opplevde seg presset fra meg, lærerne eller foreldrene til å delta, men at dette var noe de ønsket selv og at visste hva det innebar.

Et annet etisk aspekt jeg forpliktet meg til å overholde gjennom meldeskjemaet til NSD, var viktigheten av å sikre elevenes privatliv og deres rett til anonymisering. Jeg har valgt å skrive *e/ev* i stedet for å benytte fiktive navn eller nummerere elevene. Et slik grep kan styrke anonymiseringen, fordi det forhindrer leser i å kople flere utsagn fra samme elev, og dermed muligheten til å identifisere eleven. Dette grepet gjør at en ikke får et helhetlig bilde av én elevs perspektiver, men er altså gjort for å sikre at elevene ikke kan identifiseres ved å sammenstille ulike utsagn fra samme elev. Det viktigste med studien er heller ikke å undersøke hvordan én spesifikk elev reflekterer. Elevenes kjønn utelates også, og jeg benytter meg av tilfeldige pronomen. I oppgaven utelater jeg også både navn på elevenes morsmål og hvilke skoler elevene tilhører, samt dialekter, som nevnt i 3.3.1. Ved tilfeller hvor andre opplysninger har kommet frem som har kunnet identifisere elevene, har disse enten blitt endret på der det var mulig uten å endre på meningsholdet i det elevene sa, eller utelatt. Et annet viktig aspekt ved min forskning i den forbindelse, er etiske hensyn til tredjeparter som ikke har samtykket til å delta i studien. Under intervjuene var det en risiko for at elevene snakket om andre personer som ikke har gitt samtykke til å delta i studien, og jeg ba derfor elevene om å ikke nevne navn på andre elever, familiemedlemmer eller lærere før intervjuene, slik jeg skrev i NSD-meldeskjemaet. Lydfilene på diktafonen jeg brukte under intervjuene ble lagret og transkribert etter det siste intervjuets slutt. Både lydopptakene og transkripsjonene ble lagret adskilt fra andre opplysninger på NTNU sin forskningsserver NICE-1, slik at det bare er jeg som har tilgang på disse dataene. På denne måten er ingen sensitiv informasjon om elevene tilgjengelig for andre enn meg.

4 Analyse og presentasjon av funn

Jeg har delt analysekapittelet inn i tre deler. 4.1 handler om hvilke språk elevene opplever at de benytter i skolen og 4.2 handler spesifikt om deres opplevelser med å bruke andre språk enn norsk i skolen. Begge disse delkapitlene inneholder også refleksjoner knyttet til denne språkbruken de forteller om, og skal til sammen belyse forskningsspørsmål 1: *Hvilke språk opplever elevene at de benytter i skolen, hvilke språk benytter de til hva, og hvordan reflekterer de over denne språkbruken?* Det tredje delkapittelet vil belyse forskningsspørsmål 2: *Hvordan reflekterer elevene rundt det å få benytte seg av flere språk i skolen?* Der er jeg interessert i hvilke ønsker elevene har til å benytte seg av andre språk enn norsk i skolen, og hvordan de tenker at en kan benytte flere språk i skolen.

4.1 Elevenes egenrapporterte språkbruk i skolen og refleksjoner knyttet til bruken

Jeg ønsket å undersøke hvilke språk elevene opplever at de bruker i skolen, og valgte derfor å stille elevene spørsmålet «Hvilke språk bruker du i skolen?». Med utgangspunkt i elevenes svar på dette spørsmålet, ønsket jeg videre å undersøke hvordan elevene reflekterte rundt denne bruken.

Alle elevene fortalte i starten av intervjuene at de bruker morsmålet sitt hjemme og på fritiden med personer som har samme morsmål. Flertallet av elevene har også medelever med samme morsmål. Likevel sier alle elevene i første omgang at de bare bruker norsk og litt engelsk når de er på skolen. De sier også noe om hvorfor.

4.1.1 Norsk er språket som hovedsakelig benyttes i skolen

En gjenganger i intervjuene er at elevene svarer at de bare bruker norsk på skolen. På spørsmål om hvilke språk de bruker i skolen kommer elevene med svar som «det er norsk», «da snakker jeg norsk», «på skolen så snakker jeg norsk» og «norsk». Elevene forteller også hvorfor de bare bruker norsk, som eleven her: «på skolen så bruker jeg norsk og engelsk, fordi det er ikke lov til å snakke andre språk, egentlig, ja». Eleven sier videre at det er lærerne som sier det, og at det var fordi de ville vite hva elevene snakket om. En annen elev forteller også at de blir fortalt at det ikke skal snakkes andre språk enn norsk på skolen, og jeg ber eleven fortelle litt om det:

Elev: nei, i timene så pleier man å snakke på sitt eget morsmål, men så blir de fortalt at de ikke kan snakke, at de må snakke norsk

Ane: sier de noe om hvorfor?

Elev: ja, de sier noe om at det er Norge, så «her snakke du norsk, hjemme kan du snakke ditt eget språk».

Ane: mhm, hva tenker du når de sier det?

Elev: at det er litt dumt

Ane: mhm,..... fordi at

Elev: ehmm, fordi det kan være skikkelig vanskelig for dem

Eleven snakker her i tredjeperson, noe som kan tyde på at dette ikke er noe hun selv har opplevd, og andre steder i intervjuet sier at hun ikke benytter seg av andre språk enn norsk selv, men at andre elever gjør det. Hun synes det er dumt på deres vegne, fordi hun tenker det kan være vanskelig for dem. Vi ser at hun har opplevd at noen har blitt fortalt at de kan snakke sitt « eget språk » hjemme, men at de skal snakke norsk på skolen.

En annen elev forteller også at hun ikke bruker morsmålet i undervisning, og senere i intervjuet kommer det fram hvorfor:

Elev: det er jo på en måte lærerne som sier at vi ikke burde snakke [språk]¹ eller [språk], fordi man kan misforstå da. For eksempel om man snakke om noe, man er ikke glad, også ser man på andre, så kan de forstå at man baksnakker dem

Her ser vi at hun prøver å forklare hvorfor de ikke benytter seg av morsmål, og det knyttes til misforståelser og fare for baksnakking. Ut ifra det eleven forteller er det vanskelig å vite om dette er noe hun også selv tenker og mener, eller om hun svarer det hun tenker er lærernes grunn til at det bare skal snakkes norsk. Flere andre elever trekker også frem baksnakkingaspektet når de forteller om hvorfor det ikke skal brukes andre språk enn norsk på skolen. På bakgrunn av elevenes uttalelser, kan det se ut til at dette er det de opplever som årsaken til at de ikke bør snakke andre språk på skolen. Ut ifra det en av elevene forteller, kan det se ut til å være noe alle i klassen eller på skolen kjenner til, da hun legger til at både lærerne og ungene sier at det skal snakkes norsk.

Elev: det jeg egentlig liker å bruke, er engelsk og morsmål, men i skolen må man snakke norsk da.

Ane: dere må snakke norsk?

Elev: eh ja

Ane: hvem sier det?

Elev: lærerne på skolen, og så alle ungene sier det

Ane: hva er det de sier for noe?

Elev: hver eneste gang jeg bruker å snakke litt engelsk eller litt sånn språket mitt, så sier de at vi må snakke NORSK, fordi at det er ikke alle som skjønner det vi sier, så det er mange folk som kan tro at vi baksnakker dem og sånn da, sier lærerne da, så derfor snakker jeg bare norsk på skolen

Elevens erfaring er at hver gang hun bruker engelsk eller morsmålet sitt, får hun høre fra de rundt seg, både lærere og medelever, at det skal snakkes norsk. Også i dette utsagnet ser elevenes opplevelse av årsaken ut til å være knyttet til misforståelser og baksnakking.

Noen av elevene trekker også på egenhånd frem viktigheten av det norske språket, fordi de bor i Norge. Den ene eleven nevner dette flere steder i intervjuet, og hun sier blant annet at hun må være flink i norsk om hun skal bo i Norge og skaffe seg jobb her. En annen elev trekker også frem at han liker å lære på norsk, fordi flesteparten av de som bor i Norge snakker norsk. Dette er vil jeg komme tilbake til i analysekapittelets tredje del.

4.1.2 Oppsummering

For å belyse forskningsspørsmål 1: *Hvilke språk opplever elevene at de benytter i skolen, hvilke språk benytter de til hva, og hvordan reflekterer de over denne språkbruken?* har jeg i dette delkapittelet undersøkt hvilke språk elevene opplever at de bruker i skolen. Vi ser at samtlige forteller at de bare bruker norsk, og litt engelsk i skolen. Elevene uttrykker

¹ Anonymisering

at dette i hovedsak handler om at det må brukes et felles språk som alle deltakerne forstår, slik at en unngår misforståelser eller baksnakking. Selv om elevene i første omgang sier at de bare bruker norsk på skolen, kommer det senere i intervjuene likevel frem med eksempler på hvordan de også tar i bruk andre språk. Dette vil være fokus i kommende delkapittel, og vil sammen med dette delkapittelet, bidra til å belyse forskningsspørsmål 1.

4.2 Elevenes erfaringer med bruk av andre språk enn norsk på skolen

Elevene forteller om ulik hyppighet og ulike type situasjoner hvor de benytter seg av andre språk enn norsk i skolen. Selv om elevene som nevnt i forrige del forteller at de bare bruker norsk språk i skolen, kommer det i alle intervjuene frem at elevene også tar i bruk flere språk. Her vil jeg se på hvilke situasjoner elevene forteller at de benytter seg av flere språk, og jeg har valgt å dele funnene inn i to forskjellige skolekontekster, friminutt og undervisning.

4.2.1 Bruk av flere språk i friminutt og sosial interaksjon med medelever

Flere av elevene rapporterer at de i hovedsak bare benytter seg av morsmålet i friminuttene. Dette ser ut til å avhenge av at de har noen å snakke morsmålet med. Fordi alle seks elevene har forskjellige morsmål, har de også et ulikt antall medelever som deler samme morsmål. Den ene eleven har én medelev som bruker samme morsmål, og forteller at de benytter seg av morsmålet «[...] sånn i friminuttet, eller noen ganger i timen når vi er ferdige med lekser, eller når vi samarbeider sammen, det er da vi bruker morsmål». Det ser altså ut til at de bare bruker morsmålet i interaksjon med hverandre. Jeg kommer tilbake til det hun forteller om at de samarbeider sammen i 4.2.2.

Den ene eleven forteller at hun har flere medelever med samme morsmål, og forteller at hun hovedsakelig benytter morsmålet i friminuttene.

Ane: men bruker du å snakke mest morsmål i friminuttene, eller snakker du norsk også?

Elev: morsmål.

Ane: du snakker mest morsmål?

Elev: ja

Eleven forteller videre at de bruker norsk dersom det er noen til stede som ikke benytter morsmålet. Eleven gir uttrykk for at hun stort sett er med venner som deler samme morsmål i friminuttene, noe som kan være årsaken til at hun ser ut til å oftere benytte seg av morsmålet sitt, sammenlignet med de andre elevene.

To av elevene har ingen medelever i klassen som deler samme morsmål som dem selv. De forteller at de ikke bruker morsmålet på skolen i det hele tatt, men at de av og til snakker engelsk med venner i friminuttene. Den ene eleven forteller at «det er noen folk på skolen som liker å snakke engelsk i stedet for norsk, så snakker jeg engelsk med dem».

4.2.2 Bruk av flere språk i undervisning

Selv om elevene umiddelbart sier at de bare bruker norsk på skolen og i undervisning, kommer det frem at de også benytter seg av flere språk i undervisningskonteksten. Elevene forteller om ulike situasjoner hvor de tar i bruk andre språk enn norsk.

Flere av elevene forteller at de har tatt i bruk morsmålet sitt for å hjelpe noen eller selv få hjelp av andre elever til å forstå noe i undervisningen. Da jeg spør om en elev har brukt morsmål i undervisninga sier hun først nei, men fortsetter så å fortelle om en situasjon tilbake i tid, hvor hun oversatte for en medelev som ikke kunne norsk. På spørsmål om hun har brukt morsmål til egen læring svarer hun nei. Også senere i intervjuet trekker denne eleven fram ønske om å bruke språket til å hjelpe andre:

Ane: hvis du skulle brukt morsmål, hvis du skulle fått bruke det i skolen da, i hvilke situasjoner ville du ønsket å brukt det i?

Elev: å hjelpe noen kanskje?

Ut ifra det eleven sier, kan en få inntrykk av at denne eleven erfarer at hennes flerspråklige kompetanse kan være en ressurs for andre elever, fordi hun kan hjelpe dem. Eleven forklarer at hun hjalp en elev med oversetting da hen kom til Norge og ikke kunne norsk, da hun blir spurt om hun har brukt andre språk enn norsk i undervisningssituasjoner. Hun svarer imidlertid at hun ikke har benyttet det i egen læring. En annen elev trekker også frem oversetting da hun blir spurt om hun tar i bruk morsmål i undervisningssituasjoner:

Elev: ehmm, når [anonymisert] kom først til skolen her, så husker jeg at det var masse ting som hun ikke skjønte, veldig mye, så da fikk jeg lov til å forklare til henne på morsmålet, så noen ganger, hvis hun eller jeg ikke skjønner noe, så får vi lov til å forklare til hverandre på morsmålet

Det kan se ut som også denne eleven opplever å ha tatt i bruk sin flerspråklige kompetanse som ressurs for andre elever i undervisninga. Samtidig forteller hun at de «får lov til å forklare til hverandre på morsmålet», som kan tyde på at både hun og medeleven støtter hverandre i læringen gjennom å bruke morsmålet i undervisningssituasjoner.

I intervjuene forteller elevene også om erfaringer knyttet til bruk av flere språk som støtte til egen læring. En elev sier hun tar i bruk sin flerspråklige kompetanse til å forstå norske ord i oppgaver:

Ane: Har du noen gang brukt andre språk enn norsk til å lære noe på skolen, i undervisninga?

Elev: ja

Ane: kan du fortelle om en situasjon

Elev: liksom, jeg holder på med en norskoppgave, og så var det et ord da, som jeg ikke helt forsto, så gikk jeg på google translate, så skrev jeg det ordet på norsk, også så jeg hva det ordet var på engelsk, hvis jeg liksom, kunne det ordet på engelsk

Ane: for å finne ut hva det betydde?

Elev: eh ja

Ane: så du har lært noe du kan gjøre om du ikke forstår, ja. Er det noe annet du pleier å gjøre hvis det er noe du ikke forstår på norsk?

Elev: jeg prøver å google det litt

Eleven forteller her at hun har brukt Google oversetter som hjelpemiddel til språklig oppklaring i skolesammenheng. En ser at hun har flere strategier hvor hun benytter seg av sine språkkunnskaper som støtte til egen læring, gjennom å bruke oversettelsesprogram og søkemotor. Også en annen elev forteller at hun har tatt i bruk Google som støtte i læringa:

Ane: er det noe du synes er vanskelig på skolen på grunn av språket?

Elev: mmm, ja, egentlig fordi jeg på en måte, når vi har, eksempel, lærerne før vi starter med oppgaver og sånne ting, så snakker de og sånne ting, og noen ganger er det ord som er vanskelig å huske på, som jeg bruker ikke til vanlig, og da blir det litt vanskelig og sånne ting, når jeg for eksempel skal lage tekst, eller prøver, så blir det vanskelig å på en måte finne brae ord, eller gode ord og sånne ting

Ane: mhm, hva bruker du å gjøre hvis du synes det er vanskelig å finne de ordene?

Elev: da bruker jeg enklere ord, og da blir det litt dårligere, på en måte

Ane: du føler at du ikke kan alle ord som du egentlig vil bruke, men som du ikke..

Elev: jaaa

Ane: har du gjort noe for å finne ut hva disse ordene er?

Elev: eh da begynner jeg å søke plutselig, men det er veldig vanskelig å finne ut svaret på en måte

Ane: søke fra morsmål til ...

Elev: haha jeg søker faktisk på Google, ofte går jeg inn i google translate, men det er litt vanskelig på grunn av at dem har morsmål på en måte på Google, men de har ikke alle ordene, og det er ikke samme, helt samme språk

Eleven forteller om utfordringer med enkelte ord i språket i undervisning, fordi hun ikke alltid forstår alt læreren sier. Hun har også utfordringer når hun selv skal produsere tekst, fordi hun ikke finner de ordene hun leter etter, og vil bruke. Hun sier at hun synes det er vanskelig å finne «brae» ord og at hun må velge «dårligere ord» i tekstene sine på grunn av dette. For å prøve å løse det, forteller hun at hun bruker Google translate, men sier også at det er vanskelig fordi ikke alle ordene på morsmålet finnes i Google translate.

En av elevene forteller at hun har benyttet seg av, og presentert morsmålet sitt i en presentasjon om seg selv på skolen:

Ane: har du noen gang brukt andre språk i undervisninga enn norsk? Har du brukt morsmål når du har skullet lære noe?

Elev: eh ja, haha

Ane: på skolen, hvordan da?

Elev: på en måte, ja, eksempel en gang skulle vi ha en presentasjon, og da begynte jeg å snakke, jaa

Ane: morsmål?

Elev: ja, eller det var presentasjon om det da

Ane: om språket?

Elev: ja

Ane: ja, så du viste eksempler og sånn?

Elev: mhm

Ane: flere ganger?

Elev: det var egentlig en sånn presentasjon om meg selv, så skrev jeg om språk, og hvor jeg er ifra og, ja

Ane: skjønner, men det er den eneste gangen du har brukt morsmål?

Elev: ja

Ane: likte du det?

Elev: det ar litt gøy ja

Hun forteller at hun har brukt morsmålet sitt i en presentasjon om seg selv. Det hun forteller viser at hun har fått erfare at språket og der hun «er fra», har vært et element som har vært med i en presentasjon om seg selv. Hun sier også at hun synes det var gøy, og senere i intervjuet spør jeg den samme eleven om hun har et tips til meg som fremtidig lærer for flerspråklige elever. Tipset hun da kom med var «kanskjee ... ha mer om språket deres eller noe sånn, hva slags land, eller landet deres, hvilke språk de snakker på en måte». Her ser vi at eleven forteller at en kan lære om språket og landet hvor de flerspråklige elevene er fra, og en kan tenke seg at elevens sin gode opplevelse med presentasjon om seg selv kan ha gjort at dette tipset lå hennes tanker nært.

Samtlige elever forteller at de blander språk, og de kommer med ulike eksempler på situasjoner hvor dette skjer. Jeg er interessert hva som skjer når de gjør det, og spør elevene om dette.

Som vi så i 4.1 har elevene fortalt at de har opplevd å enten bli fortalt eller opplevd at andre har blitt fortalt at det bare skal snakkes norsk på skolen. På spørsmål om hva en elev synes om det, svarer hun:

Elev: det er egentlig okei...., men når jeg snakker plutselig morsmål med uhell, så blir jeg litt sånn, ja

Ane: ja, hva skjer da?

Elev: da blir jeg sånn, egentlig bare sånn, jeg kla..., de må si det noen få ganger for at jeg skal stoppe, fordi jeg klarer egentlig ikke kontrollere det på en måte

Ut ifra det hun forteller, kan det se ut som eleven opplever at hun blander språk i situasjoner på skolen, og hun beskriver dette som ute av hennes kontroll. I denne situasjonen forklarer hun at selv om hun vet at det ikke skal snakkes andre språk enn norsk, så skjer det. Flere av elevene forteller liknende historier, hvor de har snakket morsmål når de skulle snakke norsk eller motsatt, og at det skjer helt uten at de tenker over det. En annen elev sier dette når jeg spør henne om det hender hun blander språk:

Elev: «haha, ja MANGE GANGER! Noen ganger snakker jeg morsmål til læreren min, så plutselig snakker jeg norsk til en person som går på mottak og ikke er så flink på norsk, og ikke skjønner norsk så veldig mye, så snakker jeg engelsk til noen som holder på å lære engelsk og ikke kan så godt engelsk, men jeg blander veldig mye morsmål og norsk. Noen ganger snakker jeg morsmål til læreren min, når jeg skal vise henne noe jeg har laget, haha

Ane: helt morsmål?

Elev: HELT MORSMÅL! Jeg glemmer at det er Norge!

Ane: hva sier hun da?

Elev: hun bruker bare å smile, så sier jeg «nei unnskyld»; og så begynner jeg å snakke norsk igjen

Det kan se ut som denne eleven ofte blander språk, og hun drar stadig inn både norsk, morsmål og engelsk i samtaler. Hun sier selv at hun behersker alle disse tre språkene godt, og at hun bruker de mye i hverdagen. Det kan tyde på at hun tar i bruk hele sitt språklige repertoar når hun snakker, og at dette er noe hun gjør ubevisst. Likevel kan det se ut som hun er mottakerbevisst, fordi hun sier at hun begynner å snakke norsk, og at dette kan være fordi hun ønsker at personene hun snakker med skal forstå. Det at hun ler i samtalen her, kan også tyde på at hun synes det er litt fascinerende at hun blander så mye. Jeg får ikke opplevelsen av at hun synes det er noe negativt med det.

En av elevene forteller at hun ikke benytter seg av morsmålet på skolen lengre, da jeg spør om hun bruker morsmål i skolen: «bare, jo, det er veldig sjeldent, for mange år siden så brukte jeg å gjøre det, men så ble jeg plutselig vant til norsk, når jeg snakker med dem, så nå er det norsk». Likevel nevner hun eksempler som kan tyde på at hun også blander språk i klasserommet:

Ane: fortell om en situasjon du har brukt morsmålet

Elev: når jeg skulle få ordet, så skulle jeg si noe på norsk, men plutselig kom det på morsmål, når ikke jeg mente det

Ane: ja, når du snakket?

Elev: ja, så da skjønnte de jo ingenting, så jeg var bare sånn, «ånei, jeg glemte å si det på norsk», at ja, så jeg snakka på morsmål når ikke jeg mente det, så, ja

Ane: når du snakka høyt i klassen?

Elev. ja

Ane: men hva gjorde du når det skjedde?

Elev: de sa sånn «vi skjønner ingenting hva du sier nå», så jeg bare «ups, nei, det var ikke meninga at jeg skulle si det på morsmålet», så jeg sa det på norsk igjen da

Her forteller eleven om en hendelse som har utspilt seg i klasserommet, hvor hun begynte å snakke morsmål da hun egentlig hadde tenkt å snakke norsk. Vi ser derfor at selv om hun sier hun ikke bruker morsmål på skolen, så hender det at hun blander ubevisst. Det kan se ut til at også hun er mottakerbevisst, da hun sier «ups» til at de andre ikke skjønnte hva hun sa, og derfor begynner å snakke norsk igjen for at de skal forstå.

I situasjonene som både eleven i forrige utdrag og denne forteller om, kan vi se at de reagerer på språkblanding med å unnskyld seg overfor de de snakker med. Dette ble jeg nysgjerrig på, og da den ene eleven sa at blanding av språk var en utfordring med å være flerspråklig, spurte jeg henne:

Ane: er det så dumt å bruke språk da?

Elev: egentlig ikke, men det blir litt kleint noen ganger.

Ane: ubehagelig?

Elev: eh, ja

Ane: hva bruker du å gjøre når det skjer da?

Elev: jeg sier unnskyld, og så begynner jeg å snakke det språket som de skjønner

Ane: føler du at du må si unnskyld?

Elev: ... på en måte, fordi du har jo blanda, så personen er sikkert litt forvirra, men jeg sier ikke bare unnskyld med en gang, jeg sier «unnskyld, jeg mente ikke å blande språket», ikke sant?

Ane: fordi du vil at de skal forstå?

Elev: ja

Her kan en se at eleven synes det er viktig å si unnskyld til personen en har blandet språk til, og at dette ser ut til å være en reaksjon som kommer når de innser at hun har blandet språkene. Samtidig ser det ikke ut til at hun synes det er noe galt i å blande språk, men at det igjen er ser det ut til at hun er mottakerbevisst. Hun vil at de hun snakker med skal forstå henne.

To av elevene kommer også med eksempler på blanding av språk som kan se ut som en bevisst handling i tale med andre, og som et verktøy for å hjelpe seg selv med ordlegging. Den ene sier «haha, for eksempel, hvis jeg ikke kan et ord liksom helt ordentlig, så tar jeg et ord fra et annet språk». Hun forteller at hun tar i bruk hele sitt språklige repertoar for å ordlegge seg i møte med andre, noe en annen elev også sier at hun gjør:

Ane: hender det at du blander språkene?

Elev: det kan skje ja, OFTE!

Ane: fortell litt om det

Elev: for eksempel hvis jeg ikke har ordet, da så sier jeg det i morsmål, [språk] eller norsk

Ane: når du snakker med de som kun snakker norsk?

Elev: ja

Ane: hva sier de da?

Elev: jeg tenker sånn «hvor er det?», «hva heter det igjen?», og sånne ting da, og så blir jeg litt sånn, ja, hjelper de meg på en måte

Ane: hva gjør du for å finne det ut?

Elev: da forklarer jeg det

Ane: prøver å forklare med andre ord?

Elev: ja

Denne eleven sier at dersom hun ikke kommer på et ord på språket som brukes, så tar hun et ord fra et av de andre språkene hun kan, for å ordlegge seg. Hun forteller også hva hun tenker når dette skjer, gjennom å fortelle spørsmålene hun stiller seg selv for å lete etter ordet. Vi ser henne fortelle at hun enten får hjelp med de hun snakker med, eller så prøver hun å forklare det bortkomne ordet med andre ord. Hun forteller dermed om flere strategier for å hjelpe seg selv med å bli forstått i slike språkblandingssituasjoner.

4.2.3 Oppsummering

I tillegg til kapittelets første del (4.1) bidrar også denne delen (4.2) til å belyse forskningsspørsmål 1: *Hvilke språk opplever elevene at de benytter i skolen, hvilke språk benytter de til hva, og hvordan reflekterer de over denne språkbruken?* Her har fokuset spesifikt vært på situasjoner hvor elevene benytter seg av andre språk enn norsk i skolen. Funnene kan tyde på at bruk av andre språk primært foregår i friminutt og sosial interaksjon med klassekamerater som deler samme morsmål. Det kan også se ut til at elevene med flere medelever med samme morsmål, bruker morsmålet hyppigere enn de som ikke har så mange. En ser at noen av elevene ikke benytter morsmål i sosiale interaksjoner på skolen, men at de av og til bruker engelsk. I undervisningssammenheng forteller elevene om situasjoner hvor de av og til bruker sin flerspråklige kompetanse til å hjelpe andre (ressurs for medelever), hjelpe seg selv (ressurs for seg selv) og til å fortelle om bakgrunnen sin. Elevene forteller også at de blander flere språk i tale, og at dette ofte knyttes til ubevisst blanding av språkene.

4.3 Elevenes tanker knyttet til bruk av flere språk i skolen

Etter å ha snakket med elevene om deres erfaringer med bruk av ulike språk i skolen, spurte jeg elevene om hva de tenker om å få bruke flere språk i skolen, om det er noe de selv kunne ønske seg og eventuelt hvorfor. Denne delen belyser derfor forskningsspørsmål

2: *Hvordan reflekterer elevene rundt det å få benytte seg av flere språk i skolen?* Elevene hadde både ulike ønsker og ulike begrunnelser for sine ønsker.

4.3.1 Ønske om å lære på norsk

Noen av elevene forteller at de ønsker å benytte seg av norsk i skolen, og har ulike forklaringer på hvorfor. Den ene eleven sier i intervjuet at hun foretrekker norsk språk i undervisningen, selv om hun forteller at hun hovedsakelig benytter seg av morsmål i friminuttene (jf. 4.2.1.). Jeg spør om hun kunne ønske seg å bruke morsmålet i undervisningen:

Elev: jeg ville egentlig ikke snakke så mye morsmål da, på skolen. Jeg er jo vant til å snakke norsk, skrive på norsk og sånn, og jeg lærer jo morsmål så vidt da, fordi det er ikke noen som kan lære meg morsmål sånn

Eleven forteller at hun egentlig ikke ønsker å benytte seg av morsmål i undervisningen. Ut ifra det hun sier kan det se ut til at hun synes det er greit å bruke norsk, da det er dette hun er vant til. Selv om denne eleven tidligere i intervjuet har fortalt at hun bruker morsmål til å kommunisere med venner i friminutt, ser hun ikke ut til å ønske å få benytte seg av morsmålet i undervisningen. Hun nevner heller ikke noe om samarbeid eller kommunikasjon med vennene i klasserommet. Jeg synes det er interessant at eleven nevner at «det er ingen som kan lære meg morsmål sånn». Selv om jeg ikke fikk spurt inn til det, kan dette tolkes som at hun anser det som nødvendig med en voksen med samme språkkompetanse for at det skal gi mening å bruke morsmål.

En annen elev forteller at han synes det er greit å lære på norsk, men sier også at han kunne tenke seg mer engelsk i skolen.

Elev: det er greit å LÆRE på norsk, siden mesteparten av folk i Norge snakker norsk, men engelsk, mesteparten av folk snakker engelsk, rundt i jorda

Ane: du kunne tenkt deg å bruke mer engelsk i skolen?

Elev: ja

Eleven gir uttrykk for at han vil lære på norsk og på engelsk, da det er nyttig i den forstand at en kan snakke med folk i henholdsvis Norge og resten av verden. På spørsmål om han ønsker å benytte seg av morsmålet i skolen sier han: «..... jeg vet ikke helt». Denne eleven forteller også tidligere i intervjuet at han bruker mye engelsk i hverdagen sin, spesielt i forbindelse med gaming. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor han ønsker mer engelsk i skolen og ser verdien i å beherske det engelske språket. Også på et annet tidspunkt i intervjuet drar han frem nytten av sin engelskspråklige kompetanse:

Ane: I hvilke situasjoner tenker du det hadde vært fint å bruke flere språk på skolen?

Elev: når folk som er sånn utlendisk, sånn de snakker bare ett språk og jeg skjønner ikke det språket, men de forstår engelsk, så da bruker jeg engelsk, mesteparten av folk vet engelsk, sånn hvis jeg ikke forstår noe hva noen sier, og så snakker jeg engelsk

Ane: er det noen grunn til at du ikke bruker engelsk eller morsmål på skolen?

Elev: eh nei, ikke noe grunn til at jeg IKKE bruker det, jeg bare skjønner ikke grunnen TIL å bruke det

Eleven sier at han ikke forstår grunnen til at han skal bruke engelsk eller morsmål på skolen, selv om han ser ut til å benytte seg av disse språkene på fritiden og hjemme. Han presiserer at det ikke er noen grunn til at han ikke bruker engelsk og morsmål.

En annen elev ser ut til å dele samme ønske som eleven ovenfor når hun sier «når jeg lærer, så vil jeg lære på norsk». På spørsmål om hvorfor hun ønsker å benytte seg av norsk i læringssituasjoner svarer hun:

Elev: Fordi jeg går jo i norsk skole, jeg har grodd opp i Norge, så tenker jeg å bo i Norge, ganske lenge, det blir vanskelig å finne jobb hvis jeg ikke har lært noe på norsk, hehe, skjønner du?

Eleven fremhever hvorfor hun synes det er viktig å lære på norsk. Hun ser ut til å være av oppfatningen av at en må kunne godt norsk dersom en skal finne seg jobb og bo i Norge fremover. Eleven ønsker imidlertid å få benytte seg av morsmålet i samtaler med elever som har samme morsmål som henne:

Ane: hva tenker du om å få bruke flere språk i skolen?

Elev: det ville vært veldig bra men...

Ane: hvorfor det, synes du?

Elev: fordi, da kan man jo snakke, da kan jeg jo snakke med vennen min hele tiden, uten å være redd for å få kjeft eller noe sånt, men samtidig ville det vært litt dårlig, fordi,..... hvis vi kunne bruke alle språk i skolen så er jeg veldig sikker på at noen kommer til å føle liksom at de blir baksnakket, på grunn av at de ikke skjønner hva man sier, så det ville ikke vært så bra

Eleven forteller både om en fordel og ei ulempe ved å benytte seg av flere språk i skolen, og begge disse kan knyttes til den sosiale konteksten, og ikke spesifikke undervisnings- eller læringssituasjoner i skolen. En kan tenke seg at denne eleven opplever morsmålet som viktig i interaksjon med venner, men at hun også er bevisst på at dette kan ha mulige negative konsekvenser for de som ikke forstår språket. Dette kan synes å være i sammenheng med mine tidligere funn, hvor elevene sier at lærerne sier til dem at de skal bruke norsk og elevene forteller at det er fordi det ikke skulle foregå baksnakking eller liknende.

En elev forteller flere ganger at hun ønsker å få bruke flere språk i skolen, slik at hun kan kommunisere på det språket hun ønsker med bestemte personer, og at de kan hjelpe hverandre med å forstå. Samtidig fremhever hun hvorfor hun synes det norske språket er viktig:

Ane: du vil at det skal være lov for flerspråklige å snakke flere språk for å forstå?

Elev: ja, men jeg synes også at lærerne burde si fra at, hvis vi fikk lov til det da, så synes jeg læreren ikke skal glemme å si fra at vi ikke må glemme å snakke norsk, for vi må jo lære norsk også, fordi vi bor jo i Norge

Ane: du tenker det er viktig?

Elev: ja, det er veldig viktig!

Som i forrige avsnitt kan vi se at denne eleven er opptatt av det norske språket og dets verdi. Hun synes å være veldig bevisst viktigheten av det, fordi hun bor i Norge.

4.3.2 Ønske om å benytte seg av flere språk

Noen av elevene forteller at de ønsker å benytte seg av flere språk enn norsk i skolen. En elev forteller at hun ønsker å lære seg morsmålet skriftlig, slik at hun bedre kan forstå hellige tekster, samt tekstmeldinger fra familie og bekjente med samme morsmål. Ut ifra det, kan en tenke seg at denne eleven ønsker å beherske morsmålet bedre, for å kunne delta i diskurser utenfor skolen. En annen elev forteller også at hun kunne tenke seg å lære morsmålet sitt skriftlig, for å lette kommunikasjonen med familiemedlemmer som

deler samme morsmål. Hun forteller også hvordan hun tenker at bruk av flere språk kan realiseres i skolen:

Ane: kunne du ønske du hadde mulighet til å bruke flere språk på skolen?»

Elev: ja, jeg hadde ønska det faktisk

Ane: til hva?

Elev: eksempel, ønsker vi hadde en time, fordi vi har mange folk fra mange forskjellige land, mange fra samme land, så vi kunne for eksempel én gang i uke satt av en liten time der vi hadde for eksempel lært oss om språk og sånne ting

Denne eleven uttrykker et ønske om at det skal settes av tid til å lære om språk, fordi de er så mange flerspråklige elever i klassen.

En av elevene som ikke har medelever med samme morsmål forteller at hun selv ikke ønsker å bruke morsmål i skolen, men mener at de som ønsker det, burde få lov:

Elev: jeg synes at de burde få lov til det, fordi det kan være noen ord det er vanskelig for dem å si, eller forstå, hvis de skal forklare til vennene sine, eller noe, men så kan de ikke si det helt på norsk, så burde de få si det på sitt eget språk, hvis den personen snakker samme språk, så..

Igjen snakker denne eleven om «de», og det virker som om hun tenker at dette er viktigere for andre, enn for henne selv. Hennes utsagn kan vitne om at hun har opplevd at andre har opplevd utfordringer med norsk språk, og at hun synes de da burde få benytte seg av hverandre for å hjelpe seg selv eller andre. Dette kan være et uttrykk for at elevene tenker at elevene kan være ressurser for hverandre dersom de deler samme morsmål, noe vi så at også andre elever fortalte om i 4.2.2.

Etter å ha snakket med elevene om deres ønsker knyttet til bruk av flere språk i skolen, spurte jeg elevene om de hadde noen råd eller tips til meg som kommende lærer for flerspråklige elever. Elevenes svar var av ulik karakter. Noen av elevene hadde ikke noen tips til meg. Den ene av elevene sitt tips kan sees å være knyttet til lærerens forståelse av hvordan det er å være flerspråklig i skolen:

Elev: ehh, kanskje prøve å forstå de, hvordan de har det, når de blir fortalt at de ikke kan snakke på sitt eget språk?

Ane: mhm, hva er det du tenker at jeg skal forstå da?

Elev: ehh

Ane: hvordan det føles å bli fortalt det?

Elev: ehh ja

Ane: hvordan synes du det føles å bli fortalt det da?

Pim: eller, jeg har ikke opplevd det egentlig, men andre...

Ane: hva tror du de andre tenker når de får høre det da?

Pim: eh, sånn «hvorfor»... hvorfor er det ikke lov, og hvorfor er det sånn her?»

Her ser vi at eleven forteller at hun ønsker forståelse fra meg som lærer i hvordan det kan føles å bli fortalt at en ikke kan snakke sitt eget språk. En kan tenke seg at elevens tips er knyttet til en opplevelse hun tenker at andre har hatt, når de har blitt fortalt at de ikke kan snakke på morsmålet sitt. Ut ifra utdraget kan det virke som om hun og medelevene opplever at de mangler svar på hvorfor de ikke får snakke sitt eget språk på skolen. Det kan synes å være underkommunisert, med tanke på de skisserte spørsmålene elevene

kommer med i intervjuutdraget. Samtidig ser hun ut til å være bevisst at de blir fortalt at det ikke skal brukes andre språk, og at det er slik det er.

En annen elevs tips til meg som kommende lærer kan knyttes til hva læreren bør gjøre dersom det foregår erting på grunn av noens språk:

Elev: sånn, hvis du ser en person som ikke kan veldig bra norsk, som har en kamerat som kan [språk], eller hvilket som helst språk da, og så snakker de til hverandre på sitt eget språk, fordi personen ikke skjønner hva den skal gjøre, ikke sant?, så prøver kameraten å forklare, så hvis du ser at det er en annen person, som kommer også på en måte hermer og erter språket deres, da burde du stoppe dem, og snakke med de

Her skildrer eleven en hypotetisk situasjon hvor to personer som deler morsmål prøver å hjelpe hverandre med å forstå noe, og i den forbindelse, blir ertet av medelever. Eleven uttrykker at læreren i så fall må stoppe elevene som erter språkbruken.

4.3.3 Oppsummering

I dette delkapittelet belyser jeg forskningsspørsmål 2: *Hvordan reflekterer elevene rundt det å få benytte seg av flere språk i skolen?* Funnene viser at elevene har ulike ønsker knyttet til bruk av flere språk i skolen. Noen av elevene ønsker ikke, eller ser ikke behovet for å ta i bruk flere språk i skolen, og ønsker å benytte seg av norsk. Andre elever ønsker å benytte seg av flere språk i skolen, og forteller om ulike grunner til hvorfor de ønsker dette. Disse kan knyttes til ønske om å bedre kunne delta i diskurser utenfor skolen, som vi så hos elevene som ønsket å lære seg morsmålet skriftlig for å lette kommunikasjon med familiemedlemmer og andre personer med samme morsmål. Noen ønsker også å få benytte seg av flere språk for å kommunisere med medelever, for å kunne hjelpe eller støtte hverandre med forståelse. Elevene kom også med forskjellige tips til meg som fremtidig lærer for flerspråklige elever. Det ble uttrykt et ønske om forståelse fra læreren for hvordan det kan oppleves å bli fortalt at en ikke kan bruke språket sitt. Det ble også uttrykt ønske om en handlingskraft fra meg som lærere i en hypotetisk situasjon hvor to flerspråklige kommuniserer på morsmålet og blir ertet av noen på grunn av språket. Jeg ble også tipset om å ha mer om språket og landene elevene kom fra (jf. forslag i 4.2.2.).

5 Drøfting

Jeg har gjennom samtaler med elevene fått innsikt i deres egenrapporterte språkpraksiser i skolen. Det innebærer både elevenes opplevelser, refleksjoner og tanker de har om språk og språkbruk i skolen. I analysen ble forskningsspørsmål 1 og 2 belyst. Vi ser at elevene rapporterer at de i hovedsak benytter seg av det norske språket i skolen (4.1), men at de også beskriver ulike situasjoner hvor de benytter seg av flere språk (4.2). Elevene har ulike tanker knyttet til å få benytte flere språk i skolen. Mens noen ønsker å bruke flere språk i skolen, synes andre at det er greit å bare bruke norsk (4.3). I dette kapitlet går jeg mer drøftende til verks, og ser funnene fra studien i lys av tidligere forskning og teori om språklige ideologier, orienteringer for språkplanlegging (Hult & Hornberger, 2016), og kapital og lingvistisk marked. Her drøfter jeg hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner, og kapitlet skal sammen med analysekapitlet bidra til å besvare den overordnede problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg mellomtrinns elever det å benytte seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen, og hvilke forestillinger om språk kommer til uttrykk i refleksjonene deres?*

Drøftingskapitlet er delt inn i tre delkapitler. Her behandler jeg flere funn fra studien som sees i lys av teorier og tidligere forskning. I den første delen drøfter jeg hvordan funn som tyder på at det norske språket er fremtredende i skolen kan forstås, og hvilken konsekvens det kan ha for elevenes bruk av flere språk i skolen. I del to vil jeg drøfte hvilken ressurs elevenes flerspråklighet ser ut til å være i skolen. De to delkapitlene bygger på hverandre, da begge søker å forstå hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner. I tredje og siste delkapittel trekker jeg sammen trådene og oppsummerer drøftingen.

5.1 Majoritetsspråket norsk har størst plass og høyest verdi i skolen

Vi har sett at elever i studien forteller at de synes det er viktig å lære norsk på skolen, fordi de bor i Norge. En elev sier i forlengelsen av dette at det er fordi «mesteparten av folk i Norge snakker norsk» (4.3.1). Disse funnene kan en kople til Bourdieus teori om det *lingvistiske markedet*, som er et «sted» hvor språkbrukere bruker språk (Bourdieu, 1991 i Svendsen, 2009, s. 33 og 54). Vi har sett at majoritetsspråket ofte har høyest verdi på et majoritetsspråklig marked (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Det kan se ut som denne eleven oppfatter at det norske språket er viktig og at det har høy verdi i Norge, fordi det er et flertall av personer som bruker det norske språket. I dette tilfellet er norsk majoritetsspråket, og vil derfor ha høy verdi på det lingvistiske markedet. Elevens utsagn kan være et uttrykk for at dette er noe han er klar over, gjennom at han presiserer viktigheten av det norske språket i Norge. En annen elev sier også at norsk er viktig fordi hun bor i Norge, og legger også til at det er viktig fordi «det blir vanskelig å finne jobb hvis jeg ikke har lært noe på norsk, hehe, skjønner du?» (4.3.1). Også her sees det norske språket ut til å tillegges høy verdi, fordi hun er innbygger og kommende arbeidstaker i Norge. Duchêne (2019) skriver at hvilke språk som tillegges verdi i samfunnet vil avhenge av hva som er nyttig i ulike situasjoner. I min studie ser elevene ut til å tillegge det norske språket høy verdi, fordi de skal samhandle med norske innbyggere og for at de skal ha gode muligheter på jobbmarkedet her. Vi ser altså at elevene opplever at det norske

språket vil utgjøre den riktige kapitalen på det lingvistiske markedet (jf. Bourdieu, 1991 i Svendsen, 2009). Ifølge Språkrådet (2018, s. 15) er det behov for å sikre norsk som fellesspråk for alle som bor og jobber i Norge, selv om flerspråklighet fremheves som en ressurs. På bakgrunn av det, og teori om lingvistisk marked, er det med andre ord forståelig at elevene opplever det norske språket som viktig i Norge. Vi ser også at elevene i størst grad ser ut til å eksponeres for norsk språk, får høre at det skal brukes norsk og at de selv benytter mest norsk i skolen (4.1). Det kan bidra til å forsterke elevenes idé om at norsk er språket som tillegges høyest verdi i skolen. Det kan også få konsekvenser for statusen til elevenes morsmål og deres muligheter til å benytte seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen.

Når majoritetsspråket tillegges høy verdi, vil det også si at minoritetsspråk vil ha mindre kapital enn det norske majoritetsspråket på det lingvistiske markedet (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). En elev i min studie forteller at han ikke ser noen grunn til at han skal benytte morsmålet sitt i skolen (4.3.1.), noe som kan være et uttrykk for at han ikke opplever morsmålet sitt som nødvendig eller nyttig i skolen. Det kan mulig forstås som at morsmålet ikke tillegges noe høy status eller verdi akkurat i en skolekontekst (jf. Duchêne, 2019), og trenger ikke nødvendigvis å ha sammenheng med at morsmålet ikke har høy verdi på det lingvistiske markedet i Norge. Det vil si at eleven kan oppleve morsmålet sitt som nyttig i Norge, selv om det ikke oppleves nyttig i skolen. Likevel kan det ha en sammenheng med hvilke språk som tillegges verdi på nasjonalt nivå, da vi har sett at språk det for eksempel tilbys opplæring i på skolen, plasseres høyere enn andre språk på det språklige hierarkiet i Norge (Svendsen, 2006; Språkrådet, 2018, s. 64-65). Selv om vi i min studie ikke har innsikt i hvilke språk det er snakk om, kan en få inntrykk av at det er snakk om språk som ikke har så høy status i skolen, fordi eleven ikke ser ut til å oppleve dem som nyttige der.

En annen årsak til at eleven ikke opplever morsmålet som nyttig i skolen, kan for eksempel være at eleven forvalter språk som ikke er utbredt i elevgruppen ved skolen. Vi ser for eksempel at eleven som har et morsmål som er utbredt i elevmangfoldet, ser ut til å benytte morsmålet hyppigere enn elevene med mindre utbredte morsmål (4.2.1). Det er mulig at slike elever opplever morsmålet som mer verdifullt i skolen, enn de som har færre med samme morsmål. Likevel ser vi at eleven med et utbredt morsmål bare rapporterer at hun benytter morsmålet sitt i friminutt, og ikke i selve undervisningen (4.2.1), noe jeg kommer tilbake til i 5.2. Det at elevene rapporterer at de hovedsakelig er norsk som skal brukes i skolen (4.1.1.), kan bidra til å forsterke ideen om at deres morsmål ikke har noen stor verdi i forhold til det norske, i skolen. Den ensidige bruken av norsk i skolen kan altså signalisere at det ikke er rom for bruk av andre språk. Dette sees i sammenheng med språklige ideologier og orienteringer for språkplanlegging mot slutten av delkapittelet.

I tillegg til å se ut til å være bevisste det norske språkets verdi i skolen, ser elevene også ut til å ha en felles oppfatning av hvorfor det bare bør brukes norsk i skolen. De gir uttrykk for at det er nødvendig for å unngå misforståelser og baksnakking (4.1). "(...) hvis vi kunne bruke alle språk i skolen så er jeg veldig sikker på at noen kommer til å føle liksom at de blir baksnakket, på grunn av at de ikke skjønner hva man sier, så det ville ikke vært så bra» (4.3.1). Elevene forteller at de blir fortalt at det bare skal brukes norsk (4.1.1). Videre forteller de at de også selv synes lurt å snakke norsk, slik at ingen skal misforstå eller tro at noen baksnakker. Dette kan samsvare med funn i Iversen (2020) sin forskning, fordi han skriver at lærerstudentene er opptatte av at bruk av andre språk ikke skal gå utover lærerens kontroll eller samarbeid mellom elever. Det elevene i min studie forteller, mener jeg kan forstås som at elevene og lærerne i skolen ønsker å inkludere alle sammen i et

felleskap, heller enn at det automatisk indikerer et ønske om å ekskludere minoritetsspråk. Det kan bunne i et ønske om at alle skal forstå hverandre. Samtidig er jeg opptatt av at baksnakningsaspektet ikke kan sees på som et språkproblem. Berthelin (2022, s. 177) skriver at baksnakking ofte blir tatt opp som et potensielt problem når en åpner for bruk av flere språk i skolen, og jeg mener, i likhet med henne, at baksnakking er et generelt problem, og dermed ikke kan omgjøres til et språkproblem. Baksnakking kan foregå på norsk, så vel som på andre språk i skolen. Å regulere språkbruken til bare bruk av norsk, vil med andre ord ikke fjerne baksnakking og mobbing som fenomen i skolen.

Funnene fra min studie viser en selvrappotering som tydeliggjør at norsk er språket elevene forteller at de bruker, som de oppfatter skal brukes i skolen (4.1), og på samme tid signaliserer at morsmålene ikke har noen fremtredende plass. Selv om disse elevene følger den ordinære opplæringen, og dermed ikke har krav på morsmålsopplæring, står det i overordnet del av læreplan at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi har i tidligere studier sett at lærere opplever denne formuleringen som «store ord» og savner en felles forståelse for hva dette kan innebære (Zwankhuizen, 2021). At lærere opplever dette, kan være noe av årsaken til at elevenes refleksjoner i min studie indikerer en opplevelse av opplæringen som enspråklig. Mine funn vil derfor kunne være i tråd med funn fra Redas (2020) studie som viser at norskundervisningen hadde en overvekt av enspråklige undervisningsstrategier, og at det ble lite tilrettelagt for bruk av morsmål.

Flere av elevenes refleksjoner tyder på at det er eksplisitt uttalt i skolen at det skal brukes norsk, og bare norsk. Et eksempel på er dette sitatet fra en elev sier hvorfor lærerne sier at de skal bruke norsk: «ja, de sier noe om at det er Norge, så «her snakke du norsk, hjemme kan du snakke ditt eget språk» (4.1.1). Liknende funn ser vi i Øverbekks (2020, s. 72-76) studie, der hun fant at det hadde vært forbud mot bruk av andre språk i skolen, et språkforbud som gjaldt i både friminutt og undervisning. Jeg vil i likhet med Øverbekk (2020) også hevde at mine funn kan være et uttrykk for en enspråklighetsideologi, fordi det kommer til syne at norsk språk fremheves som det riktige i skolen (García & Wei, 2019, s. 64). Enspråklighetsideologi er ei forestilling om at enspråklighet er normaltstanden for individer og samfunn (Blommaert 2009 i van Ommeren, 2022, s. 53). Dette kan også sees i sammenheng med en-nasjons-ett-språk-tenkingen (one-nation-one-language-ideology) som impliserer tanken om at en nasjon er tjent med ett felles språk, en tanke som har preget vestlige nasjoners historie i mange år (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Et norsk eksempel, er samene som ble utsatt for en fornorskingspolitikk på 1900-tallet. De har i senere tid fått styrket rettigheter knyttet til språkene sine da de fikk status som urfolk (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020), mens rettighetene til andre språklige minoriteter i Norge fortsatt sies å være preget av en videreføring av denne tenkingen (van Ommeren, 2022, s. 54; se også Olaussen & Kjelaas, 2020). Dette fordi det som sagt ikke er noe mål at disse elevene skal utvikle kompetansen sin i morsmål gjennom skoleløpet, samtidig som de lærer norsk (van Ommeren, 2022, s. 54). Dette vil jeg komme tilbake til mot slutten av neste delkapittel (5.2).

Som nevnt tidligere skårer minoritetsspråklige elever i snitt lavere enn øvrige elever på de fleste nasjonale prøver (SSB, 2017). García og Wei (2019, s. 72) skriver at årsaken til at flerspråklige elever ikke klarer seg like godt på skolen som elever med skolens språk som sitt førstespråk, er at instruksjer og vurderinger tar utgangspunkt i skolens språk. Elevene i min studie rapporterer at de hovedsakelig benytter seg av norsk i skolen og i undervisningen, og de ser ut til å oppfatte at det ikke er lov til å bruke andre språk i skolen

(4.1.1.). Selv om vi ikke har innsikt i deres språkkompetanse i verken norsk eller morsmålene, kan en tenke at dersom opplæringa og vurderingene bare tar utgangspunkt i det norske, er det flere av deres språkkompetanser og ressurser som ikke blir vektlagt eller gitt verdi i skolen. Dette kan igjen knyttes til Bourdieu, som sier at vi er utstyrt med muligheter og begrensinger i utdanningssystemet, og at vi har ulike forutsetninger på ulike felt basert på den kapitalen vi besitter (Esmark, 2006, s.72-73 og 88). Ut ifra funnene i min studie ser det norske språket ut til å utgjøre den ønskelige kapitalen i skolen. Det mener jeg kan føre til at elevenes flerspråklige språkkompetanser blir en uutnyttet ressurs, fordi det utelukkende er kompetanse i det norske språket som fremheves som det ønskelige. Dersom elevene opplever at det er det ønskelige, vil de ikke nødvendigvis få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen. Dette fordi de ikke opplever at andre språk skal ha en plass der, og at de i liten grad får muligheter til å få benytte hele sitt flerspråklige repertoar til å skape mening (jf. García & Wei, 2019). Flere av elevens kompetanser kan på denne måten gjemmes, i et ensidig fokus på norsk språk. Det kan gjøre at de ikke benytter seg av flerspråkligheten på en måte som gjør at de får utnyttet hele sitt potensiale i læringen, og vist hva de kan i skolen (jf. García & Wei, 2019). En kan også tenke seg at dersom elevene hovedsakelig bruker norsk og stadig minnes på at det skal brukes norsk i skolen, også selv tenker at det er det eneste riktige å bruke i skolen. Elevene ser hva som gjøres og hva som ikke gjøres med språk i skolen, og kan derfor internalisere forestillingene om språk som uttrykkes gjennom skolens praksis, de blir gradvis og ubevisst deres egne forestillinger om språk (van Ommeren, 2022, s. 49). Vi ser at de språklige ideologiene gjenspeiler seg i måtene elevene både tenker om språk, snakker om språk og måten de bruker språk. Elevenes refleksjoner i min studie ser i størst grad ut til å uttrykke at det er det norske språket er målet og det som skal benyttes i skolen. Vi kan imidlertid se uttrykk for at elevene i studien også kan få erfare morsmålene sine som ressurser, men disse ser i hovedsak ut til å være knyttet til diskurser utenfor skolen eller i uformelle sammenhenger, som friminutt. Dette vil være fokus i kommende delkapittel.

5.2 Flerspråkligheten - også en ressurs i skolen?

Selv om funnene i min studie viser at elevene hovedsakelig benytter seg av det norske i skolen (4.1), beskriver elevene også noen situasjoner hvor de benytter seg av andre språk (4.2) og de reflekterer rundt hvordan en kan ta i bruk flere språk i skolen (4.3). Dette tyder på at elevene kan få muligheter til å erfare at deres flerspråklighet er en individuell ressurs, slik ressursorienteringen for språkplanlegging indikerer (Hult & Hornberger, 2016, s. 39). Jeg vil likevel stille spørsmålstegn ved hvordan og til hva elevene opplever flerspråkligheten kan være en ressurs for.

Noen av elevene rapporterer og reflekterer over morsmålet på en måte som kan indikere at det er noe de anser som nyttig, men ikke nødvendigvis i selve læringskonteksten. Som nevnt benytter eleven med et utbredt morsmål ofte morsmålet sitt i friminutt (4.2.1). To av elevene trekker frem engelskkompetanse som en ressurs i kommunikasjon med personer som kan engelsk i friminutt (4.2.1), og den ene eleven sier også at han bruker det i forbindelse med gaming (4.3.1). To av elevene i studien ønsker å ha mer morsmål på skolen for å på en enklere måte kunne kommunisere med personer utenfor skolen. Disse elevene fremhevet nytten av morsmålet i kommunikasjon med familiemedlemmer og i religiøse sammenhenger (4.3.3). Vi så at termen *hjemmespråk* var kritisert fordi den impliserte at språket bare kunne brukes i uformelle sammenhenger (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 182), og jeg vil hevde at situasjonene beskrevet ovenfor også kan være uttrykk for at elevenes flerspråklighet erfares som nyttige i uformelle settinger. Det

vil si at de ikke gir uttrykk for at flerspråkligheten oppleves som en ressurs i selve læringa på skolen, men at det er forbeholdt diskurser utenfor skolen eller andre uformelle sammenhenger, som friminutt. Dette kan også ha sammenheng med elevenes oppfatninger av at det er det norske språket som skal brukes i skolen, som drøftet i forrige delkapittel (5.1). Dersom situasjonene ovenfor med samhandling i friminutt og utenfor skolen blir stående som de eneste sammenhengene flerspråkligheten oppleves som en ressurs, vil en kunne si at deler av formuleringa i overordnet del av læreplanen ikke realiseres. «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene kan erfare flerspråkligheten som en ressurs, men ikke nødvendigvis som en ressurs i læringskonteksten. Dette kan også se ut til å gjenspeile seg i elevenes ønsker knyttet til bruk av flere språk i skolen.

En elev sier: «jeg ville egentlig ikke snakke så mye morsmål da, på skolen. Jeg er jo vant til å snakke norsk, skrive på norsk, og sånn, og jeg lærer jo morsmål så vidt da, fordi det er ingen som kan lære meg morsmål sånn» (4.3.1). Dette utsagnet mener jeg kan forstås på ulike måter. For det første kan det knyttes til at elevene er vant med en enspråklig praksis (jf. 5.1). De er vant med å både snakke og skrive norsk i skolen, noe som kan gjøre at elevene har en oppfatning av at en realisering av bruk av andre språk i skolen ikke er mulig, og at norsk derfor blir et naturlig valg. For det andre kan en i siste del av elevenes utsagn få inntrykk av at eleven opplever det som nødvendig at en voksen behøver kompetanse i morsmålet for at det skal kunne benyttes i skolen. Dette viser tidligere forskning at også flere lærere oppfører seg som en årsak til at de synes det er vanskelig å benytte seg av «flerspråkligheten som en ressurs» i skolen, som Zwankhuizen (2021, s. 81) som finner at lærerne opplever det utilgjengelig på grunn av at de selv ikke har kompetanse i språkene elevene har med seg inn i skolen. Også Bailey og Marsdens (2017) forskning viser at lærerne synes det er skummelt å åpne for bruk av flere språk, fordi de er blant annet bekymret for egne manglende språkkunnskaper. Samtidig ser vi i annen forskning at lærerne ikke behøver kompetanse i elevenes morsmål for å stimulere til bruk av flere språk i skolearbeidet (f.eks. García & Wei, 2019; Palm, 2021). Førsteamanuensis Joke Dewilde sa som nevnt i et intervju med Utdanningsnytt, at lærerne må våge å gi fra seg ekspertrollen, da det er elevene som er eksperter på sine språk (Brøyn, 2020). García og Wei (2019, s. 124) viser til hvordan læreren kan dele elever inn i språkhomogene grupper, slik at elevene som bruker samme språk kan hjelpe hverandre til å skape mening i undervisningen. Vi ser at noen av elevene i min studie forteller at de gjør dette, fordi de sier at de benytter morsmål i samarbeid med elever som deler samme morsmål (4.2.1). Når elevene får bruke deres språkressurser i samarbeid med hverandre, kan de få erfare at flerspråkligheten er en ressurs i læringa, fordi de får benytte hele språkrepertoaret til å skape mening. Slik begrenses de ikke til å benytte seg av ett språk, det norske, men får ta i bruk flere språkressurser.

Vi ser også at noen elever rapporterer at de benytter seg av Google oversetter og at de bruker søkemotoren Google i undervisning til å gjøre språklige oppklaringer. Elevene forteller om situasjoner hvor de bruker oversetter om det er noen ord læreren bruker som de ikke forstår, og om de finner ord de ikke forstår i tekster (4.2.2). García og Wei (2019, s. 124-126) trekker frem en slik oversettelsesstrategi som enda et eksempel på at læreren ikke behøver å beherske elevenes språk for å inkludere dem i undervisningen. De skriver at læreren kan be elevene oversette ord og ta i bruk Google translate i klasserommet. På den måten gis elevene muligheter til å benytte flere av sine språkressurser for å skape mening i læringen. Berthelin (2022, s. 174), som også tar utgangspunkt i García og Wei sitt transspråkingsperspektiv, skriver at lærere bør legge til rette for at elevene selv oppøver kompetanse i å ta i bruk flere språk i læringsarbeidet, fordi det er nyttige

læringsstrategier og handlingskompetanse som er nyttig for livslang læring. Min studie viser ikke om de strategiene elevene beskriver er noe elevene blir oppfordret til å gjøre, eller om det er noe de tar initiativ til på egenhånd. Uansett om det er noe elevene gjør på eget initiativ eller om de blir oppfordret til å gjøre av læreren, så ser vi at de forteller om flere strategier som tyder på at de får benyttet flere av sine språkkompetanser for å skape mening i læringsarbeidet. At elevene i så fall er klar over, og benytter seg av denne muligheten, er positivt, fordi det kan gi god støtte i læringsarbeidet og deres muligheter til å delta i undervisningen på en meningsfull måte (jf. García & Wei, 2019).

Den ene eleven fortalte om en presentasjon hun hadde hatt på skolen, hvor hun snakket om seg selv, hvor hun var fra og at hun brukte morsmålet litt i presentasjonen (4.2.2). Jeg mener at en slik presentasjon kan bidra til å synliggjøre både elevenes kulturbakgrunn og språkbakgrunn i klasserommet. I intervjuet sa eleven «det var egentlig en sånn presentasjon om meg selv, så skrev jeg om språk, og hvor jeg er ifra og, ja». Det kan se ut som eleven selv inkluderte språk i presentasjonen, fordi hun sier «så skrev jeg om språk». Selv om vi ikke vet om språk var et kriterium for presentasjonen eller ikke, har eleven i hvert fall opplevd å få bruke sin kunnskap om språket i presentasjonen. En kan også tenke seg at eleven gjennom utarbeidinga av denne presentasjonen har tatt i bruk flere av sine språkressurser, da den inkluderer både norsk og morsmålet. I tillegg har hun kanskje måttet snakke med sine foreldre og søkt etter nødvendig informasjon på internett på flere språk enn bare det norske. Et slikt arbeid vil derfor kunne åpne for at hennes flerspråklige kompetanse i større grad benyttes og verdsettes, enn i andre prosjekt som kun fokuserer på norsk språk. Dette fordi hennes flerspråklige ressurser i større grad benyttes, heller enn å begrenses til ett språk. Et slikt arbeid vil derfor kunne være i tråd med transspråkingsperspektivet (jf. García & Wei, 2019). Eleven uttrykker at hun likte arbeidet og sier at «det var litt gøy» (4.2.2). Palm (2021) skriver at også elevene i hennes forskning, likte og uttrykte stolthet når de fikk være språkekspert og fikk vise frem sin språkkompetanse.

Jeg synes også det er interessant at tipset fra den samme eleven til meg som fremtidig lærer for flerspråklige elever var: «kanskjee ... ha mer om språket deres eller noe sånn, hva slags land, eller landet deres, hvilke språk de snakker på en måte». Jeg mener det kan sees på som et ønske om å fokusere på, og synliggjøre både deres kultur- og språkbakgrunn, slik elevens tidligere opplevelse med presentasjonen om seg selv også kan være et uttrykk for. Andre norske studier viser at lærerne ofte synes det er enklere å inkludere kulturen, heller enn selve språkene til flerspråklig elever i klasserommet (se f.eks. Lomax, 2017; Olaussen & Kjelaas, 2021, 69). Vi ser at eleven i min studie også inkluderer *språket*, i sitt tips. Samtidig kan både presentasjonen og tipset knyttes til å ha om land og språk. Dette mener jeg en kan knytte mer til synliggjøring, heller enn det at elevene aktivt får ta i bruk sine flerspråklige repertoarer i skolens læringsarbeid. Det gjør at en kan stille spørsmål om hva elevenes flerspråklighet er en ressurs for. Jeg mener at presentasjonen skiller seg fra de situasjonene som knyttet til samarbeid og oversettingsstrategier. Dette fordi den flerspråklige kompetansen begrenses til å involveres i bestemte situasjoner, her i et presentasjonsarbeid, og ikke som integrert praksis i hele opplæringa. Et slikt arbeid vil kunne bidra til at elever i klasserommet får en større forståelse for, og anerkjennelse av ulike kulturer og språk. Jeg vil likevel påpeke at dersom slike arbeid blir den eneste muligheten elevene får til å erfare flerspråkligheten som en ressurs, vil det kunne oppleves som reservert til bestemte situasjoner, og synliggjøring. En presentasjon åpner altså ikke automatisk opp elevenes muligheter til å få benytte hele sitt språklige repertoar til å skape mening gjennom hele opplæringa, men akkurat i det bestemte arbeidet.

I dette delkapittelet har jeg løftet frem at elevene også ser ut til å få benytte seg av flere språkressurser i skolen, noe som kan bidra til at elevene får bedre mulighet til å skape mening i læringen og at de får erfare at språkene er en ressurs. Likevel mener jeg at situasjonene med samarbeid og oversetting også kan knyttes til å handle om språkkompetanse som støtte til den enspråklige opplæringen, og ikke nødvendigvis til utvikling av elevenes samlede språkkompetanse. Dette fordi de får oversette og ta i bruk flere språkressurser for å skape mening, i en opplæring som foregår på norsk og hvor målet er norsk. Selv om det påpekes at flerspråklighet skal erfares som en ressurs i skolen (jf. overordna del i læreplanen, Kunnskapsdepartementet, 2017), er det ikke videre noe mål at elevene skal utvikle kompetanse i morsmål i skolen (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 22-23). Vi har sett i lovverk at minoritetsspråklige elever i norsk skole har krav på morsmålsopplæring frem til de har «tilstrekkelig dugleik i norsk» til å følge den ordinære opplæringa (jf. Opplæringslova, 1998, §2-8), og at elevene i studien min dermed ikke vil ha tilbud om dette. Det at disse elevene ikke får muligheten til å videreutvikle språkkompetansen i andre språk, og at de stadig arbeider mot et mål om norskferdigheter, på norsk, kan også sees på som et uttrykk for en enspråklighetsideologi (Blommaert, 2009 i van Ommeren, 2022, s. 53), og indikerer en problemorientering av språk, hvor flerspråklighet kan anses som et problem, fordi målet er majoritetsspråket (jf. Hult & Hornberger, 2016). Målet ser også i min studie ut til å være ferdigheter i det ene språket, norsk, fordi elevenes refleksjoner kan indikere en opplevelse av opplæringen som enspråklig (jf. 5.1). Elevene forteller både at de benytter seg av norsk og de oppfatter at norsk er språket som skal brukes i skolen. Studien min kan derfor tyde på at elevenes flerspråklige språkkompetanser i liten grad har plass, verdi eller mulighet til å utvikles, fordi det er det norske språket som er i fokus.

5.3 Oppsummering av drøfting

Jeg har i det foregående drøftet hvordan en kan forstå elevenes fokus på viktigheten av det norske språket i Norge og i skolen. Elevenes refleksjoner tyder en opplevelse av at det norske språket har høyest verdi på det lingvistiske markedet i Norge og størst plass i skolen, og indikerer også at morsmålene deres oppleves som både lite ønskelige og lite nyttige i læringskonteksten (jf. Bourdieu i Svendsen, 2009; Blackledge & Creese, 2010). I andre delkapittel drøftet jeg hvordan flerspråkligheten til elevene også kunne erfares som en ressurs, og hevder at det for noen av elevene så ut til å være forbeholdt kontekster utenfor skolen og i uformelle settinger, mens andre elever beskrev situasjoner som kan tyde på at de noen ganger får erfare flerspråkligheten sin som ressurs i undervisninga, gjennom å benytte flere av sine språkressurser for å skape mening i læringa og også som en ressurs for andre elever (jf. García & Wei, 2019). Jeg har drøftet hvordan funnene fra studien min samlet sett kan være uttrykk for en enspråklighetsideologi (jf. Blommaert i van Ommeren, 2022, s. 53), en-nasjon-ett-språk-tenking (jf. Blackledge & Creese, 2010, s. 27) og en problemorientering av språk (jf. Hult & Hornberger, 2016). Det på bakgrunn av at elevene rapporterer at det er det norske språket som brukes i skolen, at det uttalt at det norske språket skal brukes i skolen, og det norske språket også flere av elevene sier at de vil benytte i skolen. De flerspråklige elevene som følger den ordinære opplæringa i min studie, ser derfor i liten grad ut til å erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i læringen. Jeg mener at de fleste av refleksjonene elevene har rundt bruk av flere språk, knyttes til at det er nyttig i uformelle sammenhenger, og at deres flerspråklige ressurser derfor kan se ut til å være en lite utnyttet ressurs i selve læringsarbeidet.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hvordan et utvalg mellomtrinns elever opplever det å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen. Det har jeg gjort gjennom å undersøke hva elevene sier om hvordan de bruker språk i skolen og til hva, og hvilke refleksjoner elevene gjør seg rundt det å få benytte flere språk i skolen. Problemstillingen som studien har tatt utgangspunkt i for å undersøke dette er:

Hvordan opplever et utvalg mellomtrinns elever det å benytte seg av sine flerspråklige repertoarer i skolen, og hvilke forestillinger om språk kommer til uttrykk i refleksjonene deres?

Jeg har gjennomført seks individuelle kvalitative intervjuer med seks mellomtrinns elever som følger den ordinære opplæringa. Gjennom innledningskapittelet (1) og teorkapittelet (2) dannet jeg et teoretisk bakteppe som jeg har tatt utgangspunkt i når jeg har analysert datamaterialet og drøftet funnene i studien. Der gjorde jeg rede for tidligere forskning, hva jeg legger i begreper som benyttes og hvilke syn på flerspråklig utvikling som ligger til grunn for studien, samt gjort rede for ulike forestillinger om språk. I metodekapittelet (3) presenterte og diskuterte jeg metodiske valg for studien. I analysen (4) behandlet jeg første del av problemstillingen gjennom de to stilte forskningsspørsmålene: 1) Hvilke språk opplever elevene at de benytter i skolen, hvilke språk benytter de til hva, og hvordan reflekterer de over denne språkbruken? og 2) Hvordan reflekterer elevene rundt det å få benytte seg av flere språk i skolen? I drøftingen (5) benyttet jeg innsiktene fra analysen og teori til å undersøke hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner, og på denne måten belyse den overordnede problemstillingen. I det neste delkapittelet vil jeg se på hvilke innsikter arbeidet med forskningsspørsmålene og problemstillingen har gitt, og på den måten gjøre rede for oppgavens bidrag. I det siste delkapittelet reflekterer jeg over veien videre i forskning.

6.2 Oppgavens bidrag

Fokuset i denne oppgaven har vært flerspråklige elevers refleksjoner rundt språk og språkbruk i skolen. Jeg er opptatt av å få frem elevenes stemmer, og en økt kunnskap om hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i deres refleksjoner. Det kan si oss noe om hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk, fra elevperspektivet. Elevene tilbringer mye av tiden sin i skolen, og vil kunne påvirkes av hvilke signaler både skolen og samfunnet sender. Dette fordi de ser hva som gjøres og hva som ikke gjøres med språk (jf. van Ommeren, 2022, s. 49).

Gjennom å analysere elevenes rapporterte språkbruk har jeg fått innsikt i hvilke språk de bruker, til hva og hvordan de reflekterer rundt denne språkbruken (forskningsspørsmål 1). Elevene bruker primært norsk språk i skolen. Elevene benytter også andre språk i uformelle sammenhenger, som sosial samhandling i friminutt. Vi ser også at noen elever av og til benytter flere språk som ressurs for andre elever, ved å oversette for hverandre, og at noen av elevene også benytter språkene som støtte i egen læring. Gjennom å analysere deres ønsker og tanker rundt språkbruk, har jeg fått innsikt i elevenes refleksjoner knyttet til det å få benytte seg av flere språk i skolen (forskningsspørsmål 2). Flere av elevene

ønsker ikke å benytte andre språk enn norsk i skolen, fordi de er vant med å bruke norsk og synes det er viktig å lære på norsk. Noen elever har ønske om å få benytte flere språk i skolen, slik at de enklere kan kommunisere med personer utenfor skolen og at de kan bruke det i friminutt med venner. Noen av elevene har også ønske om å få benytte flere språk i skolen for å samarbeide med andre elever i undervisning.

I drøftinga har jeg diskutert hvordan disse refleksjonene kan forstås i lys av teorier om språklige ideologier, orienteringer for språkplanlegging og kapital og lingvistisk marked. Elevenes refleksjoner tyder en opplevelse av at det norske språket har høyest verdi på det lingvistiske markedet i Norge og i skolen, og indikerer også at andre språk oppleves som både lite ønskelige og lite nyttige i læringskonteksten (jf. Bourdieu i Svendsen, 2009; Blackledge & Creese, 2010). Ut ifra det elevene forteller, ser det ut som de hovedsakelig benytter det norske språket i skolen, og oppfatter også at det er norsk språk som skal benyttes i skolen, fordi de forteller at det er uttalt på skolen. Dette mener jeg kan være uttrykk for en enspråkligsideologi (Blommaert, 2009 i van Ommeren, 2022), en en-nasjon-ett-språk-tenking (Blackledge & Creese, 2010), og ei problemorientering av språk (Hult & Hornberger, 2016). En konsekvens av et slikt enspråklig fokus, kan være at elevene ikke opplever andre språkressurser som viktige eller nyttige i læringsarbeidet, og dette kan se ut til å gjenspeile noen av elevenes refleksjoner. De et opptatte av det norske språket, og ser i hovedsak ikke ut til å oppfatte at andre språk skal ha noe spesiell plass i skolen. At elevene uttrykker dette, mener jeg tyder på at de får med seg hva som gjøres og ikke gjøres med språk i skolen. Som van Ommeren (2022, s. 49) skriver, internaliseres ofte de språklige ideologiene, gjennom at de gradvis blir elevens egne forestillinger om språk. Hvilke språklige ideologier som uttrykkes i skolen, vil derfor kunne gjenspeile seg i måten elevene snakker om språk, tenker om språk og bruker språk (van Ommeren, 2022, s. 49).

Elevene i studien ser også ut til å oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs, men ikke nødvendigvis så ofte i skolen, og spesielt ikke i selve læringsarbeidet. Dette tyder på at elevene faktisk erfarer at det er en ressurs å kunne flere språk, men viser samtidig at det vil være behov for at skolen arbeider for å i større grad åpne mulighetene til at elevene også får erfare at det er en ressurs i læringsarbeidet. Målet er jo at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.3 Veien videre

I denne masteroppgaven har jeg ønsket å bidra med økt innsikt i og forståelse av hvordan flerspråklige elever i den norske skolen opplever å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen og hvilke forestillinger om språk som kommer til uttrykk i refleksjonene deres. Denne studien er basert på seks enkeltelevers egenrapporterte språkbruk og deres refleksjoner rundt språk og språkbruk i skolen, og det er ikke mulig å hevde at funnene er representative for andre elever, til andre tider eller i andre kontekster (jf. 3.1). Det vil derfor være opp til andre å bedømme om resultatene kan overføres til andre kontekster.

I min studie har vi fått innsikt i hva et utvalg elever sier at de gjør med språk gjennom en intervjusituasjon, og funnene er derfor basert på en egenrapportering, som var ønskelig for å få frem hvordan noe opplevdes, fra elevene sitt perspektiv. Det hadde likevel vært interessant å gjøre liknende studie igjen, men supplert med observasjon som metode. På den måten kunne en også sett om det var og eventuelt hvilket sprik det hadde vært mellom det elever sier at de gjør med språk, og hva en faktisk ser at de gjør med språk. Rimer (2019, s. 52) viser for eksempel i sin studie at en lærer som i intervjuet var positiv til at

elevene skulle bruke flere språk, i liten grad la opp til dette i klasserommet, når hun observerte faktisk klasseromspraksis. Jeg mener en større innsikt i elevenes språkpraksiser kan gi oss innsikter som en kan ta utgangspunkt i og handle ut ifra, når en skal arbeide for å utfordre de forestillingene om språk som kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner i min studie.

Jeg mener det er behov for å undersøke hvordan en kan arbeide for å utfordre forestillingen om at det hovedsakelig er det norske språket som er det ønskelige og nyttige i skolen. Elevene i min studie ser ut til å tillegge det norske språket en viktig plass og høy verdi i den norske skolen, og ser ut til å oppleve at deres andre språkkompetanser ikke er spesielt ønskelige eller nyttige i læringsarbeidet. Det kan derfor se ut til at elevenes flerspråklige kompetanse i stor grad er en uutnyttet ressurs i læringsarbeidet. Et forslag til videre forskning er mer observasjon av lærere og en klasseromspraksis, som legger til rette for og i større grad åpner mulighetene for at elever får benytte flere av sine språkkompetanser i skolen. Det kan bidra til en økt innsikt i hvordan en faktisk kan arbeide for at elevene skal få erfare at det å kunne flere språk også er en ressurs i læringsarbeidet. I innledningskapittelet så vi at mange lærere opplever det utfordrende å skulle inkludere flere språk i undervisningen (f.eks. Zwankhuizen, 2021; Bailey & Marsden, 2017), men også at andre studier og forskere viser at er mulig, uten at lærere selv har kompetanse i de ulike språkene (se f.eks. Palm, 2021; García & Wei, 2019). Selv om vi har forskning som viser hvordan en kan arbeide for å inkludere flere språk, tyder studien min på at det fortsatt vil være nødvendig med både mer kunnskap om, og en økt bevissthet rundt hvordan andre språk også kan gis plass og tillegges verdi i skolen. Nok en gang kan jeg vise til målet om at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Referanser

- Bailey, E. G. & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognizing and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and education*. 31(4), (s. 283-306). <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Berthelin, S. (2022). Transspråking i læringsarbeidet – å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 169-185). Fagbokforlaget.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics, and How I Read Them*. Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehard & Winston.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Brøyn, T. (2020, 6. januar). *Intervju med Joke Dewilde: Lærere må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk*. Utdanningsnytt: Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-mavage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som-er-eksperter-pa-sine-egnesprak/223656>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg). Routledge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism, No.19*, (s. 197-205).
- Duchêne, A. (2019). Multilingualism: An Insufficient Answer to Sociolinguistic Inequalities. *Items Insights from the Social Sciences*. <https://items.ssrc.org/sociolinguistic-frontiers/multilingualism-an-insufficient-answer-to-sociolinguistic-inequalities/>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.). *Pierre Bourdieu: En introduktion* (s. 71-113). Hand Reitzel forlag.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetoder for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Hermansen, A. (2020). *Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev: Fem norsk læreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen*. [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

xmlui/bitstream/handle/11250/2784867/no.ntnu%3ainspera%3a55578201%3a14563624.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (2010). Introduction. I N. H. Hornberger & S. L. McKay (Red.). *Sociolinguistics and language education*. (s. xv). Multilingual matters.
- Hult, F. M. & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right and Resource as an Analytical Heuristic. Scholarly Commons. *GSE Publications*.
https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1488&context=gse_publications
- Ipsos. (2015) *Rom for språk?*. Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Iversen, J. Y. (2020). *Pre-service teachers' first encounter with multilingualism in field placement*. [Doktorgradsavhandling, Inland Norway University of Applied Sciences]. Brage. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2673690/PHD_IVERSEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johannessen, A., Tuft, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag.
- Kjelaas, I (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland og L. I. Aa. (Red). *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I & van Ommeren, R. (Red.). (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red). *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 217-230). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). *Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk*. *NOA – Norsk som andrespråk*, 35(1), s. 5-31. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661/1644>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kulbrandstad, L. A. (2016). Språkholdninger. *NOA- Norsk som andrespråk*, 30(1-2), s. 247-283. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190/1180>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23 2007-2008). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket

- for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2015)
- Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs. En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen*. [Masteravhandling, Universitetet i Tromsø]. Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11592/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I N. H. Hornberger & S. L. McKay (Red.). *Sociolinguistics and Language education*. (s. 3-30). Multilingual matters.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland R. og L. I. Aa (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2021). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11 (s. 53-80). DOI: <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2004-07-02-69. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.). *Pierre Bourdieu: En introduktion* (s. 23-69). Hans Reitzel forlag.
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen: En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever*. [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79811/1/Reda_Master-i-norskdidaktikk.pdf
- Rimer, J. (2019). «Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han vet hva det betyr»: En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser. [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610322/no.ntnu%3ainspera%3a2316135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA - norsk som andrespråk*, 26(2), s. 67-97. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>

- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryan (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg., s. 13-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge. Kultur og infrastruktur*.
https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Statistikk: Innvandrere og norskfødt med innvandrerforeldre*.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendal (Red.) *Flerspråklighet i skolen*. (s. 31-60). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I Igland, M.-A. & Nygård, M. (Red.). *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 153-168). Universitetsforlaget.
- van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 47-66). Fagbokforlaget.
- Wei, Li. (2000). *The Bilingual Reader*. Routledge.
- Zwankhuizen, M. (2021). «Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det»: En kvalitativ studie av en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere sine forståelser av og arbeid med «flerspråklighet som en ressurs». [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785130/no.ntnu%3ainspera%3a76519029%3a15523039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Øverbekk, M. (2020). *Språk, deltakelse i fellesskap og identitet: En gruppe elevers opplevelser med norskinnlæring og måten de og deres språk er blitt møtt på i skolen*. [Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784852/no.ntnu%3ainspera%3a55578201%3a15016415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. (2. utg).
Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«*Flerspråklighet som ressurs. Elevers opplevelse av hvordan deres flerspråklige repertoarer blir benyttet i skolen*»

Mitt navn er Ane Aandal og jeg studerer ved Institutt for lærerutdanning på NTNU i Trondheim. Jeg skal i løpet av dette skoleåret skrive en masteroppgave i norsk om flerspråklighet. Dette er et spørsmål til deg som foresatt om samtykke til at barnet ditt deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om elevers opplevelse av hvordan deres flerspråklige repertoarer blir benyttet i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke en gruppe mellomtrinnelevers opplevelse av hvordan deres flerspråklige repertoarer blir benyttet i skolen. Dette for å få innsikt i hva elevene selv tenker de har med seg av språklig kompetanse, hvilket potensiale de selv tenker det ligger i å få benytte sitt flerspråklige repertoar i opplæringa og hvilke muligheter de opplever at det legges til rette for i skolen. Prosjektet har som mål å få frem elevperspektivet på hvordan flerspråklighet oppleves som en ressurs i den norske skolen. Elevenes stemme er viktig, da det er deres skolegang det angår. Dette kan gi meg som fremtidig lærer, samt andre lærere i Norge en bedre forståelse av de flerspråklige elevenes opplevelse. På denne måten kan vi bedre forstå hvordan det oppleves for elevene, og dermed få muligheten til å forbedre og tilpasse opplæringen til det beste for disse elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det *flerspråklige elevers* opplevelse av hvordan deres språklige repertoarer blir benyttet i skolen som er fokus. Jeg er derfor interessert i å snakke med elever som behersker flere språk. Til prosjektet ønsker jeg å samtale med 4-5 flerspråklige elever.

Dette informasjonsskrivet er også sendt ut til flere aktuelle deltakerkandidater.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Hvis du velger å samtykke til at barnet ditt deltar i prosjektet, innebærer det at han/hun deltar i et intervju. Dette blir lagt opp som en samtale, hvor jeg vil stille spørsmål om barnets opplevelse av å være flerspråklig i den norske skolen. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptaker som vil bli brukt til senere analyse.

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

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du og barnet ditt velger å samtykke til at barnet ditt deltar, kan han/hun

og du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis det selv eller du ikke vil at det skal delta eller senere velge å trekke samtykket.

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

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger som barnet ditt

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare Ane, og veileder Signe, som vil ha tilgang til lydopptakene, og det vil bare være Ane som har adgang til informasjon om barnets alder og navn. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene deres erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptaket og transkripsjoner) vil bli lagret kryptert på NTNUs egen forskningsserver.

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

- At barnet er mellom 10-14 år
- At barnet behersker flere språk

Hva skjer med opplysningene om barnet ditt når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. august 2022.

Alle personopplysninger vil være anonymiserte, og lydopptakene vil være slettet.

Barnets rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- Å få rettet personopplysninger om barnet,
- Få slettet personopplysninger om barnet,
- Få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet),

og om nødvendig:

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ane Aandal – anean@ntnu.no
- NTNU ved veileder Signe Rix Berthelin – signe.rix.berthelin@ntnu.no

- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen – thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Signe Rix Berthelin

Student

Ane Aandal

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjonene om prosjektet *Flerspråklighet som ressurs. Elevers opplevelse av hvordan deres flerspråklige repertoarer blir benyttet i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi vet at utdrag fra intervjuet/samtalen behandles anonymt og med respekt i den ferdige avhandlingen, og vet at jeg/vi når som helst kan trekke samtykket mitt/vårt fra studien.

Jeg/vi samtykker til at barnet mitt/vårt deltar i intervju

Jeg/vi har snakket med barnet mitt/vårt om dette og han/hun har også gitt sitt samtykke til å delta. Jeg/vi samtykker til at opplysninger om mitt/vårt barn behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2022

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

Elvens navn: _____

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

(Signert av elev)

Vedlegg 2: Informasjonsguide

Intervjuguide til masterprosjekt

Ane Aandal

Informasjon til deltakerne

Samtykke om deltakelse i intervju (eget skjema).

Du må ikke svare på alle spørsmål dersom du ikke ønsker dette.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og du kan trekke deg når som helst uten å oppgi noen grunn. Samtalen vår vil bli tatt opp på båndopptaker for senere analyse. Etter endt arbeid blir lydfilene slettet.

Spørsmål:

Hvilke språk liker du å bruke?

- Liker du å skrive eller lese på andre språk enn norsk?
- Hvorfor er det fint å kunne språk X og Y?
- Hvilke språk bruker du når? (skolen, hjemme, fritidsaktiviteter ol.) Hvorfor?
- Hvilke språk synes du er enkle og vanskelige å bruke? Hvorfor?
- Hva synes du er det beste med å kunne flere språk?
- Hender det at du blander språkene? Hvis ja, har du noen eksempler?

Hvilke språk bruker du på skolen?

- Er det noen språk du kan som du ikke bruker i skolen? Hvis ja, hvorfor ikke?
- Er det flere på skolen som snakker samme språk som deg? (Lærere, venner..).
- Har du noen gang brukt flere språk enn norsk i undervisningen? Hvis, ja, fortell om en situasjon. Var det du eller læreren som la opp til det?
- Hva tenker du om å få bruke flere språk i skolen?
- Hvis du skulle gitt råd til en lærer som skal jobbe med elever som kan flere språk, har du noen tips du ville gitt til han eller henne? Hvilke?
- I hvilke situasjoner har du tenkt at det er fint å kunne flere språk i skolen/ undervisninga? Hva er bra med det?
- Skulle du ønske at du oftere hadde mulighet til å bruke flere språk i undervisninga? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Synes du man skal få bruke de språkene man vil i undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe du synes er utfordrende på skolen på grunn av språket? Hva og hvorfor?
- Opplever du at du har flere muligheter fordi du kan flere språk? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du noen spørsmål til meg? Noe du vil utdype eller legge til?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

14.12.2021

Skriv ut

Referansenummer

560519

Prosjekttittel

En analyse av en gruppe flerspråklige elevers egne erfaringer med sine språk som en ressurs i skolesammenheng

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

07.11.2021 - 31.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
14.12.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger samt særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet. Prosjektet vil behandle personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

TREDJEPERSONER

Noen av spørsmålene går på hvilke arenaer deltakerne snakker sitt morsmål. En kan da komme inn på venner, foreldre eller lærere. Dette vil da kunne bli ansett som tredjepersonopplysninger. Prosjektet har ikke tredjepersoner som hovedmål for studien og samler få opplysninger om tredjeperson. Prosjektet har kort varighet, det er bare forskerne i prosjektgruppen som får tilgang til dataene, og informasjonssikkerheten er god. Det er vår vurdering at samfunnets interesse i at behandlingen finner sted klart overstiger ulempene for den enkelte, at forskningen kan komme formålet til gode, og at lovlig grunnlag for behandlingen av opplysninger om tredjepersoner vil være allmenn interesse jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, jf. art. 9 nr. 2 bokstav j, jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte i utvalg 1 kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

Tredjepersoner har så lenge de kan identifiseres i datamaterialet følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20), og protest (art. 21). Varigheten for behandling av opplysningene er kort, omfanget av opplysninger er lite, og mengden av sensitive opplysninger er lav. Det vurderes derfor at det kan unntas fra informasjonsplikten jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 bokstav b, ettersom det ville innebære en uforholdsmessig stor innsats å skulle informere sett opp mot nytten de ville ha av dette.

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.

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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-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

Lykke til med prosjektet!

