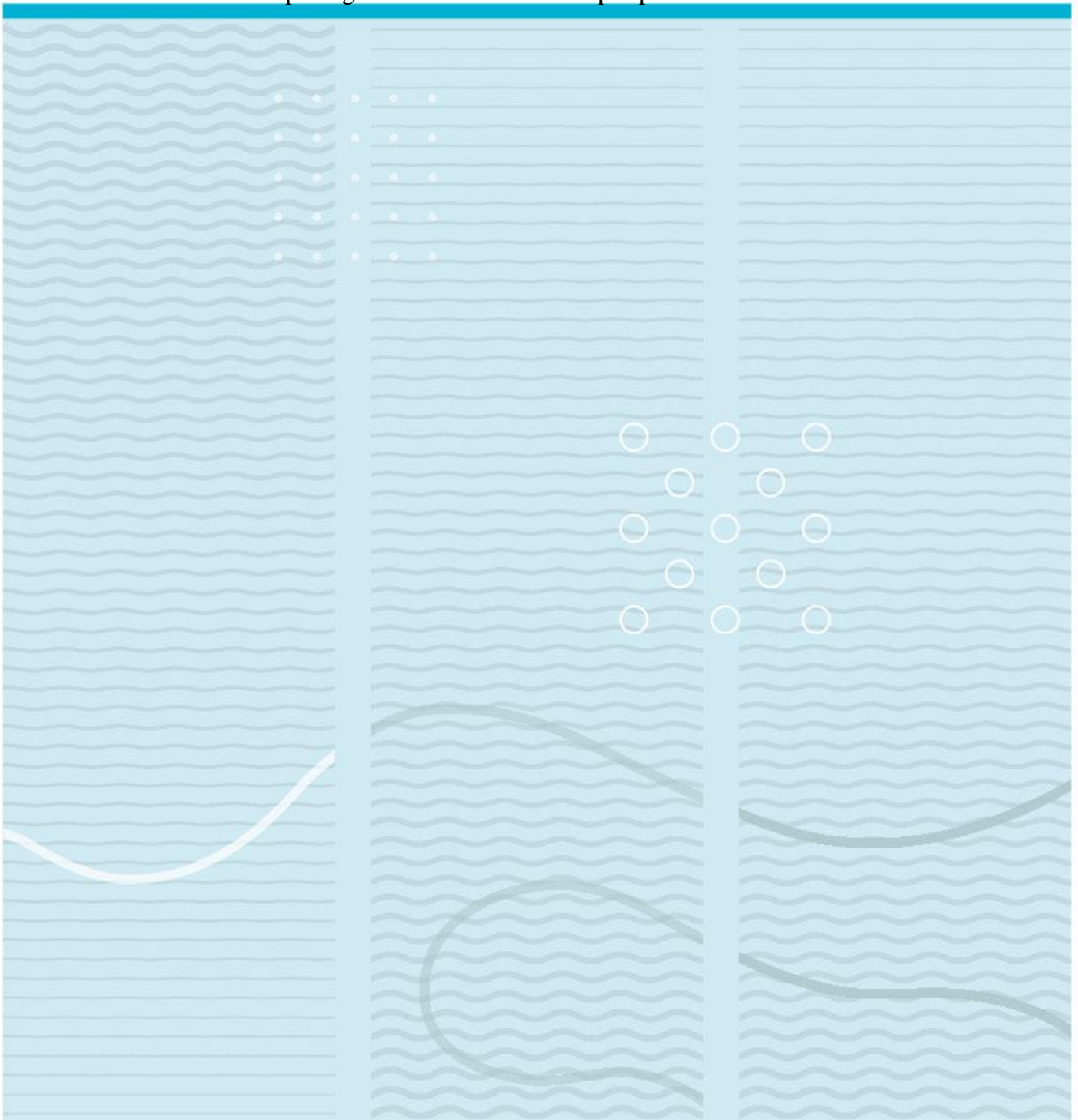


Erjona Sylejmani

Flerspråklighet som ressurs i norskundervisning på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av flerspråklighet som ressurs i et elevperspektiv



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Erjona Sylejmani

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven skal undersøke og belyse elevenes perspektiv på flerspråklighet som ressurs i skolen, og nærmere bestemt i norskundervisningen. Studien har som mål å få innblikk i elevenes erfaringer og opplevelser med inkludering av morsmålet i opplæringen: *Hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn at deres flerspråklighet blir benyttet som ressurs i norskundervisningen?* Norge er et mangfoldig land, og i de fleste klasserom i Norge er det elever med et annet morsmål enn norsk. Flerspråklighet som fenomen har fått større plass i *Kunnskapsløftet 2020* enn det det har hatt tidligere. «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal altså oppleve at det å kunne flere språk skal være en ressurs, men det står ikke noe om hvordan dette skal gjøres i praksis, derfor er det interessant å undersøke elevenes opplevelser og erfaringer.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og det er brukt intervju som metode. I denne studien er det studert narrativer fra et utvalg av elever som har deltatt i studien. Narrativer er personlige fortellinger, der deltakerne i denne studien deler sine opplevelser og erfaringer som de har med flerspråklighet som ressurs. Fortellingene gir en innsikt i et mangfold av opplevelser som finnes, derfor kan man ikke generalisere ut fra de ulike enkeltindividens fortellinger om deres erfaringer og opplevelser. Alle mennesker er ulike, og språkopplæringen kan derfor oppfattes ulikt.

Funnene viser at det er fraværende ressursperspektiv blant elevene, og elevene opplever heller ikke at flerspråkligheten deres er en ressurs. Uttalelsene til elevene tyder på at de ikke har nok kunnskap om flerspråklighet, og hvordan dette kan sees på som ressurs. Det er også manglende bruk av morsmålet i norskundervisningen, og lite synliggjøring av flerspråklig kompetanse. Elevene ser heller ikke relevansen av å inkludere morsmålet i norskundervisningen.

Abstract

This master's thesis explores the students' perspective on multilingualism as a resource in the Norwegian education system. The growing diversity of Norway can be seen in classrooms across the country where the mother tongue of many students is a language other than Norwegian. Multilingualism as a phenomenon has gained increasingly more space in the *Kunnskapsløftet 2020*. "All pupils shall experience that being proficient in a number of languages is a resource, both in school and society at large" (Kunnskapsdepartementet, 2017). However, this does not put into detail how proficiency in multiple languages should be accomplished in practice. Furthermore, there is no discussion on students' personal experiences with multilingualism. This study seeks to gain insight into students' experiences with the inclusion of a mother tongue in their education. Focusing specifically on a selection of students in the 10th grade and how they experience that their multilingualism is used as a resource in Norwegian lessons.

The study has a qualitative research design, and interview is used as a method. In this study, narratives from a selection of students who have participated have been studied. Narratives are personal stories, where participants share their experiences that they have with multilingualism as a resource. The stories provide an insight into a variety of experiences that exist - therefore one cannot generalize based on different individuals about their experiences. All people are different, and language learning can be perceived differently.

The findings show that there is an absent resource perspective among the students, and the students also do not experience that their multilingualism is a resource. The statements of the students indicate that they do not have enough knowledge about multilingualism, and how this can be seen as a resource. There is also a lack of use of the mother tongue in Norwegian teaching, and little visibility of multilingual competence. The students also do not see the relevance of including the mother tongue in Norwegian teaching.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET.....	7
1.1.1 <i>Læreplanverket</i>	8
1.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	12
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
2. TEORI	14
2.1 FLERSPRÅKLIGHET	14
2.1.1 <i>Begreper knyttet til flerspråklighet</i>	15
2.2 SPRÅKHOLDNINGER OG SPRÅKIDEOLOGIER.....	16
2.2.1 <i>Ressursorientert vs. problemorientert tilnærming</i>	17
2.2.2 <i>Hjemmespråk og akademisk språk</i>	18
2.3 IDENTITETSSKAPING I DET MANGFOLDIGE KLASSEROMMET	19
2.3.1 <i>Metaspråklig bevissthet</i>	20
2.4 FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS.....	21
2.4.1 <i>Kodeveksling</i>	22
3. METODE	23
3.1 VALG AV METODE.....	23
3.1.1 <i>Kvalitativt intervju</i>	23
3.1.2 <i>Intervjustrukturen</i>	24
3.2 UTVALG OG DATAINNSAMLING.....	25
3.2.1 <i>Utvalg av informanter</i>	25
3.2.2 <i>Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju</i>	26
3.3 FORSKNINGSETIKK.....	28
3.4 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	29
3.5 STYRKER OG SVAKHETER VED METODEN.....	31
4. RESULTATER	33
4.1 FLERSPRÅKLIGHET SOM FENOMEN.....	33
4.1.1 <i>Språk er knyttet til ulike situasjoner og steder</i>	35
4.1.2 <i>Kodeveksling</i>	36

4.2	FLERSPRÅKLIGHET I SKOLEN.....	36
4.2.1	<i>Elevenes forslag til klasseromspraksis.....</i>	37
4.2.2	<i>Arrangementer i skolen.....</i>	38
4.3	HOLDNINGER TIL FLERSPRÅKLIGHET.....	39
4.3.1	<i>Lite erfaring med bruk av morsmål som hjelpemiddel.....</i>	39
4.3.2	<i>Interesse for språk</i>	41
4.4	OPPSUMMERING AV FUNN	42
5.	DRØFTING	43
5.1	FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS.....	43
5.1.1	<i>Felles forståelse av flerspråklighetsbegrepet.....</i>	43
5.1.2	<i>Ressursperspektivet.....</i>	46
5.2	SPRÅKMANØVRERING.....	47
5.2.1	<i>Kodeveksling.....</i>	49
5.3	SPRÅK I SKOLEN.....	51
5.3.1	<i>Arrangementer i skolen.....</i>	52
5.4	ELEVENES TANKER KNYTTET TIL INKLUDERING AV DERES MORSMÅL I OPPLÆRINGEN	53
5.5	METASPRÅKLIG BEVISSTHET.....	56
6.	AVSLUTNING.....	59
6.1	AVSLUTTENDE DIDAKTISKE REFLEKSJONER.....	60
6.2	FORLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	61
7.	REFERANSER	62
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	70
	VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	71
	VEDLEGG 3 – MENINGSFORTETTING, KODING OG KATEGORISERING	72
	VEDLEGG 4 – INFOSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	73
	VEDLEGG 5 – GODKJENNING FRA NSD	77

Forord

Dette masterprosjektet avslutter en femårig studie i grunnskolelærerutdanninga 5.-10. trinn. Disse årene har for meg vært både spennende, lærerike, men også til tider utfordrende. Det å jobbe med et masterprosjekt er krevende på mange måter, samtidig som det er engasjerende, interessant og lærerikt.

Det er flere som fortjener en stor takk for dette prosjektet. Først vil jeg takke min veileder, Guro Nore Fløgstad, for å ha gitt meg gode råd og konstruktive innspill under hele prosessen. Jeg vil takke mine kjære foreldre, Xhafer Sylejmani og Nexhmie Sylejmani, for å ha alltid vært støttende gjennom hele mitt skole- og studieløp. En stor takk går også til min gode venninne, Vibeke Trana, som jeg har hatt et tett samarbeid med gjennom hele studiet og masterprosjektet.

Informantene som har stilt opp for dette prosjektet fortjener også en stor takk, de har tatt seg tid til å delta i min studie, og har bidratt gjennom å ærlig dele sine refleksjoner, erfaringer og opplevelser.

Erjona Sylejmani

Ski, 2022

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I dagens globaliserte samfunn, har skolene som følge av blant annet innvandring fått et større språklig mangfold enn tidligere. Fra år 2000 til i dag har antall innvandrere av totalbefolkningen økt med ca. 10% (SSB, 2001; SSB, 2021). Disse tallene viser at det er mange elever i skolen som vokser opp med flere språk, og at vi har økende språklig mangfold i Norge, det trengs derfor økt kompetanse og interesse om flerspråklighet i skolen. Elevens læring og tilhørighet til skolen er avhengig av hvordan lærerne møter deres språklige mangfold i både skolen og undervisningen.

Flerspråklighet er et fenomen som har fått større plass i fagfornyelsen enn det det har hatt tidligere (se kapittel 1.1.1). I *Kunnskapsløftet 2020*, under fagets relevans og sentrale verdier i norsk, står det at «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her ser man et ressursperspektiv, men ikke nødvendigvis hva dette vil si i praksis. *Rom for språk-*undersøkelsen fra 2015 viser derimot at skolene i liten grad vektlegger flerspråklighet, og at det i liten grad brukes andre språk enn norsk og engelsk i skoletimene (Ipsos, 2015). Dessuten har alle elever ifølge opplæringsloven §1-3 rett til tilpasset opplæring, og utgangspunktet for lærerens undervisningsvalg skal være elevenes kompetanse og deres grunnleggende behov, som for eksempel inkludering (opplæringsloven, 1998, §1-3).

Denne masteroppgaven skal undersøke fire flerspråklige elever med norsk som andrespråk sine perspektiver på flerspråklighet som ressurs, og om de opplever at det er rom for å ta i bruk deres flerspråklighet og utvikle deres språklige identitet uavhengig om dette er i norsk eller et annet språk. Elevrollen kan være krevende som flerspråklig når man skal lære fag og samtidig utvikle sine norskerferdigheter, og derfor er det interessant å undersøke hvordan elevenes forståelse og refleksjoner av flerspråklighet som ressurs kommer til syne.

Min interesse for flerspråklighet og elever med norsk som andrespråk kommer også fra min egen språkbiografi. Jeg vokste opp med albansk, og samtidig lærte jeg norsk av søsknene

mine og i barnehagen, deretter engelsk på barneskolen. I min barndom, og til dagsdato, er det alltid blitt snakket albansk med foreldrene mine, en blanding av norsk og albansk med søsken og norsk på skolen og med venner. Gjennom min skolegang har jeg ikke opplevd at språket mitt ble synliggjort som ressurs i skolesammenheng eller i samfunnet. Disse erfaringene har gitt meg en stor interesse og engasjement for å fordype med videre i temaet flerspråklighet i denne masteravhandlingen, og for å fremheve flerspråklighet som ressurs i skolesammenheng selv i framtiden. Min egen språkbiografi vil også gi en metodisk fordel fordi dette vil være med på å jevne ut asymmetrien som er til stede, fordi jeg som forsker har en forståelse for informantenes situasjon (Golden, Steien & Tonne, 2021, s. 143).

Bakgrunn for mitt prosjekt er først og fremst økende språklig mangfold i det norske samfunnet, større vekt på flerspråklighet som ressurs i læreplanverket, tidligere forskning på flerspråklighet og egen språkbiografi.

1.1.1 Læreplanverket

Flerspråklighet er et fenomen som blir vektlagt både i lovverket i skolen og læreplanverket. I styringsdokumentene, som for eksempel stortingsmelding 23, tegnes det et ressursperspektiv på flerspråklighet. I stortingsmelding 23 står det at det å «beherske flere språk er en verdifull ressurs både for det enkelte mennesket og for samfunnet» (Meld. St. 23 (2007-2008), s. 18), videre står det at anerkjenning av morsmålet er viktig for både identitetsutvikling og for barnets læring. Dessuten gir opplæringsloven §2-8 elever med et annet morsmål enn norsk rett til særskilt norskopplæring til deres norskkunnskaper er tilstrekkelige til å følge vanlig opplæring (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Det kan diskuteres om norsk som særskilt opplæring har en ressursorientert retning, det kan virke som at morsmålet blir sett på som en overgangsmodell (Kjelaas & Van Ommeren, 2019, s. 28). Flerspråklighet og elevenes språklige erfaringer har et mer ressursorientert syn i læreplanen, og elevenes opplevelse av dette er interessant for min forskning.

I læreplanverket blir flerspråklighet som ressurs nevnt iblant annet opplæringens verdigrunnlag i den overordnet delen, i kjerneelementene i norsk, fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i norsk, i læreplanen i engelsk og i læreplanen i fremmedspråk. Under opplæringens verdigrunnlag i læreplanens overordnet del står det at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet,

2017), alle elever i skolen skal erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, og det skal nødvendigvis bare være ressurs for enkeltindividet, men også for fellesskapet.

LK06 sine tidligere hovedområder er erstattet med kjerneelementene. Språklig mangfold er et kjerneelement som kommer fram i den nye læreplanen i norsk. Her står det blant annet at elevene skal «ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019), elevene skal altså ikke bare vite om egen språklige situasjon, men også andres. Under fagets relevans og sentrale verdier i norsk står det at «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019), skolen skal derfor bidra til at elevene ser fordelene ved å kunne flere språk og hjelpe elevene med å utvikle en språklig identitet. Elevene skal også vite om holdningene som finnes til språk mangfoldet, og et av kompetansemålene for elevene etter 10.trinn er at elevene «skal kunne utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Skolen og opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere og bidra til at elevene utvikler en språklig identitet, det står ikke noe om hvilket språk elevene skal bli trygge i eller hva slags språk elevene skal bruke for å tenke, skape mening og kommunisere. Læreplanen vektlegger flerspråklighet som ressurs, men dersom begrepet ressurs ikke har en felles forståelse i skolen, vil dette kunne skape utfordringer i praksis. Med utgangspunkt i læreplanen skal jeg derfor undersøke om elevene erfarer eller opplever at deres flerspråklighet blir brukt som en ressurs i opplæringen.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning på flerspråklighet både internasjonalt og nasjonalt, og også i ulike arenaer (Helot, 2012; Putjata, 2018; García & Wei, 2019; Svendsen, 2021), men det å se på flerspråklighet som en ressurs i klasserommet fra et elevperspektiv er relativt nytt i norsk kontekst. De studiene som allerede finnes om flerspråklighet som ressurs i klasserommet i Norge er generelt didaktiske studier i andrespråkslingvistikk (Kulbrandstad, 2016; Tonne & Palm, 2015). Andrespråkslingvistikken har imidlertid fått en flerspråklig dreining, dette

kommer til syne i det transspråklige perspektivet (García & Wei, 2019). Et slikt perspektiv inkluderer alle elever i et mangfoldig klasserom, det er alle som anses som flerspråklige, ikke bare minoritetsspråklige elever (García & Wei, 2019). I et transspråking perspektiv ser man ikke på språk som ulike språksystemer med trekk som tilhører ulike språk, men heller «som ett felles språklig repertoar» (García & Wei, 2019, s. 18). På denne måten blir, alt man kan av språk, sett på som språklige ressurs. Det finnes stor forskningsproduksjon innenfor flerspråklighet, og derfor har jeg valgt å se på et utvalgt av tidligere forskning som jeg vil presentere her.

Som nevnt i kapittel 1.1.1, blir flerspråklighet som ressurs nevnt i både lovverket og læreplanverket. Forskning og undersøkelser viser derimot at flerspråklighet i liten grad blir brukt og synliggjort som ressurs i opplæringen i Norge (Ipsos, 2015; Palm, 2017; Tonne & Palm, 2015), og ifølge Kristen Palm (2017) blir de språklige ressursene i et klasserom sjeldent utnyttet av lærere i undervisningen (s. 48). Lignende funn er også gjort av Else Ryen og Bente Ailin Svendsen (2020), der andre språk enn norsk, engelsk og fremmedspråk ikke har vært noe særlig brukt i norskopplæringen. Ifølge Bente Ailin Svendsen (2021) så blir flerspråkligheten til elevene til en viss grad utnyttet, og hvordan og hvorvidt flerspråkligheten til elevene brukes som ressurs er opp til læreren selv (s. 191). Svendsen (2021) skriver videre at flerspråklighet blir sett som ressurs i visse sammenhenger, samtidig som flerspråklighet også kan skape utfordringer. Elevene selv uttrykker at de ønsker å lære flere språk, og at de også ønsker å lære språk tidligere enn det det gjøres i dag (Svendsen, 2021, s. 257-258).

I resultatene fra undersøkelsen *Rom for språk?* kommer det fram at lærerne sier at det å inkludere andre språk enn norsk i undervisningen blir sett på som en utfordring (Ipsos, 2015), utfordringene knyttes først og fremst til elevenes manglende begrepsforståelse på norsk. Det kommer også fram at flerspråklighet er noe som ikke blir tematisert eller brukt i timene. Selv om flerspråklighet som ressurs har fått en større plass i styringsdokumentene, viser det seg at denne ressursen ikke blir brukt av en stor del av lærerne. I likhet med undersøkelsen *Rom for språk?* viser resultatene til undersøkelsen *Ta tempen på språket!* at det til en viss grad blir rettet oppmerksomhet mot elevenes flerspråklighet som ressurs (Svendsen, Ryen & Lexander, 2015). Disse studiene viser at det er gjennomgående mangel på elevenes flerspråklighet som ressurs i undervisningssammenheng. Det å inkludere flerspråklig mangfold i klasserommet er en utfordring man også kan se i andre land, blant annet i Tyskland, England og Frankrike (Helot, 2012; Putjata, 2018).

Kristen Palm (2021) skriver i sitt aksjonsprosjekt om ulike aktiviteter der elevenes flerspråklighet og språk ble brukt som ressurs. I undervisningene fikk de inntrykk av at elevene «fikk økt selvtilliten sin, og de torde i større grad å si fra om det var noe de ikke skjønnte» (Palm, 2021, s. 61), videre skriver hun at arbeid med elevenes flerspråklighet kan ha betydning for elevenes videre læring. Lignende funn er også gjort av Anne Marit Vesteraas Danbolt og Bente Booth Hugo (2012), der oppmerksomheten ble rettet mot den språklige variasjonen som fantes i klasserommet, og der elevens flerspråklighet ble sett på som ressurs. Det at eleven fikk bruke sitt morsmål i opplæringen skapte engasjement blant elevene, og også en større interesse for deres språk blant resten av klassen.

Ingebjørg Tonne, Aase Regine Nordby, Kristine Erika Seljevold, Marianne Simonsen og Silje Ufs (2011) viser hvordan læreren ikke trenger å være ekspert i elevenes førstespråk for å kunne inkludere elevenes morsmål i opplæringen, synliggjøre og bruke flerspråkligheten til elevene som ressurs. Elevene med norsk som andrespråk fikk et nytt blikk på sitt hjemmespråk og de opplevde språklig annerkjennelse, det ble naturlig for elevene å bruke og snakke om språk (Tonne et. al., 2011).

Flere masteravhandlinger viser at flerspråklighet ikke kommer frem som ressurs for elevene selv, men heller blir brukt for å vise språk for elevgruppa eller for å vise frem kultur (Lomax, 2017; Henriksen, 2016). Elizabeth Koren Lomax (2017) skriver at flerspråklighet som ressurs er heller et ideal enn en realitet, elevene blir sett på som en gruppe som trenger ekstra tilpasning. Lærerne i denne studien så vanskeligheter med å ta i bruk elevenes flerspråklighet i norskundervisningen og flerspråkligheten deres blir ikke sett på som en ressurs som kan brukes (Lomax, 2017).

Det er en stor forskerinteresse for flerspråklighet i skolen, om hvordan man kan arbeide med elevenes morsmål og hvordan lærere jobber med dette (Kulbrandstad, 2008; Ipsos, 2015; Palm, 2021; Tonne et. al., 2011). Mitt bidrag til forsknings- og praksisfeltet vil undersøke elevenes tanker, erfaringer og fortellinger knyttet til hvordan deres flerspråklighet blir benyttet som ressurs i opplæringen. Det er ingen andre enn elevene selv som vet hvordan det er å være elev, og som kan fortelle hvordan timene oppleves og oppfattes.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen vil være oppgavens «røde tråd» i denne studien, denne vil fungere som utgangspunkt når jeg skal presentere teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. Med bakgrunn for egen interesse for flerspråklighet, tidligere forskning og relevant teori, har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn at deres flerspråklighet blir benyttet som ressurs i norskundervisningen?

Problemstillingen åpner for at lærere ikke nødvendigvis tar i bruk elevens flerspråklighet som aktiv ressurs i norskundervisning, men fordi metoden er semistrukturert intervju vil dette også kunne gi nyttige svar og åpne for refleksjoner som tillater ulike svar. Siden hovedvekten på oppgaven vil være fra et elevperspektiv, så har jeg valgt å intervju fire elever for å belyse problemstilling.

Gjennom elevers refleksjoner, erfaringer og opplevelser er målet å få et innblikk om elevene opplever at deres morsmål eller språklige bakgrunn blir inkludert i opplæringen, og at de ser seg selv som en ressurs til enten seg selv eller fellesskapet. Hvordan lærerne arbeider med flerspråklighet i realiteten kan jeg, med bakgrunn i elevperspektivet, ikke si noe om, men jeg kan kun si noe om hva elevene selv forteller at lærerne deres gjør og deres forståelse av flerspråklighet som ressurs.

1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt inn i kapitler og underkapitler. Oppgaven er delt inn i seks deler. I første del, innledningen, har jeg presentert bakgrunnen for oppgaven, flerspråklighet i læreplanverket, tidligere forskning og problemstillingen. I den andre delen skal jeg redegjøre begrepene som er relevante for min studie, og videre skal jeg presentere teorigrunnet som er relevant for min studie. I den tredje delen skal jeg presentere vitenskapsteorien og metoden som er blitt brukt, her begrunner og drøfter jeg metodevalget mitt, datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet, de etiske retningslinjene og studiens kvalitet. Videre presenterer jeg resultatene og funnene jeg har gjort, der jeg videre drøfter de med hjelp

av teoriene og begrepene som jeg presenterer i andre del. Avslutningsvis skal jeg reflektere og oppsummere hovedfunnene i min studie.

2. Teori

2.1 Flerspråklighet

Flerspråklighet er et omfattende og komplekst begrep, og det finnes også ulike definisjoner på flerspråklighet. De ulike definisjonene har ulike kriterier som kompetanse og bruk. Einar Haugen (1969), som var en av pionerne innenfor flerspråklighetsforskningen, definerer flerspråklighet som «[...] where the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language» (s. 7). Med en slik vid definisjon vil majoriteten i Norge være flerspråklige blant annet fordi det er obligatorisk med engelsk undervisning. Derimot skriver Leonard Bloomfield (1933) at en person kan regnes som flerspråklig dersom man har innfødt-lik kompetanse i begge språkene. Senere ble individer med varierende ferdigheter i ulike språk inkludert i definisjonene av to- eller flerspråklig. Unn Røyneland (2016) definerer en flerspråklig person som «ein som bruker, eller kan bruke, to eller fleire språk eller dialekter i kvardagslivet sitt, eller i særskilde situasjoner» (Røyneland, 2016, s. 211). Videre hevder Tove Skutnabb-Kangas (1981) at for å være flerspråklig må man, i tillegg til at andre identifiserer deg som flerspråklig, identifisere seg selv som flerspråklig (s. 83-92). Flerspråklighet kan derfor defineres ulikt ut fra språkfunksjon, språkkompetanse og identifisering av at man er flerspråklig.

I skolen kan man si at alle elever er flerspråklige, siden elevene både har norsk, engelsk og fremmedspråk på skolen. Elevene er flerspråklige i ulike grad, noen med norsk som andrespråk – som vil være relevant i denne oppgaven – og andre med norsk som førstespråk. Svendsen (2021) definerer individer som er flerspråklige «som individer eller grupper av individer som har oppnådd varierende grad av muntlig og/eller skriftlig kommunikative kompetanse i mer enn ett språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller flere språk i gitt samfunn». (s. 56). I tråd med Svendsen (2021) sin definisjon, vil flerspråklighet i min studie forstås som det å ha beherske i varierende grad to eller flere språk, både muntlig og skriftlig, og at man bruker og identifiserer seg med disse språkene.

2.1.1 Begreper knyttet til flerspråklighet

2.1.1.1 Morsmål og førstespråk

Kari Spernes (2020) skriver at det finnes ulike definisjoner på morsmål. Morsmålet kan være «det språket eleven lærte først, det språket eleven kan best, det språket eleven bruker mest, det språket eleven identifiserer seg med» (Spernes, 2020, s. 112). I likhet med Spernes (2020) viser Svendsen (2021) at det å bruke termen morsmål kan være problematisk fordi det ikke er en entydig term. Hun skriver at «flere forskere velger på grunn av dette å la være å bruke termen morsmål og velger heller å bruke betegnelsen førstespråk» (Svendsen, 2021, s. 61). Derimot kan også termen førstespråk være problematisk å bruke fordi elever med et annet morsmål enn norsk, som blir oppfattet som elever med norsk som andrespråk, kan utvikle sine språkkunnskaper i norsk til at norsk blir deres førstespråk. På Utdanningsdirektoratet (2016) står det at førstespråket er hovedspråket til en person, muntlig og/eller skriftlig. Jeg skal derfor i min studie holde med til termen morsmål, der begrepet vil bli forstått som det språket elevene lærte først.

2.1.1.2 Andrespråk

Andrespråk blir på Utdanningsdirektoratet definert som:

språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegnes ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

I likhet med Utdanningsdirektoratets (2016) definisjon om andrespråk, skriver Svendsen (2021) at andrespråk skilles fra fremmedspråk, «ut fra konteksten språkene læres i» (s. 18). Andrespråket trenger nødvendigvis ikke være det andre språket som blir lært, men kan også være det tredje eller fjerde språket som blir lært. Når begrepet andrespråk benyttes i oppgaven, innebærer dette norsk, uavhengig om dette er det andre, tredje eller fjerde språket eleven har lært.

2.2 Språkholdninger og språkideologier

Språkholdninger og språkideologier kan være med på å påvirke hvordan språk blir verdsatt og brukt av språkbrukere. Rikke Van Ommeren (2017) skriver at det finnes en uklar grense mellom språkideologier og språkholdning, og at det er et ideologisk fundament bak de fleste oppfatningene vi har om språk. Van Ommeren (2017) skiller begrepene, og skriver at språkholdninger er holdninger vi har til språk og språkbruk, mens språkideologi er forestillingene og ideene vi har om et språk, og hvordan vi bruker disse ideene til å vurdere og forstå våre språklige omgivelser (s. 159). I likhet med det Van Ommeren (2017), skriver Svendsen (2021) at språkideologier ikke er «et individs individuelle oppfatninger av språk eller språkbrukere» (s. 29), men at språkideologi heller er «formet i en gitt kulturell sammenheng» (s. 29).

Spernes (2020) skriver at synliggjøring kan være med på å uttrykke og skape holdninger (s. 70). Mangfoldet vil bli sett på som normalen dersom flerspråkligheten blir synliggjort i skolen. Dersom skolen synliggjør flerspråklighet som normalen, vil det forekomme en holdning om at mangfoldet er en del av skolen, og at dette ikke er noe fremmed (s. 70). Videre skriver Spernes (2020) at mangfoldet og det forskjellige ikke må vises som noe spesielt som med markeringer av høytider og internasjonale uker, og at:

enkelte skoler markerer internasjonale dager eller uker der alle etniske minoriteter får synliggjøre sin kultur i form av mat, klær, dans og lignende. Skoler med en slik praksis omtales også som festbrukere. Ikke alle barn og unge ønsker slik oppmerksomhet, og mange opplever situasjonen som fremmedgjørende. (Spernes, 2020, s. 70)

Slike markeringer kan til og med skape ubehag hos de elevene som identifiserer seg med disse markeringene, det kan føre til at elevene føler seg annerledes enn de andre på en negativ måte, det er også slik at ikke alle elever liker slik oppmerksomhet (Spernes, 2020, s. 70). Slike markeringer kan derfor være med på å skape avstand, som igjen kan påvirke holdningene man har i skolen og til andre. Mangfoldet kan synliggjøres i hverdagen ved å for eksempel bevisstgjøre lærere, elever og foreldre at mangfold blir synliggjort i skolens læreplaner. Rikke Van Ommeren (2021) skriver at en måte å synliggjøre og løfte fram mangfoldet i en elevgruppe kan for eksempel være å be elevene fortelle om egen språkbiografi (s. 193). Ved å jobbe på denne måten vil elevene få reflektert og delt egen språklig bakgrunn, og også få muligheten til å identifisere seg med dette. Van Ommeren

(2021) skriver at «det å gjøre noe synlig kan forstås som en anerkjennelse» (s. 194), og det må nødvendigvis ikke være elevenes erfaringer med fagstoff. Dersom man ikke har mulighet til å synliggjøre mangfoldet ved å bruke noen fra elevgruppa, er det mulighet å hente noen utenfra som for eksempel lærere, foreldre, noen i nærmiljøet eller se på TV-program som er preget av at mangfoldet kommer fram (Van Ommeren, 2021, s. 194).

2.2.1 Ressursorientert vs. problemorientert tilnærming

Ann-Magritt Hauge (2014) skriver om ressursorientert og problemorientert tilnærming til flerspråklighet i ulike skoler. Med en problemorientert tilnærming til flerspråklighet vil ikke mangfoldet eller flerspråkligheten til elevene være synlig eller brukes. I en slik skole vil ikke det språklige mangfoldet komme til syne, og elevene er bare bærere av et språklig mangfold. I en skole med slik tilnærming vil det være fokus på elevenes mangel, og flerspråkligheten til elevene blir sett på som noe som etter hvert vil bli borte. I en problemorientert skole vil elevene ikke få noen identitetsbekreftelse slik som i en ressursorientert skole, men elevene vil for eksempel kunne lære nye norske ord, elevene vil i en slik skole få følelsen av at det er viktig å lære norsk (Hauge, 2014, s. 29-30). Slike tanker og følelser hos elevene kan komme av manglende erfaring og kompetanse (Hauge, 2014, s. 34; Van Ommeren, 2021, s. 242). Dessuten vil det språklige mangfoldet ikke bli brukt, men kun påpekt. Elevenes flerspråklighet skal ikke inkluderes i undervisningen bare for å gjøre det, deres flerspråklige kompetanse skal være en naturlig del av skolehverdagen til elevene, og det skal brukes på en hensiktsmessig måte og på lik linje som andre ting i opplæringen (Hauge, 2014, s. 25).

Derimot vil språklige forskjeller være normaltilstanden i en skole med en ressursorientert tilnærming. I en slik skole vil elevenes behov imøtekommes og det vil gis en egen verdi til de ulike språkene som finnes i skolen (Hauge, 2014, s. 27; Van Ommeren, 2021, s. 242). Alle elevene, ikke bare de flerspråklige elevene vil få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. I en slik skole lærer elevene noe nytt, de får brukt språkene sine og dette blir sett på som en ressurs (Hauge, 2014, s. 28). I virkeligheten er det sjeldent at skolene har enten en ressursorientert eller problemorientert tilnærming, men de ulike holdningene, erfaringene og kompetansene man har til språk vil komme fram i måten man arbeider med og synliggjør det språklige mangfoldet i skolen.

2.2.2 Hjemmespråk og akademisk språk

Elever med norsk som andrespråk har enten kommet til Norge, eller så er de vokst opp i Norge med innvandrerforeldre. Flerspråklige elever bruker ulike språk i dagliglivet til ulike personer eller i visse situasjoner (Svendsen, 2021, s. 56). Språkforskeren Jim Cummins (1981) har skrevet en teori om forholdet mellom første- og andrespråket. Han skriver at førstespråket er viktig for utviklingen av andrespråket, og motsatt, han skriver at disse er i et avhengighetsforhold. Språkene har et felles fundament, selv om språkene er forskjellige. Cummins (1981) har laget en modell som beskriver forholdet mellom hjemmespråk og akademisk språk (Cummins, 1981). Modellen viser et isfjell med to topper, som er toppene på ett felles isfjell under overflaten (Cummins, 1981, s. 37). Den ene toppen på overflaten, av det felles isfjellet, beskriver kommunikasjons ferdigheter eller hjemmespråk/sosialt hverdagsspråk, som han kaller for «basic interpersonal communication skills». Sosialt hverdagsspråk er det språket som blir brukt for å ha en samtale der ordene, grammatikken og språklydene er forståelig for de andre som er en del av samtalen. Van Ommeren (2021) skriver at det som kjennetegner hjemmespråket er «at ordforrådet og språkfunksjonene er tilpassa hjemlige, familiære og uformelle formål» (s. 234). Den andre toppen av isfjellet blir beskrevet som akademisk språk, «cognitive academic language proficiency» (Cummins, 2000, s. 59). Når språket er knyttet til skole og utdanning kalles dette akademisk språk (Vågen, 2018, s. 15-16). Ifølge Kristen Palm (2014) må språket videreutvikles til et mer akademisk språk for å lykkes i skolen, og da må det bygges på elevens hverdagsspråk (s. 118). Under vannflaten har de to isfjellene et felles fundament som består av kognitive og språklige ferdigheter som skal støtte all språkbruk, uansett hvilket språk som brukes. Van Ommeren (2021) skriver at «styrking og utviding av ett språk også er ei styrking av de andre språka i repertoaret» (s. 237).

Jonas Yassin Iversen (2019) hevder at språklige ideologier vil kunne påvirke hvordan språk blir anerkjent i skolen og lærernes klasseromspraktisering. Hvor elevene velger å bruke språkene kan påvirkes av ulike språkholdninger og/eller språkideologier. Elevene kan ha en oppfatning om at deres morsmål er noe som ikke kan brukes som et akademisk språk, men heller bare som et hverdagsspråk fordi dette er et språk de ikke bruker i skolen.

Ifølge Ragnar Arntzen (2014) vil elever i en flerspråklig utvikling ofte befinne seg i en subtraktiv kontekst (s. 60). I en subtraktiv kontekst stopper morsmålsutviklingen opp gradvis,

fordi deres andrespråk blir det dominante og sterkeste språket (Baker, 2006; Arntzen, 2014). Det subtraktive konteksten blir ikke påvirket av flerspråkligheten til elevene, kapasiteten til å lære flere språk er stort for elevene (Cummins, 2000; Baker, 2006). Det som er avgjørende for videre utvikling av språkene er konteksten, for eksempel holdninger eller tilbud på skolen (Arntzen, 2014). En elev med et annet morsmål enn norsk får ikke et likeverdig tilbud som en med norsk som morsmål, dersom det ikke blir tatt hensyn til elevens erfaringsbakgrunn i undervisningen (Spernes, 2020, s. 217). Morsmålet vil gradvis svekkes dersom elevene ikke får bruk for morsmålet i skolen, eller ikke blir eksponert for dette (Baker, 2006, s.4 og s.74). Spernes skriver at det blir enklere for elevene å lære norsk som andrespråk om elevene har en større begrepsforståelse på morsmålet sitt, og det blir vanskeligere å lære norsk dersom elevenes ordforråd på sitt morsmål er dårlig (Spernes, 2020, s. 117). Ifølge Barbro Kristine Vågen (2018) vil aktivisering og bruk av morsmålet i opplæringen gi «dette en større mulighet for gjenkjenning og forståelse inntil norsk fungerer godt nok» (s. 34). Videreutvikling av morsmålet vil være vanskelig dersom eleven kun bruker morsmålet sitt hjemme (Baker, 2006).

2.3 Identitetsskaping i det mangfoldige klasserommet

Språk er en viktig del av identiteten vår, og dersom man ikke får mulighet til å kunne bruke språket sitt kan dette ha betydning for identiteten vår (Spernes, 2020, s. 89; Svendsen, 2021, s. 155). Ifølge Spernes er identitet er sammensatt av flere dimensjoner, der språk er en av disse dimensjonene (Spernes, 2020, s. 77). For at elevene skal kunne føle seg inkludert i skolen er det derfor viktig å ta i bruk og ta vare på elevenes morsmål. Inkludering handler om at «skolen skal tilpasse seg de elevene som til enhver tid er til stede og bidrar» (Lund, 2017, s. 18). Språkmangfoldet kan for noen elever være utfordrende fordi det må arbeides med det norske språket i alle fag, ikke bare norsktimene, derfor er det viktig med støtte for at elevene skal kunne bruke og bli trygge i deres morsmål (Spernes, 2020, s. 111). Elevene vil også få mestringsfølelse dersom de får bruke det språket de mestrer best.

Identitetsbekreftelse er noe elevene skal få oppleve i skolen. Ifølge Spernes (2020) vil «anerkjennelse av elevenes morsmål vil gi elevene positiv identitetsbekreftelse» (s. 118). Anerkjennelse er helt grunnleggende for alle mennesker. Man lærer å verdsette ulike sider ved seg selv gjennom samspill, de sidene som man ikke får anerkjennelse for lærer man å

mislike (Honneth, 2008). Honneth (2008) hevder at områdene man skiller seg fra majoriteten er det viktig å føle seg anerkjent, og at den enkeltes potensial blir inkludert. Elevene vil føle at de har en tilhørighet i klassen og samfunnet når de opplever mestring i et læringsmiljø som er støttende og positiv til mangfoldighet, ved å føle tilhørighet vil elevene føle seg verdsatt på skolen (Munthe, 2013, s. 26).

Mennesker gjør ulike identitetshandlinger (Le Page & Tabouret-Keller, 1985; Van Ommeren, 2021). «Vi gjør språklige valg med utgangspunkt i vurderinger av hvem vi er, hvem vi vil være, og hvem vi identifiserer oss med» (Van Ommeren, 2021, s. 181). Slike valg er ikke tilfeldige språklige valg, dette er bevisste valg man gjør når man ser den språklige variasjonen som finnes etter å ha sammenlignet eget språk med andres språk i ulike sosiale kontekster.

2.3.1 Metaspråklig bevissthet

Forskning viser at det er en fordel å være flerspråklig. Det å være flerspråklig kan være med på å øke den språklige bevisstheten til elevene som kan være til nytte når de skal lære nye språk (Bialystok, 2009, s. 3). Elevenes flerspråklige identitet vil styrkes, og den metaspråklige bevisstheten til elevene vil øke dersom man arbeider med dette over en lengre tidsperiode (Svendsen, 2021, s. 197). Ved at elevene får språklige anerkjennelse vil de lykkes bedre faglig, men også personlig, og videre vil de kunne føle seg akseptert i samfunnet. Dersom man bruker det språket som elevene behersker best vil det også føre til at de lærer best (Bakken, 2003, s. 3).

Arbeid med ulikheter og likheter mellom norsk og morsmål vil også hjelpe elevene til å se hva de trenger å lære videre for å mestre norsk, og også hjelpe dem til å se hva de mangler (Haukås, 2014). Ved å jobbe med ulikheter og likheter mellom norsk og eget morsmål vil dette rette elevenes oppmerksomhet mot språkets forside, og elevene får en større bevissthet rundt språk, på denne måten vil også forkunnskapene til elevene bli vist eksplisitt i opplæringen (Nygård, 2017, s. 205; s. 44; Van Ommeren, 2021, s. 188).

Elevene må få hjelp til å se at språk er noe de kan snakke om, og tenke over, dette kan for eksempel gjøres ved å arbeide med temaer som talespråk og talespråklig mangfold (Van Ommeren, 2021, s. 188). Dersom elevene får mulighet til å snakke og reflektere rundt det språklige mangfoldet som de har et forhold til og/eller observerer, vil dette gi dem muligheten

til å vise hvor stor kunnskap elevene har om språklig mangfold, men som de kanskje ikke klarer å sette ord på (Van Ommeren, 2021, s. 188).

2.4 Flerspråklighet som ressurs

Ressurs er et veldig komplekst begrep, dette er et begrep som blir brukt både i lovverket og læreplanverket. Likevel finnes det ulike teorier om dette. Flerspråklighet som ressurs kan forstås fra ulike perspektiver, fra et psykolingvistisk perspektiv eller fra et sosiolingvistisk perspektiv (Svendsen, 2021, s. 16). I min oppgave skal jeg bruke Svendsen (2021) perspektiver for å forstå ressurs, der termen ressurs vil bli brukt for elevens egen språkutvikling, altså for eleven selv, samtidig som det også skal diskuteres for flerspråklighet som ressurs for fellesskapet, og hva elever med et morsmål enn norsk kan bidra med i opplæringen.

Spernes (2020) skriver at uten noen konkrete handlinger, kan det å uttrykke at mangfoldet skal forstås som ressurs bli tomme ord (s. 65). Van Ommeren (2017) sammenligner de språklige ressursene og hvordan vi bruker disse med LEGO-klosser, hun skriver at:

på samme måte som med LEGO kan menneskets språklige ressurser settes sammen på en nærmest uendelig mengde måter. Med det betyr ikke at det er det vi gjør. Snarere tvert imot. Mennesker vil typisk sette sammen språklige byggesteiner på mer eller mindre liknende måte hver gang. Helt uten at vi behøver å tenke over det, følger vi bestemte mønstre for hvilke språklige byggeklosser som hører sammen i bestemte konstellasjoner i bestemte situasjoner. (s. 163)

Elevene og læreren vil bli bevisstgjort på elevens språklige ressurser dersom de snakker sammen om elevens språkbiografi - hvilke språk eleven kan, hvor språkene blir brukt og hvor godt vedkommende kan disse språkene (Spernes, 2020, s. 224). All kunnskapen til elevene må forstås som ressurser fordi elevene kan ha verdifull språkkunnskap, og eleven kan ha mye å bidra med. Morsmålet til elevene skal kunne brukes som hjelp i opplæringen og til å tilegne seg faginnhold, og dersom det er mulig skal elever som har det samme morsmålet få muligheten til å arbeide sammen (Spernes, s. 224). «Alle mennesker lærer selvsagt best på et språk som vi forstår» (Vågen, 2018, s. 35), utbyttet av opplæringen vil ikke være godt nok dersom elevene ikke behersker undervisningsspråket godt nok. Det er derfor viktig å legge til rette opplæringen for elevene på en måte som får dem til å føle seg verdsatt. Spernes (2020)

skriver at «det vesentlige ved verdsettingen av elevenes kunnskaper og erfaringer er at eleven slev skal bygge videre kunnskap på den kompetansen han eller hun allerede har» (2020, s. 223), og at det er viktig å ikke rette oppmerksomhet mot elevenes mangel, men heller mot det de mestrer.

2.4.1 Kodeveksling

Kodeveksling kan for mange sees som språklige forvirring, men det er slik at det er ofte de som har god kompetanse i de ulike språkene de kan som kodeveksler (Van Ommeren, 2021, s. 239). I ulike sosiale kontekster eller ulike situasjoner er det vanlig når man kan flere språk at man tar i bruk trekk fra de ulike språkene man kan (Svendsen, 2021, s. 71), og blander eller veksler mellom disse språkene, dette er vanlig å gjøre også i en setning. Når man kodeveksler betyr det nødvendigvis ikke at man ikke klarer å holde språkene fra hverandre eller at man er forvirra, men at språkene har ulike kommunikasjons funksjoner. Van Ommeren (2021) skriver at når man er i en samtale eller velger å si noe, velger man ubevisst noen uttrykk som man setter sammen «på en måte som er egnet til å formidle noe til en mottaker» (s. 153). Kodeveksling kan derimot også skyldes «at man ikke kan, eller der og da ikke finner, det aktuelle uttrykket på ett av språkene, og at man derfor skrifter til et annet språk» (Svendsen, 2021, s. 72).

Når man kodeveksler er man i det Van Ommeren (2021) kaller for en flerspråklig modus, det vil si at man kodeveksler med en annen person som kan de språkene du kan. Man er derimot i en enspråklig modus når man skiller på hvor man bruker språkene, for eksempel at man bruker morsmålet hjemme og norsk på skolen. Det er noen flerspråklige som skiller mellom de ulike språkene de kan, og de er nesten alltid i en enspråklig modus (Van Ommeren, 2021, s. 239). En mulig grunn til at noen velger å ikke kodeveksle er fordi de ikke ser at ulike språk kan brukes sammen, og at de har et felles fundament (Cummins, 2000; Van Ommeren, 2017, s. 163). Språklige ideologier kan være en annen grunn til at man velger å ikke kodeveksle. Gjennom sosialisering i et språksamfunn, lærer man regler for hvilke språk eller språklige elementer som enten hører sammen, eller ikke passer sammen (Van Ommeren, 2017, s. 164).

3. Metode

3.1 Valg av metode

Fordi jeg ønsker å få innblikk i elevenes erfaringer og opplevelser av hvordan deres flerspråklighet blir brukt i norskundervisningen, vil det være naturlig for min studie å velge kvalitativt forskningsintervju som metode for å kunne belyse problemstillingen. Med en kvalitativ metode vil jeg få mer detaljert informasjon om fenomenet som jeg skal studere, slik vil jeg også få tilgang til kunnskap som ikke vil kunne blitt gitt med en kvantitativ studie (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 23). Ved å ta i bruk denne metoden vil elevenes stemme komme frem, og det er ingen andre enn elevene selv som kan uttrykke hvordan de opplever og erfarer hvordan deres morsmål blir eller blir ikke brukt som ressurs i opplæringen.

Min studie har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Med et kvalitativt design vil fenomenologisk tilnærming bety å gi en nøyaktig beskrivelse av informantens egne opplevelser, perspektiver og erfaringer av et fenomen (Johannessen et. al., 2021, s. 167; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), i denne studien er fenomenet «flerspråklighet som ressurs». Samtidig som studien ønsker å få fram deltakernes opplevelser og erfaringer, må dette forstås og tolkes. Hermeneutikken handler om å «fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). Denne studien tar derfor også utgangspunkt i hermeneutikkens tolkning for å kunne forstå perspektivene til deltakerne, og å forsøke å forstå og finne mening i deltakernes ytringer. Deltakernes opplevelser vil derfor bli beskrevet av forskeren (meg) i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Siden dette er en studie der elevenes opplevelse står i fokus, altså en talerfokusert tilnærming, vil elevene få uttrykt seg mer fritt med et kvalitativt forskningsintervju enn hvis jeg hadde valgt en annen metode, som for eksempel spørreskjema eller observasjon. Talerfokuserte tilnærminger, altså informantens egne narrativer, kan bidra til å gi innblikk i perspektiver som andre aktører ikke nødvendigvis ser (Golden & Steien, 2018, s. 3). Talerfokusert

tilnærming blir brukt av Anne Golden og Guri Bordal Steien (2018) «som et samlebegrep på forskning innenfor andrespråksfeltet [...] hvor talers opplevelser, erfaringer, tolkninger, følelser og gjenfortellinger knyttet til språklæring står i fokus» (s. 3). Ifølge Jerome Bruner (1987) er det ikke andre måter å fortelle hvordan man har levd, enn med narrativer. For å få innsikt i et annet individs språklæringsprosess er narrativer eneste måten som kan gi en virkelig innsikt (Pavlenko, 2001). Studiens metode har derfor hentet inspirasjon fra termen talerfokuseret tilnærming. Lignende metode er også brukt av andre internasjonale studier der informantenes narrativer er blitt tatt som utgangspunkt for deres forskning (Pavlenko & Lantolf, 2000; Coffey & Street, 2008).

Anne Golden, Guri Bordal Steien og Ingebjørg Tonne (2021) skriver at den vanligste måten å frambringe narrativer på, er «å foreta muntlige intervjuer som tas opp og transkriberes» (s. 142), ved å bruke intervju som metode for mitt prosjekt, vil elevenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner bli løftet fram. Derimot, skriver Golden et. al. (2021) at siden intervju er en konstruert kontekst, vil det være problematisk å få personlige narrativer fra informantene (s. 143). Det finnes ulike faktorer som kan påvirke hvor personlige informantenes narrativer blir. En faktor som er med på å påvirke intervjusituasjonen, er det Golden et. al. (2021) kaller det «*fysiske stedet* der intervjuet finner sted» (s. 143), og at dette er en faktor som kan utjevne asymmetrien i intervjusituasjonen. Intervjuene vil derfor gjennomføres på skolen, siden dette er et sted der elevene omgås hver dag.

Med intervju som metode kan man velge mellom to typer intervjuer, gruppeintervju og en-til-en-intervju. Et gruppeintervju er en form for «utspørring av flere subjekter samtidig (Høgheim, 2020, s. 133), mens i et en-til-en-intervju har man intervju med en person om gangen. I mitt prosjekt har jeg valgt å gå for en-til-en-intervju istedenfor gruppeintervju fordi det kan være lettere for informantene å uttrykke seg og dele sine erfaringer, og en slik metode vil også gi mer detaljerte og fylldige svar. Siden temaet for studien kan oppfattes som personlig, kan det være vanskelig for noen informanter å uttrykke seg i et gruppeintervju.

3.1.2 Intervjustrukturen

Det finnes tre ulike tilnærminger til forskningsintervju, strukturerte-, ustrukturerte- og semistrukturerte intervju (Høgheim, 2020, s. 130-131). Med et semistrukturert intervju kan jeg bevege meg frem og tilbake i intervjusituasjonen, spørsmålene, rekkefølgen og temaet kan

varierte (Postholm et. al., 2018, s. 121). Med et semistrukturert intervju har man også muligheten til å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Informantene kan være med på å forme intervjuet når spørsmålene ikke er avhengige av en fast rekkefølge. Denne tilnærmingen til intervju skiller seg fra strukturerte- og ustrukturerte intervju. I et strukturert intervju kan ikke forskeren improvisere i strukturen til intervjuet, og informantene i studien kan heller ikke påvirke intervjuprosessen (Postholm et. al., 2018, s. 120). Derimot, er ustrukturerte intervjuer en form «for utspørring uten klart formulerte spørsmål [...]» (Høgheim, 2020, s. 131).

3.2 Utvalg og datainnsamling

3.2.1 Utvalg av informanter

Informantene i dette prosjektet består av fire flerspråklige ungdomsskoleelever med norsk som andrespråk. To av elevene er født og oppvokst i Norge, mens de to andre elevene har kommet til Norge i barneskolealder. Ingen av elevene har hatt morsmålsopplæring. To av elevene har hatt særskilt norskopplæring på barneskolen, en elev har vært i mottaksklasse på barneskolen og den siste eleven har ikke fått noen ekstra tilbud.

Kvalitative intervjuer tar som oftest tid, både når man skal gjennomføre intervjuet, og med etterarbeidene av transkripsjonene, på grunn av dette valgte jeg å ikke ha flere enn fire informanter. I kvalitative studier har man ikke som mål å generalisere, slik som i kvantitative studier, derfor trenger heller ikke utvalget være mange (Maxwell, 2013, s. 79). Målet i kvalitative studier er heller å gi et innblikk av et utvalg av elever som ønsker å dele sine opplevelser og erfaringer. Med et mindre utvalgt informanter vil jeg kunne bruke mer tid på å analysere og forbedring av intervjuene (Kvarv, 2021, s. 165). Tove Thagaard (2013) skriver at «kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg» (s. 60), altså i en kvalitativ studie bør man heller finne informanter som passer til studien enn å tenke på antall. Kriteriene for utvalget av informantene for denne studien var at elevene måtte være flerspråklige med norsk som andrespråk, og de måtte følge ordinær norskopplæring. «Barn og ungdommer kan som hovedregel selv samtykke til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år» (NSD, u.å.), uten bekreftelse av foresatte, deltakerne i denne studien vil derfor være femten år, og kjønn er tilfeldig i prosjektet.

Utvalgsstrategien som er blitt brukt i mitt prosjekt er kriteriebasert utvelgelse i kombinasjon med snøballmetoden. Valg av informanter ble gjort ved at jeg tok kontakt med mine tidligere praksislærere, og min tidligere norsklærer fra ungdomsskolen. Valgene er basert fra mine egne erfaringer med disse lærerne, og antall flerspråklige elever på disse skolene. Det ble sendt e-post til de ulike lærerne, der det inneholdt informasjon om prosjektet og kriteriene som er satt for utvalget. En av lærerne tok kontakt, og vi avtalte et møte der det ble fortalt mer om prosjektet, og utvalget jeg tenkte å intervju. Læreren hadde selv to elever som kunne delta i prosjektet, og disse elevene ble valgt ut med bakgrunn på de kriteriene jeg hadde (Johannessen et.al., 2021, s. 64). Siden jeg trengte fire informanter, tok læreren videre kontakt med noen andre norsklærere på skolen og informerte om mitt prosjekt. Læreren spurte sine kollegaer om de hadde noen elever som hadde mulighet til å delta i denne studien. En norsklærer tok kontakt, og vedkommende hadde to elever som ville delta, og som også hadde kriteriene jeg hadde satt for min studie. Denne utvalgsstrategien kalles snøballeffekten (Johannessen et.al., 2021, s. 64).

3.2.2 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju

Det ble tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet da intervjuguiden ble utformet. Intervjuguiden (se vedlegg 1 og vedlegg 2) ble brukt som veileder og som sjekkliste under intervjuene. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge til å kunne dele sine erfaringer og opplevelser, og på bakgrunn av dette ble det gjennomført intervju med trekk fra semistrukturert intervju. Målet var at intervjusituasjonene skulle føles som uformelle samtaler. Siden informantene i studien er ungdommer, ble det utformet aldertilpassende spørsmål som var enkle og korte, men klare og tydelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Eksempler fra undervisning ble også brukt for å eksemplifisere. Målet med spørsmålene var at elevene skulle gi så utdypende svar som mulig.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført en pilotering. Pilotering gir mulighet til å utprøve intervjuguiden, teste seg selv som intervjuer og teste utstyret som skal brukes (Neteland, 2020, s. 61). Dessuten kan man med pilotering også få tilbakemelding om hvilke spørsmål som fungerte og hvilke som var utydelige. Med pilotering i forkant av intervjuene får man også muligheten til å endre og justere det som trengs før gjennomføring av det faktiske intervjuet (Neteland, 2020, s. 61). Intervjuguiden som ble brukt i det første intervjuet var ikke optimal, og noen av spørsmålene var ikke relevante for å besvare problemstillingen for

studien. Til de neste intervjuene ble det derfor gjort endringer i intervjuguiden (vedlegg 1), og den måtte derfor revideres etter det første gjennomførte intervjuet (vedlegg 2). Til tross for svakheter ved den første intervjuguiden, ble det samlet inn data som er relevante for studien.

Gjennomføringen av intervjuet ble gjort i et grupperom i elevens undervisningstid. Vi satt ovenfor hverandre rundt en pult. Intervjuene varierte i lengde, de var planlagt å vare i ca. 20 minutter, likevel varte det korteste intervjuet i 8 minutter og det lengste intervjuet varte i 15 minutter. Det ble tatt opptak av intervjuene ved hjelp av en diktafon som er godkjent for bruk (Universitetet i Oslo, 2010), og senere ble lydfilene transkribert. Lydopptakene ble gjort for at etterarbeidet skulle bli sikrere og for at samtalene skulle ha best mulig flyt. Dette er noe alle elevene ga samtykke til. Informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3) ble sendt i forkant av intervjuene, men dette er også noe jeg informerte elevene om. Intervjuene ble innledet med informasjon om masterprosjektet og intervjustrukturen. Elevene fikk denne informasjonen i forkant av intervjuene for å sikre forsvarlig behandling av datamaterialet. På denne måten kunne informantene spørre om noe var uklart før gjennomføring av intervjuene. Samtykkeskjema ble signert før intervjustart.

På bakgrunn av at elevene skulle føle seg mer trygge til å dele sine opplevelser og erfaringer, fortalte jeg om egen språkbiografi og introduserte meg selv. Elevene ble spurt om hva slags språk de kan og i hvilke situasjoner de bruker de ulike språkene. Videre ble elevene spurt om erfaringene de har om inkludering av morsmålet i opplæringen, og deres tanker rundt dette. Eleven fikk også vite i forkant av intervjuene at jeg var ute etter å forstå deres refleksjoner og erfaringer, og ikke ute etter å vurdere eller bedømme dem. Stort sett ble intervjuguiden fulgt, og det ble stilt oppfølgingsspørsmål i situasjoner der svarene var korte.

Oppfølgingsspørsmålene ble stilt for at elevene skulle få mulighet til å utdype svarene sine, eller for forsikring av mulige feiltolkninger som kan oppstå i en samtale. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) skriver at bruk av ledende spørsmål kan styrke påliteligheten (s. 201). I noen situasjoner kunne elevene spørre «hva mener du», og da måtte jeg utdype eller forenkle spørsmålene. Dette kan skyldes uklarhet av enten elevenes forståelse for spørsmålene, tema eller konteksten, eller så kan det skyldes i at spørsmålene og intervjusituasjonen var uklare.

3.3 Forskningsetikk

Det er viktig å ta hensyn til ulike etiske aspekter når man skal forske på mennesker, spesielt når det gjelder forskning på barn og unge. I denne delen skal jeg reflektere rundt de ulike etiske retningslinjene og gjøre rede for hvordan de har blitt håndtert i min studie.

Informantene for denne studien er ungdommer, grunnen til dette er fordi jeg ønsker å vite hvordan deres opplevelse er, og det er ingen andre som kan forklare dette godt nok enn nettopp elevene selv. Intervju av ungdommer kan være en utfordring både for elevene og for forskeren selv, dette er fordi elevene kan sees på som en sårbar gruppe.

Relasjonene i intervjuene vil være asymmetriske siden jeg har kontroll på fremdriften (Thagaard, 2013, s. 96). Det er jeg som stiller de spørsmålene jeg vil ha svar på og introduserer de temaene jeg ønsker å introdusere. Svarene informantene gir kan fort bli påvirket om jeg ikke tenker gjennom spørsmålene jeg skal stille og hvordan jeg stiller dem. Utvikling av intervjuet og hvordan datamaterialet blir tolket kan få betydning om man ikke er oppmerksom på maktrelasjonen mellom forsker, og elevene som deltakere. Jeg skal forsøke å minske avstanden gjennom å lytte godt til informantene og stille spørsmål basert på nysgjerrighet.

Jeg har forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene som er vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Noen sentrale prinsipper som fremstår er informert samtykke, konfidensialitet og ivaretagelse av informantens integritet (Fangen, 2015). Informantene får utdelt et skriftlig samtykkeskjema (Vedlegg 4). Da jeg skulle utforme samtykkeskjema og infoskrivet tok jeg i bruk en mal fra Norsk senter for forskningsdata sine nettsider, innholdet er blitt utformet i tråd med vilkårene og retningslinjene satt av NSD. I det skriftlige samtykkeskjemaet og infoskrivet ble det informert om forskningsprosjektets formål og prosedyre, hva deltakelse vil innebære og hvilke rettigheter informantene har (se vedlegg 4). I informasjonsskrivet vil det også informeres om hvem som har tilgang til informasjonen de gir, og det vil også informeres om at de kan trekke seg fra prosjektet dersom det er noe de ønsker. Informantene skal også bli informert om at det er mulighet for å trekke seg uten å måtte gi noen grunn. Dersom deltakerne ønsker å trekke seg, vil de også få informasjon om hva som vil skje med datamaterialet. Før jeg starter med datainnsamlingen vil jeg lese gjennom samtykkeskjemaet

og infoskrivet sammen med elevene, slik at jeg er sikker på at elevene får seg en forståelse av forskningsfeltet, hva det vil si for hen å delta og hensikten med forskningen.

Det er meldepliktig å benytte seg av lydopptak, og for at jeg skal kunne ta opptak av intervjuene må jeg følge NSDs sine krav til personvern og datahåndtering. Datainnsamling kan ikke settes i gang før godkjenning fra NSD. Den 08.februar.2022 godkjente NSD søknaden (vedlegg 5) min om å kunne ta opptak av intervjuene med elevene. I meldeskjemaet er det tydelig informasjon om hvordan personopplysningene oppbevares og behandles, for eksempel anonymisering av navn. Jeg skal også være tydelig i forkant av intervjuene at elevene må unngå informasjon om tredjeperson, som for eksempel navn til læreren eller andre elever i klassen, men at de heller sier han/hun eller hen. Jeg skal bruke Universitetet i Oslo sin diktafon-app, på denne måten vil lydopptakene bli lagret og kryptert sikkert, og ingen får tilgang til dem (Universitetet i Oslo, 2010). Når prosjektet er ferdig vil alt av personopplysninger bli slettet, og dette er også noe elevene vil bli informert om.

3.4 Transkripsjon og analyse av datamaterialet

Etter at intervjuene var gjennomført, måtte intervjuene transkribes. Intervjuene ble transkribert ordrett av meg etter at de var gjennomført. Lydfilene ble transkribert av meg fordi transkripsjonen er en viktig del av analyseprosessen, en annen grunn for at lydfilene ble transkribert av meg er for å bevare elevenes anonymitet. Det er i transkripsjonene man blir ordentlig kjent med datamaterialet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ligger det de kaller for intervjuanalysen «et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer [...]» (s. 219). Dessverre er det unngåelig at egen tolkning blir tatt med i transkripsjonen (Postholm et. al., 2018, s. 129), derfor er det viktig at jeg som forsker legger fram analysen og presentasjonen av dataene på en autentisk og ærlig måte, og er klar over min egen rolle som forsker.

Analysen kunne starte etter at lydopptakene var ferdig transkribert. Det vil bli brukt kodenavn for elevene for å bevare deres anonymitet, derfor vil elevene få kodenavnene A, B, C og D. For å besvare problemstillingen på best mulig måte, vil meningsinnholdet i de ulike intervjuene analyseres. Tilnærmingen til min analyse vil være abduktiv, som vil si at i analysen vil det være en pendling mellom forskerens perspektiv, teori og datamaterialet

(Postholm et. al., 2018, s. 102-104). Allerede før datainnsamlingen har jeg settet meg inn i temaet, tidligere forskning og forskningslitteratur. På bakgrunn av dette har min forskerrolle blitt påvirket, fordi min forforståelse har blitt påvirket av det jeg har settet meg inn i før datainnsamlingen.

Jeg startet med å forkorte det elevene sa i meningsfortetting. Meningsfortetting handler om å dele opp og skrive korte setninger av et lengre utsagn, dessuten skal meninga i det som blir sagt av elevene ikke endres på når man meningsfortetter (Neteland, 2020, s. 62). Egne tolkninger eller vurderinger av det som beskrives skal ikke legges til når man fortetter innholdet fra det elevene sier (se vedlegg 3). Videre etter at elevene sine utsagn ble fortettet i meningsinnhold, fortsatte jeg med å utforme koder. Thagaard (2013) skriver at «prosessen med å kode data innebærer av vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten» (s. 158), som vil si at i denne delen av analysen vil det finnes begreper som uttrykker på best mulig måte meningsinnholdet i datamaterialet.

Videre ble det tatt utgangspunkt i kodene for å utforme overordna kategorier som var relevant for studiens problemstilling. Her vil kodene klassifiseres i kategorier, og de kodene handler om det samme blir satt i samme kategori (Thagaard, 2013, s. 159). Kategoriene skal være mer tolkende enn det kodene er, og de kan ta utgangspunkt i tidligere forskning, teori eller i datainnsamlingen (Neteland, 2020, s. 64). Kategoriene kommer fra at jeg har gjort en analyse, og meningsfortenkt det elevene har fortalt i intervjuene, videre kodet og funnet begreper som uttrykker meningsinnholdet fra datamaterialet på best mulig måte, og til slutt klassifisert kodene i kategorier. Kodene ble sortert inn i de ulike kategoriene. De ulike kategoriene og kodene som er blitt utforma og brukt, er det viktigste i kapittel 4, her vil funnene bli presentert. Følgende kategorier og koder ble utformet og brukt:

Flerspråklighet som fenomen	Flerspråklighet i skolen	Holdninger til flerspråklighet
Språk er knyttet til ulike situasjoner og steder	Elevenes forslag til klasseromspraksis	Lite erfaring med bruk av morsmål som hjelpemiddel
Kodeveksling		Arrangementer i skolen
		Interesse for språk

Tabell 3.4 – Oversikt over studiens kategorier

3.5 Styrker og svakheter ved metoden

Metoden som er brukt i denne studien ble valgt med bakgrunn på problemstillingen. Det finnes ulike styrker og svakheter ved metoden som er brukt, og som kan være lurt å reflektere rundt. Metoden som ble valgt var kvalitativ metode, nærmere bestemt semistrukturert intervju.

Fordelen med metoden som er brukt er at man får innblikk i menneskers tanker, opplevelser og refleksjoner. Med et intervju, nærmere bestemt et semistrukturert intervju vil både forskeren og informantene ha muligheter til å stille spørsmål ved uklarhet, og på denne måten vil man få muligheten til å få mer utfyllende svar. Intervjuguiden som utformes kan brukes som en rød tråd under intervjuene. Dessuten vil intervjuguiden være nyttig når man skal analysere datamaterialer, og også dersom andre ønsker å etterprøve resultatene fra studien. Som sagt innledningsvis (kapittel 1.1), vil min egen språkbiografi være en metodisk fordel som kan være med på å jevne ut asymmetrien. Målet er å ha en samtale med elevene der de kan føle seg trygge til å dele sine opplevelser, erfaringer og tanker rundt flerspråklig som ressurs. Jeg skal derfor gjøre slik Golden & Steien (2018) gjorde i sin studie, av kongolesiske innvandrere i Norge, dele mine egne språklige erfaringer og opplevelser om det å være flerspråklig med norsk som andrespråk. På denne måten vil intervjusituasjonen føles mer som en samtale enn en utspørring.

Ulempen med metoden som er valgt er at intervjusituasjonen kan oppfattes som en testing for elevene, og de kan svare det de tror jeg vil høre. Bruken av flere metoder vil kunne styrke kvaliteten for studiet, ved å for eksempel bruke observasjon som supplerende metode, men dette var det ikke tid til. Gruppeintervju kunne også blitt valgt for å gjøre det lettere for å dele meninger, eller komme på noe mer enn de andre i gruppa sier, men for noen kan det også føre til at de blir passive og velger å ikke si noe. Mulighetene for å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart, kan være med på å gi varierende svar blant elevene. Beskrivelsen jeg har gjort av hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet er forsøkt å gjøre så tydelig som mulig. Den abduktive tilnærmingen som er blitt brukt i denne studien, kan ha påvirket min forforståelse som igjen kan ha påvirket min forskerrolle.

I de tilfellene der elevene fortalte om manglende erfaring, ble disse spørsmålene fjernet og elevene ble spurt om noen andre spørsmål som var relevante for å besvare problemstillingen

og forskningsspørsmålet. Elevene fikk ikke intervjuguiden på forhånd, dersom de ville fått den ville det kunne resultere med andre resultater enn de som er blitt gitt i denne studien. Det er definitivt overførbarhet i denne studien, temaet er også relevant i andre fag enn bare norsk, elevenes flerspråklighet er noe som kan inkluderes i alle fag. Når det er få deltakere som intervjues kan funnene og resultatene ikke generaliseres, disse vil kun gi et innblikk i temaet.

4. Resultater

Studien søker å besvare og få innblikk i om elever opplever at deres flerspråklighet blir brukt som ressurs i norskundervisningen. Funnene som vil bli presentert er de som best besvarer problemstillingen, og som jeg mener er de mest relevante. Gjennom analyse av datamaterialet har jeg utformet kategorier som funnene vil bli presenteres i. Jeg skal bruke sitater fra informantene til å konkretisere og gi eksempler på funnene. Elevene har hatt ulikt tilbud med bakgrunn på at noen har bodd her hele livet, mens andre har flyttet til Norge i løpet av livet sitt, svarene de gir vil derfor kunne bli påvirket av deres språklige bakgrunn.

4.1 Flerspråklighet som fenomen

Da elevene ble spurt om begrepene flerspråklighet og ressurs, viste noen av elevene usikkerhet og stereotypi, likevel er flerspråklighet også noe elevene identifiserer seg med. Eksemplet fra elev A viser en slik usikkerhet, vedkommende viser også stereotypisk holdning. Elev A mener at hen kan høre at en annen individ er flerspråklig dersom de har det hun kaller for «utledningsaksent». Eleven sier at hen kan høre det på aksenten.

Hva forbinder du med begrepet flerspråklighet?

Elev A: Jeg tenker en person som kan flere språk, eller ja, fler språk, så hvis du Ja, flere språk [...]. Ehh, det kan, du kan høre det, ehh, for jeg er liksom, jeg har nabolagene der det bor utledninger, vi kjenner hverandre, men, det kan ta meg litt tid fordi du vet ikke, du kan liksom ikke bare tro at de kan det, også kan de det ikke, du kan liksom spørre, eller finne ut. Men jeg er sånn utlendingaksent, jeg bare vet at de kan andre språk.

Elev B: Ehh, kan du forklare

Forklarer

Elev B: De fleste kan jo norsk og engelsk, men jeg vil ikke definert det, for jeg tenker når man kan tre så vil jeg si så er man flerspråklig, for det er jo en standard å kunne norsk og engelsk.

Elev D: Hmm, kanskje vet litt mer om flere kulturer. Kommer kanskje ofte fra et annet land, eller foreldre kommer fra et annet land.

Jeg brukte Svendsen (2021) sin definisjon i de situasjonene der jeg måtte forklare hva flerspråklighet er. Eksemplet over, fra elev B viser også usikkerhet til begrepet, selv etter det ble forklart hva flerspråklighet er. Eleven viser at hen skjønner hva flerspråklighet er når hen sier «de fleste kan jo norsk og engelsk», men likevel velger eleven å gi en egen definisjon av begrepet ved å si at det er en standard å kunne engelsk og norsk, og at derfor er man flerspråklig om man kan tre språk. Elev C var usikker selv om jeg forklarte hva

flerspråklighet er. I likhet med elev A, viser også elev D en stereotypisk holdning om at det å være flerspråklig innebærer å komme fra et annet land eller ha foreldre som kommer fra et annet land.

Et annet interessant funn er hvordan elevene opplever seg selv som flerspråklige, men samtidig er usikre på hva flerspråklighet egentlig innebærer. Eksemplet under viser hvordan alle elevene identifiserte seg selv som flerspråklige, selv om ikke alle klarte å forklare helt hvorfor de seg selv som flerspråklige.

Føler du deg som en del av en flerspråklig gruppe?

Elev A: Ja. Jeg er fra et annet land, jeg kan flere språk, så da føler jeg at jeg burde være en del av den gruppa som kan flere språk.

Elev B: Ja, jeg snakker jo tre språk, jeg kan bruke tre forskjellige språk, og nå på skolen lærer jeg et fjerde så.

Elev C: Ja

Elev D: Ja

Eksemplene under viser hvordan ressursperspektivet er noe som ikke kommer fram av elevene. Elevene ble spurt om hva slags tanker de har om at de skal erfare at flerspråkligheten deres skal være en ressurs.

På utdanningsdirektoratet står det at "elever skal oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet". Hva tenker du når du hører at du skal erfare at du er en ressurs i skolen?

Elev A: Jeg synes det er bra, jeg har et ekstra mål på meg liksom. For da har jeg andre utfordringer hvis jeg reiser et sted eller møter nye folk, så har jeg et til språk som jeg kan henge meg på.

Elev B: Jeg tenker det er sånn, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare, men bare noe man skal kunne eller vite at det er sånn.

Elev C: Litt vanskelig å forklare.

Elev D: Noe man kanskje får bruk for, eller noe som kan brukes til noe positivt.

Elev A ser på det å kunne flere språk som ressurs til å reise og møte nye mennesker. Det kan virke som om elev B tenker at flerspråkligheten som ressurs kun er noe som skal informeres om, og ikke nødvendigvis er objekt for lærdom i norskundervisningen. Elev C hadde vanskeligheter med å forklare. Elev D derimot mener at flerspråklighet som ressurs er noe man skal få bruk for, eller noe som man skal kunne bruke til noe positivt.

4.1.1 Språk er knyttet til ulike situasjoner og steder

Da elevene ble spurt om når de snakker de ulike språkene, sa alle elevene det samme, men de beskrev forskjellige arenaer. Eksemplene under viser de ulike arenaene elevene bruker de språkene de kan. Elev A kan flere språk som hen har lært seg, enn bare norsk og morsmålet, hen forteller at norsk og nynorsk, som hen sier, er noe hen bruker med på skolen og butikker, mens gjemme, i moskeen og når hen drar på besøk så bruker hen morsmålet og de andre språkene som hen kan. Elev B forteller at morsmålet er noe hen bruker med foreldrene, og at hen bruker norsk ellers i hverdagen. Derimot bruker elev C og D norsk hjemme og. Elev C forteller at hjemme så pleier hen å bruke arabisk og somalisk, men også litt norsk. Videre forteller hen at engelsk, norsk og somalisk er noe hen pleier å bruke på skolen. I likhet med elev C, forteller elev D at hjemme pleier hen å bruke norsk og polsk sammen med sin søster, mens med foreldrene snakker hen på polsk, og på skolen bruker hen norsk.

Når snakker du de ulike språkene?

Elev A: Norsk og nynorsk bruker jeg mest på skolen, butikker alt det der.

Når bruker du de andre språkene du kan da?

Elev A: Hjemme, på moskeen, hvis jeg drar på besøk eller noe så snakker jeg. I moskeen er det litt av alt, fordi vi er sånn arabiske venner, pakistanske venner og litt over alt. Så det er litt av alt.

Elev B: I hverdagen pleier jeg å bruke norsk som vanligst, men når jeg snakker med foreldrene mine så er det kurdisk.

Elev C: Jeg snakker arabisk og somalisk hjemme, og litt norsk. Og jeg snakker norsk, engelsk og litt somalisk her

Elev D: Det er vel både norsk og polsk da, så på skolen snakker jeg norsk og hjemme så snakker jeg polsk. Men det kommer an på, fordi søsteren min er også jeg er jo født i Norge så vi pleier egentlig å bruke begge språkene, men mest norsk.

Videre viser eksemplet under elevenes svar da de ble spurt om hvilket språk de tenker at de kan best.

Hvilket av språkene vil du si at du kan best?

Elev B: fordi jeg lærer ikke kurdisk, eller jeg bare snakker det. Det er ikke sånn at jeg liksom lærer sånn som her på skolen så lærer jeg norsk, og det er sånn system på hva jeg skal lære hele tiden. Mens på kurdisk så er det bare det jeg bruker hjemme. Jeg kan for eksempel ikke så mange regler om hvordan man bøyer ting og greier, jeg har bare en forståelse om det sånn når jeg snakker.

Elev C: Somalisk, fordi det er morsmålet mitt jeg kan det best, og jeg snakker det ofte, og ja

Elev D: Mmm, jeg tror kanskje norsk. Jeg bruker det mer, og grammatisk hvertfall, så er det definitivt norsk. Det er veldig vanskelig grammatikk i norsk og jeg har ikke lest så mye polsk.

Elev B og D mente at det er norsk som er det språket de kan best. Elev B forteller at siden norsk er der man lærer på skolen, og det språket det arbeides med, så må dette være språket hen kan best. Eleven mener at kurdisk er et språk hen ikke kan like godt som norsk fordi det er ikke noe hen lærer på samme måte som norsk. Lignende svar ga også elev D, som mente at norsk er det språket hen kan best grammatisk, og vedkommende forteller at hen har lest lite på polsk. Elev C derimot, mente at språket hen kan best er hens morsmål, eleven forteller at dette er språket hen snakker oftest, og at hen kan det best fordi det er morsmålet.

4.1.2 Kodeveksling

Et interessant funn fra intervjuene er hvordan elev A og D bruker språkene i hverdagen sin. Elev A og D forteller om at de noen ganger også pleier å blande språkene de kan når de snakker med noen som kan de samme språkene som de også kan, altså de kodeveksler. Eksemplet under, fra elev A, viser hvordan eleven tror at fordi hen kan flere språk vil det si at norsken blir forvirret noen ganger. Elev D derimot forteller at kodeveksling gjør at hen får uttrykt seg bedre.

Elev A: Jeg tror at alle visste det, man kan se at jeg kan flere språk fordi jeg blander ord når jeg prater[...]. Men det at jeg kan flere språk forvirrer ofte norsken min fordi jeg blander inn ord som egentlig ikke er med der fra, så blir det litt forvirrende, men ellers ikke noe spesielt.

Elev D: Det har skjedd med meg og et par ganger, veldig sjeldent, men noen ganger har jeg også sagt noe på polsk, eller blandet språk. Eller om jeg er med noen polske folk så har jeg sagt noe på norsk. [...] Jeg pleier også å blande, jeg blander språkene veldig ofte, jeg kan ikke blande de om jeg vil, det er ikke sånn at jeg ikke har kontroll over det, men noen ganger så får jeg uttrykt mer når jeg blander.

Eksemplet fra elev D viser hvordan eleven bruker kodeveksling til å kommunisere og uttrykke seg bedre. Videre forteller Elev, i eksemplet over, hvordan hen noen ganger kan si ord fra for eksempel polsk til en venn som ikke kan polsk.

4.2 Flerspråklighet i skolen

Elevene fikk flere spørsmål til bruken av flere språk i skolehverdagen. De forteller at flerspråklighet er noe de ikke jobber med på skolen, som er noe som vil bli skrevet mer om i underkapittel 4.3.1. På skolen arrangerer de heller ikke internasjonale dager, og mangfoldet i

skolen blir heller ikke vist i hverdagen. Mangel på praktisering av flerspråklighet i skolen blir også vist ved at elevene ikke har noen klar definisjon på hva flerspråklighet er, som nevnt i kapittel 4.1. Elevene forteller at deres lærere ikke viser noen interesse i deres morsmål og at de heller ikke er blitt bedt om å bruke morsmålet deres i skolen, med unntak i KRLE-timene. Eksemplet under viser elevenes utsagn om hva som skjedde i disse timene.

Blir det vist at du kan andre språk i skolen eller i timene? For eksempel i norsktimene, har det blitt vist at du kan andre språk?

Elev A: Njaa, det var en gang. Læreren fikk meg til å stå på pulten og snakke de språkene jeg kunne, det var på barneskolen da, og det var flaut, men jeg sa noen ord. [...] Fordi det var KRLE, også sto det arabisk og jeg klarer å lese det, så plutselig ba læreren min meg om å stå og lese det for alle. Ja, så det var liksom litt flaut. Når du har 26 elever som stirrer på deg som egentlig ikke kan språket.

Elev B: Nei, ikke på en spesiell måte

Elev C: Når vi hadde religionsfag, når vi googlet så var det mange ting moskeen, og koranen og sånt, og det er på arabisk. [...] De spurte meg om jeg kunne lese det opp. [...] Det var bra.

Elev D: Nei

Elev A og C forteller at i disse timene ble de bedt om å lese noe høyt på arabisk. Elev A forteller at hen syntes at det var flaut, siden eleven hadde all oppmerksomheten i elevgruppa. Elev C derimot uttrykte at dette var noe hen syntes var gøy, eleven ble videre spurt om hen følte at denne timen var ukomfortabelt og det syntes hen ikke.

4.2.1 Elevenes forslag til klasseromspraksis

Elevene kommer med ulike forslag til hvordan de tenker deres morsmål kan inkluderes i skolen eller i timene. De nevner blant annet å se på forskjeller og likheter mellom språkene, lære lette ord eller sammenligne språkene.

Hvordan tenker du din lærer kan inkludere morsmålet ditt i norskundervisningen?

Elev A: Ja, assa jeg hadde, kanskje forklare, se på likhetene og forskjellene i språket

Elev B: Jeg vet ikke, kanskje, ehh, forklare sånn veldig sånn enkle ting som hvordan alfabetet funker og sånt

Elev C: Ja, han kan lære meg lette ord, men det er vanskelig å lære kinesisk, det er vanskelig

Elev D: Ja, jeg kan kanskje lære noen ord, eller sammenligne de språkene han kan med de jeg kan.

Elev A forteller at å bruke urdu hadde vært til hjelp i undervisningen, hen sier «Mm, om jeg kunne forklart dem ord eller betydning på urdu, så kanskje de hadde skjønt det også». Videre sier elev A at hen kunne ønske at læreren kunne ta seg tid til å fortelle og forklare noen ting som hen ikke forstår, som for eksempel ord og uttrykk eller metaforer.

Elev A: Du vet sånne språklige bilder, sånn fin som en rose, så er det et menneske, det er ofte en helt annen betydning der jeg er fra. Så da blir jeg litt sånn stoppe opp og repetere norsken, også skjønne at det er noe annet, hvis bare det kan bli forklart i norsken. Også er det sånne ord ikke sant, de sier et eller annet så betyr det noe annet, jeg vet jo ikke de, også er det jo folk i klassen som har hørt de hjemme, jeg har jo ikke hørt det, jeg hører jo bare urdu. Jeg lurer ofte sånn hæ hva betyr det og hva betyr det

Eleven forteller at dette er noe hen ikke får med seg hjemme, noe de andre i elevgruppa hører hjemme og dermed ikke trenger en mer grundigere forklaring. Eleven forteller at i slike situasjoner må hen stoppe opp og «repetere norsken sin».

4.2.2 Arrangementer i skolen

Når det kommer til spørsmål angående arrangementer i skolen, forteller elevene at dette er noe de ikke har på skolen. De forteller at de ikke har noen internasjonale uker eller flerspråklige dager i deres skole. Eksemplet under viser også elevenes tanker rundt arrangementer i skolen.

Blir det vist at skolen er flerkulturell i hverdagen? Har dere flagg hengende i korridoren eller hengende.

Elev B: Nei

Elev C: Nei

Elev D: Det er ikke så mye fokus, hvertfall ikke her.

Har du noen ønsker om det, eller ville du likt det om dere hadde det?

Elev B: Jeg er ganske nøytral på det, jeg hadde liksom ikke elsket det, men det er ikke sånn at jeg tenker at jeg ikke trenger det. Eller, hvordan skal jeg forklare det, det er ikke noe jeg føler at jeg har mangel på. Det har ikke noe å si for meg.

Elev D: Jeg har egentlig ikke noen mening om det.

Elev D sier at hen ikke har noen meninger om arrangementer på skolen, og viser likegyldighet til det. Elev B forteller også at dette er noe hen ikke føler mangel på, og at det ikke har noe å si for hen.

4.3 Holdninger til flerspråklighet

Elevene ser det på som positivt og gøy å lære nye språk, og å jobbe med språk, likevel ser de utfordringer ved å arbeide med flerspråklighet. Elevene forteller at de har lite erfaring med bruk av morsmålet sitt som hjelpemiddel, at det ikke arrangeres noen arrangementer i skolen og at det er interesse for deres morsmål i skolen blant klassekameratene. Eksemplet under viser elev D sine holdninger og tanker ved å kunne flere språk, hen er en av elevene som ser fordelene og er positiv til det å kunne flere språk.

Elev B: Jeg tenker at det er ganske kult fordi det er gøy å liksom kunne forskjellige språk, jeg har også tysk og engelsk, så jeg syns at det er gøy å lære nye språk. [...] Tenker at det er kult å gjøre noe annet enn det vi gjør hele tiden, fordi jeg tenker norsk er det kjedeligste faget, det er hele tiden det samme, jobbing med verb og skrive tekster og greier. Det er ekstremt kjedelig.

Eleven ser fordelene ved å lære flere språk, og inkludere flere språk i undervisningen fordi det vil gi variasjon i norskundervisningen. Eleven forteller om at det hadde vært «kult» å gjøre noe annet enn det de gjør hele tiden.

4.3.1 Lite erfaring med bruk av morsmål som hjelpemiddel

Et interessant funn fra intervjuene er at elevene forteller at de ikke har erfaringer der deres morsmål er blitt brukt i norskundervisningen, eller der det har vært interesse for deres morsmål i opplæringen. Elevene nevner ett unntak, som er: KRLE-timene. Elevene har ulike tanker om inkludering av deres morsmål, elev C forteller at hen ville likt det dersom hen sitt morsmål hadde blitt inkludert i undervisningen, elev D og B forteller derimot at dette er noe de ikke bryr seg om. Følgende utveksling eksemplifiserer dette:

Kunne du ønsket at det ble mer inkludert på en eller annen måte?

Elev B: Egentlig ikke, det er ikke noe jeg føler. [...] Jeg vet ikke jeg, det bare er sånn for meg. Det er ikke sånn at jeg tenker på at jeg vil ha noe kurdisk på skolen. Det bare er sånn.

Elev C: Ja

Elev D: Jeg har egentlig ikke så mange meninger om det, jeg bryr meg egentlig ikke om det

Elevene har ulike tanker om å inkludere deres morsmål i norskundervisningen, de forteller også hvordan de ville følt seg dersom de kunne bidratt med morsmålet, følgende utveksling eksemplifiserer dette.

Hvordan ville du følte det om du kunne bidratt med noe i timen?

Elev A: Jeg har aldri spesielt tenkt på det, for det har alltid vært meg og dem.

Elev B: Jeg vet ikke helt, jeg tror jeg ville vært veldig nøytral på det og til og med ikke likt det. Jeg vet ikke. [...] Kanskje, om jeg må gjøre noe ekstra eller det er noe mer innsats som jeg må legge i det så tror jeg ikke at jeg ville likt det, fordi jeg vil heller bare ha det som er på skolen og gjøre det jeg gjør, fordi jeg er en ganske lat person.

Elev C: Det er gøy å bli spurt om noe du kan.

Elev D: [...] Det hadde vært litt kleint om alle hadde liksom, ehm ja, om all oppmerksomheten hadde vært rettet mot meg. Det hadde ikke vært ille, men kanskje litt ukomfortabelt

Elev D forteller at det ville vært ukomfortabelt å måtte snakke morsmålet foran alle i klassekameratene. Elev B forteller at hen ikke ville likt å inkludere morsmålet i norskundervisningen dersom hen må bidra med noe mer, vedkommende forteller at hen heller bare vil ha det de har på skolen. Derimot forteller elev C at hen ville likt det dersom morsmålet ville blitt inkludert i norskundervisningen fordi det er «gøy» å bli spurt om noe hen kan. Elev A sier at det å inkludere flerspråklighet i norskundervisningen er noe hen aldri har tenkt over, og at hen heller har hatt en «meg og dem» tanke. Eleven ble videre spurt om hva hen mener med meg og dem, følgende eksempel viser elevens svar.

Hva mener du med meg og dem?

Elev A: Med flere språk, så har de norsk, engelsk og nynorsk. Så har jeg litt kanskje mer enn det.

Eleven skiller mellom seg selv og de andre i elevgruppa fordi hen kan flere språk enn de andre klassekameratene. Videre forteller eleven at læreren ikke pleier å si noe om at hen kan flere språk. Eleven forteller videre, som vist i eksemplet nedenfor, at det at hen kan flere språk forvirrer norsken ifølge hen.

Elev A: nei, de sier ikke noe. Men det at jeg kan flere språk forvirrer ofte norsken min fordi jeg blander inn ord som egentlig ikke er med der fra, så blir det litt forvirrende, men ellers ikke noe spesielt.

Eksemplet under viser utfordringer elevene ser rundt det å inkludere morsmålet i opplæringen.

Ser du noen utfordringer med å f.eks inkludere morsmålet ditt i norsktimene?

Elev B: Ja, hvis det ikke er eleven som tar hovedsakelig ansvar i det så regner jeg med at læreren heller ikke kan språket, og da kan det lett bli problem.

Elev C: Det er ikke så bra når ikke så mange skjønner det da, når det er bare du som skjønner det språket, da er det ikke så gøy å snakke på det språket

Elev D: Jeg ser ikke hvordan det ville vært relevant egentlig i alle sammenhenger, hadde det vært relevant så hadde det ikke vært så mange utfordringer

Elev D forteller at det vil være utfordringer dersom læreren ikke kan det språket som skal inkluderes i norskundervisningen. Elev D sier at hen ikke ser relevansen i å inkludere morsmålet i timene. Ifølge elev C er det ikke gunstig å inkludere morsmålet til elevene i norskundervisningen fordi de andre i elevgruppa ikke kommer til å forstå.

Disse eksemplene viser at elevene har ganske sprikende og divergerende preferanser knyttet til bruken av flerspråklighet i klasserommet. Noen av elevene sier at de syntes det hadde vært gøy å inkludere morsmålet i norskundervisningen, mens andre ikke synes det er gøy.

4.3.2 Interesse for språk

Elevene fikk spørsmål om andre i skolen eller andre klassekamerater viser interesse til deres morsmål. Elev B og C forteller at det er interesse for deres morsmål blant deres klassekamerater. Elevene forteller at de andre klassekameratene ønsker å lære nye ord og setninger, eksemplene fra elev B og C viser engasjementet de andre i elevgruppa har for deres morsmål.

Viser noen i klassen din, noen av klassekameratene dine, interesse for ditt morsmål?

Elev B: Ehh, det er bare sånn noen ganger så, når jeg blir sur så begynner jeg noen ganger å si banneord på kurdisk og da merker jeg at de fleste av vennene mine blir interessert i hva det er og vil lære sånne ord.

Elev C: Sånn, det er bare gutta som liker å vite litt om somalisk eller arabisk, de sier det er litt gøy. [...] Ja, og de gutta som lærer det jeg forteller dem, når det er andre gutter fra andre klasser som kommer fra Somalia, så vil de fortelle dem hva jeg lærte dem. [...] Hun skjønner ikke hva vi sier og sånt, de sier bare ikke forstyrr når det er time.

Elev C forteller om hva læreren gjør når og sier når hen lærer ord fra morsmålet sitt til sine klassekamerater. I slike situasjoner blir elevene bedt om å ikke forstyrre timen. Elev B forteller at klassekameratene viser interesse når hen banner, og vil lære banneord på kurdisk.

4.4 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra min studie, disse funnene er presentert og tematisert i kategorier og koder - som er blitt presentert i kapittel 3.2. Enkelte funn har utmerket seg. For eksempel er det påfallende at elevene ikke har noe begrep om flerspråklighet som ressurs, samtidig som de identifiserer seg som flerspråklige. Elevene forteller at de ikke har opplevd at deres morsmål er blitt inkludert i opplæringa, likevel er elevene positive til å flerspråklighet. Klassekameratene til to av elevene viser også interesse for deres morsmål. Elevene viser ulike holdninger til flerspråklighet som ressurs, de reflekterer rundt utfordringer å jobbe med flerspråklighet i skolen og inkludere deres morsmål i opplæringen. Deltakerne forteller om hvordan de bruker morsmålet i ulike situasjoner og steder, og som støtte i undervisningen. I kapitlet som følger skal jeg drøfte funnene i lys av forskningslitteraturen.

5. Drøfting

I dette kapittelet skal drøftingen gjøres i tråd med studiens problemstilling. Videre vil funnene drøftes og sees i lys av aktuell teori og tidligere forskning. Ut fra funnene, teori, tidligere forskning og problemstilling har jeg kommet fram til følgende overskrifter: flerspråklighet som ressurs, språkmanøvrering, språk i skolen, elevenes tanker knyttet til inkludering av deres morsmål i opplæringen og metaspråklig bevissthet. Dette er emner jeg ønsker å drøfte nærmere på fordi de er med på å belyse studiens problemstilling.

5.1 Flerspråklighet som ressurs

Selv om det er tydelig nedskrevet i læreplanverket og lovverket at elevene skal oppleve at flerspråkligheten deres er en ressurs, hadde elevene vanskeligheter med å snakke om hva dette innebærer. Elevene fortalte også at dette er noe de i liten grad jobber med i norskundervisningen. Elevene viste usikkerhet, og noen av dem viste stereotypiske holdninger da de ble spurt om begrepenes betydning. Det ser ut som at elevene ikke er klare over hva slags ressurs de er for skolen, samfunnet og for seg selv. Dette er i tråd med *Rom for språkundersøkelsen*, der flerspråklighet ikke ble tematisert eller brukt i timene, og at flerspråklighet som ressurs er noe som i liten grad ble synliggjort i opplæringen (Ipsos, 2015). Holdningene og usikkerheten som elevene viste før de fikk begrepenes definisjon, viste de også etter at jeg presenterte en definisjon (Svendsen, 2021) som skulle være utgangspunkt for en felles forståelse.

5.1.1 Felles forståelse av flerspråklighetsbegrepet

Det er vanskelig å sette seg inn i begreper som flerspråklighet og ressurs, og det gjør det ikke lettere at det finnes ulike definisjoner på hva begrepet flerspråklighet innebærer. Med tanke på hvor komplekst begrepet flerspråklighet er, er det forståelig at elevene har ulike oppfatninger om hva begrepet er eller betyr. Det er ikke slik at ved å høre en definisjon for første gang at man nødvendigvis forstår den. Definisjonen fra Svendsen (2021) ble vist for å vise en felles forståelse, men holdningene og usikkerheten ble ikke endret av å bli presentert for en sann definisjon. En annen mulig grunn til at det kan ha vært vanskelig for elevene å uttrykke seg

om hva det innebærer å være flerspråklig eller hva flerspråklighet vil si, kan være at det fra min side ikke ble kommunisert godt nok til dem.

Språk er en av mange dimensjoner som er viktig for menneskets identitet (Spernes, 2020, s. 77). Etersom at alle informantene identifiserte seg med det å være flerspråklig, kan det kan ha betydning for hvordan elevene velger å definere flerspråklighet, ved at de for eksempel nevner typiske trekk ved deres egen språklige erfaringer. Det kan virke som at elevene ubevisst eller bevisst hadde dette i tankene da de fikk muligheten til å snakke om hva det innebærer å være flerspråklig, og hva flerspråklighet som begrep betyr. Elev A er en av elevene som sier at flerspråklighet er en person som kan flere språk, og en mulig grunn til at vedkommende velger å definere begrepet slik, kan være at hen selv identifiserer seg selv som flerspråklig. Elev A sier selv at hen selv kommer fra et annet land, og at hen derfor føler at hen burde være en del av en flerspråklig gruppe. Siden eleven selv kan flere språk og identifiserer seg selv som flerspråklig, kan det være naturlig for hen å definere flerspråklighet på den måten. Begrepet flerspråklighet er et ganske innlysende begrep, og det kan også være en mulig grunn til at eleven mener at flerspråklighet er en person som kan flere språk.

Elev D snakker om at en flerspråklighet må være en person som kommer fra et annet land, eller som har foreldre som kommer fra et annet land. Eleven forteller også at hen føler seg som en del av en flerspråklig gruppe, og begrunner dette med at hen har foreldre som kommer fra et annet land. I likhet med elev A, virker det som at elev D også definerer flerspråklighet på bakgrunn av identifikasjon. Det kan også virke som om elevene blander begrepet «flerspråklig» med «flerkulturell». De setter på denne måten et slags likhetstegn mellom språk og kultur, som både Svendsen (2021) og Spernes (2020) sier at bare er en av mange dimensjoner ved menneskets identitet.

Elev A sier også at flerspråklighet er noe man kan høre hos en annen person, fordi noen har, det hen kaller for, «utledningaksent». Slike tanker kan vise at eleven ubevisst eller bevisst har stereotypiske tanker, en slik språkholdningen kan være noe vedkommende har opparbeidet og/eller lært seg gjennom årene. Slike tanker kan også være noe som kan ha formet seg «i en gitt kulturell sammenheng» (Svendsen, 2021, s. 29).

Elev B er en av de elevene som forstår med Svendsen (2021) sin definisjon at dersom flerspråklighet betyr at man «[...] har oppnådd varierende grad av muntlig og/eller skriftlig

kommunikative kompetanse i mer enn ett språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller flere språk i gitt samfunn» (s. 56), vil de fleste kunne kalle seg flerspråklige i Norge. Eleven sier at «de fleste kan jo norsk og engelsk, men jeg vil ikke definert det, for jeg tenker når man tre så vil jeg si så er man flerspråklig, for det er jo en standard å kunne norsk og engelsk», og siden de fleste i Norge kan oppfattes som flerspråklige, velger eleven å ikke holde seg til Svendsen (2021) sin definisjon, men heller gi en egen definisjon. Elev B sier derfor at man må kunne minst tre språk, for å kunne kalle seg for flerspråklig.

Det kan være av ulike årsaker at informanten velger å gå bort fra Svendsen (2021) sin definisjon, og at vedkommende velger å skille mellom det å kunne tre språk og det å kunne engelsk og norsk for å kunne kalle seg flerspråklig. Det at de fleste i Norge kan identifisere seg som flerspråklige med Svendsen (2021) sin definisjon, ved at man kan engelsk og norsk, kan være med på at eleven kan føle at hen mister tilhørigheten sin i en gruppe eller mister sin egen språklige identitet. En mulig grunn til at informanten velger å kalle en flerspråklig person som en person som kan tre språk, kan være at dette er et begrep som hen vil ha for seg selv. Eleven sier eksplisitt at siden hen kan tre språk burde hen være en del av en flerspråklig gruppe, vedkommende forteller også at hen får positive tilbakemeldinger på at hen kan flere språk. Det kan være stas å kunne flere språk enn resten av elevgruppen, og eleven kan også være stolt av at hen kan flere språk enn to. Dessuten er språk en viktig del av identiteten vår (Spernes, 2020), og flerspråklighet som begrep åpner opp for at flere blir inkludert. Dersom begrepet får plass til et større mangfold kan dette være med på å ikke gjøre det like spesielt at hen kan tre språk. Det er en forskjell på å kunne engelsk og kurdisk, som er elevens morsmål, og en annen mulig grunn til at eleven velger å sette et skille kan være at engelsk er et språk som man lærer på skolen, mens kurdisk ikke er et språk som blir lært på skolen. På den andre siden så kan det virke som at også denne eleven, i likhet med elev A og D, blander begrepene «flerspråklig» med «flerkulturell».

Med utgangspunkt i dette skillet kan det være nødvendig å diskutere hvordan man kan definere annerledesheten som vedkommende føler ved at hen kan flere språk, uten å nødvendigvis måtte sette et skille. Elev B sier også at hen mener at engelsk har størst verdi i samfunnet, men dette står i kontrast til måten vedkommende definerer flerspråklighet, ved at hen velger å utelukke engelsk i definisjonen. Bak elev B sin forståelse av flerspråklighet

skjuler det seg en forståelse av flerspråklighet som ressurs og en holdning om at hen ser på flerspråklighet som noe positivt.

5.1.2 Ressursperspektivet

Det kommer ikke eksplisitt fram noen ressursperspektiv fra intervjuene med elevene, bortsett fra intervjuene med elev A og elev D. Elev A ser på det å være flerspråklig som en mulighet for å reise, og elev D sier at flerspråklighet som ressurs betyr at flerspråklighet er noe som skal brukes til noe positivt eller noe som det skal være bruk for. Det kan trekkes linjer mellom verdien elevene ser i språk, og det Irmelin Kjelaas og Rikke Van Ommeren (2019) skriver om hvordan fire læreplaner i språkfag beskriver flerspråklighet. Med slike tanker som elevene har om språk, viser at språk ikke har noen verdi i seg selv for elevene, men at språk heller blir sett på som en fordel for reise eller noe det skal være bruk for, dette kan kalles for instrumentell flerspråklighetstilnærming (Kjelaas & Van Ommeren, 2019). Siden elevene forteller at morsmålet deres ikke blir inkludert i norskundervisningen, kan det tenke seg at det ikke jobbes med språk som ressurs for elevens språkutvikling. Det kan også tenke seg at det ikke diskuteres for hva slags ressurs elever med et annet morsmål enn norsk er for fellesskapet og hva de kan bidra med i opplæringen. Det at elevene ikke vet, eller har noen meninger om hva det vil si at de skal være en ressurs i skolen, annet enn for reise og at de skal kunne bidra med noe, viser at ressurs er et begrep som blir brukt for at det skal se «fint» ut. Spernes (2020) skriver at flerspråklige elever kan ha mye å bidra med og kan ha verdifull kunnskap som burde bli forstått som ressurs, gjennom å snakke om elevenes språkbiografi vil eleven selv og læreren bli bevisstgjort på elevens språklige ressurs (s. 224). Dersom dette er noe som det ikke snakkes om, vil heller ikke elevene vite hva slags språklige ressurs de har.

Flerspråklige elever har en verdifull språkkunnskap, det er derfor viktig å også bevisstgjøre elevene på deres egne språklige ressurser. Elevene forteller at de ikke jobber med flerspråklighet, og at deres morsmål heller ikke blir inkludert i norskundervisningen, elevene har heller ikke opplevd at lærerne i skolen viser eller har vist noen interesse til deres språkbiografi, som kan være med på å påvirke deres syn på flerspråklighet som ressurs. Ettersom at elevene forteller at flerspråklighet er noe de ikke jobber med på skolen, virker det som at elevene nevner trekk ved egne språk erfaringer når de blir bedt om å forklare hva de assosierer med begrepet ressurs.

5.2 Språkmanøvrering

Et annet funn som er med på å belyse problemstillingen er elevenes fortellinger om hvordan de bruker språk i hverdagen. Elevene forteller at de deler mellom måten de bruker språkene på, de forteller at morsmålet er et språk som de bruker hjemme, eller med andre som kan det samme språket som for eksempel søsken eller venner. Norsk er et språk som elevene bruker i skolen, og ellers i hverdagen. Måten elevene velger å bruke språkene sine i hverdagen, og deres egne holdninger til flerspråklighet som ressurs, kan være med på å vise holdningene elevene møter i skolen eller ellers i samfunnet.

Hvorfor elevene velger å bruke språkene på den måten de gjør i hverdagen, kan være av ulike årsaker. Elevene forteller at de for det meste bruker morsmålet med foreldre eller med andre som kan det samme språket, og at norsk blir brukt i skolen og med venner. Elevenes bruk av de ulike språkene de kan viser at deres bruk av språk er avhengig av situasjonene og stedene de er i. Elever som er flerspråklige har til vane, som Svendsen (2021) skriver, å bruke de ulike språkene de kan i ulike situasjoner og med ulike personer (s. 56). En nyttig inndeling av typer språkbruk ble formulert av Cummins (1981), og går ut på å dele inn språkene i to nivåer, hverdagsspråk og akademisk språk. Elevenes morsmål kan derfor kalles for det Cummins (Cummins, 1981; Vågen, 2018) kaller for et sosialt hverdagsspråk eller hjemmespråk, mens norsk kan sees på som elevenes akademiske språk, der norsk er noe de bruker til skolen og utdanningen.

Elev B forteller «[...] mens på kurdisk så er det bare det jeg bruker hjemme», her får vi eksplisitt vite at morsmålet er elevens hjemmespråk og at dette er et språk som ikke hører hjemme på skolen. En mulig grunn til at elevene ubevisst eller bevisst velger å dele inn språkene sine i ulike nivåer eller bruke de på denne måten, kan være på grunn av ubevisste eller bevisste holdninger til eget språk. Ifølge Robert Brock Le Page og Andrée Tabouret-Keller (1985) gjør mennesker identitetshandlinger, disse valgene er bevisste språklige valg. Man vil se vekslinger mellom ulike språk, dersom man i ulike kontekster sammenligner eget språk med andres språk. «[...] Vi gjør språklige valg med utgangspunkt i vurderinger av hvem vi er, hvem vi vil være, og hvem vi identifiserer oss med» (Van Ommeren, 2021, s.181), man kan derfor tenke seg at elevene gjør identitetshandlinger som enten er forventet av dem av andre i elevgruppen eller i samfunnet. En annen forklaring er at eleven gjør slike

identitetshandlinger etter å ha sett språklige variasjoner mellom eget og andres språk, og etter å ha gjort vurderinger over seg selv.

Ulike språkholdninger og språkideologier, og å måten språk blir framstilt på i opplæringen kan også være med på å påvirke elevenes språkbruk. Lærerens klasserompraktisering og hvordan språk blir anerkjent i skolen er også noe som kan være påvirket av språklige ideologier i samfunnet (Iversen, 2019). Informantene forteller at det ikke er noen interesse for deres morsmål i skolen, og at dette er språk som ikke inkluderes i opplæringen, dersom dette er tilfellet, kan det bidra til at elevene får en oppfatning om at deres morsmål er et språk som ikke kan brukes på skolen eller som et akademisk språk. Dessuten er det slik at for at elevens språk skal videreutvikles til et akademisk språk er det nettopp lurt å bygge på elevenes hverdagsspråk, altså elevenes morsmål (Palm, 2014, s. 118). Første- og andrespråket er i et avhengighetsforhold, og har et felles fundament, uavhengig om disse språkene er like (Cummins, 1981). Dersom elevenes morsmål blir brukt som støtte til å utvikle deres andrespråk, eller egenskaper i norsk, finnes det flere muligheter for læreren enn utfordringer. Dette betyr ikke at morsmålet kun skal brukes i en overgangsmodell for å utvikle et andrespråk, elevens morsmål har en verdi i seg selv og det er viktig at elevene blir anerkjent for dette. Elevenes språkkunnskaper i deres eget morsmål vil gradvis svekkes dersom morsmålet deres ikke blir brukt på skolen. Flerspråklige elever har en verdifull ressurs, og dersom man som lærer er opptatt av elevenes identitetsutvikling og læring er det viktig å anerkjenne deres morsmål (Meld. St. 23 (2007-2008), s. 18).

Elevene forteller at norsk er det språket de behersker og kan best fordi dette er språket de bruker og lærer i skolen – deres akademiske språk. Dersom de mener at de har bedre språkkunnskaper i andrespråket, enn i morsmålet, kan det se ut som at elevene er på vei til det Arntzen (2014) kaller for en subtraktiv kontekst. En subtraktiv kontekst er når elevenes språkkunnskaper i deres morsmål gradvis begynner å svekkes. I en slik kontekst blir elevenes andrespråk deres sterkeste og dominante språk, og elevenes morsmålsutvikling kan gradvis begynne å stoppe opp (Baker, 2006; Arntzen, 2014). Det kan derfor også tenkes at elevenes førstespråk kommer til å endre seg, eller har endret seg, til å bli elevenes andrespråk, og at norsk er blitt eller er på vei til å bli deres førstespråk, slik vi har sett for en rekke andre minoritetsgrupper i Norge (Fløgstad, 2020).

Dersom læreren ikke inkluderer eller viser noen form for interesse for elevenes morsmål, slik elevene sier, vil det derfor ha konsekvenser for elevenes språkkunnskaper i både første- og andrespråket deres (Arntzen, 2014; Spernes, 2020, s. 117). Elever med et annet morsmål enn norsk får ikke et likeverdig tilbud som elevene som har norsk som sitt morsmål, dersom deres morsmål ikke blir tatt hensyn til eller inkludert i opplæringen. Ifølge opplæringsloven § 1-3 skal alle ha rett til tilpasset opplæring, læreren skal ta utgangspunkt i elevenes kompetanse og grunnleggende behov i deres valg i opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §1-3), som også betyr at det skal tas hensyn til elevens språkkunnskaper for at elevene skal få et likeverdig tilbud.

5.2.1 Kodeveksling

Elevene har en veldig klar oppfatning om når man kan bruke det ene språket og når man kan bruke det andre. Elev A og D er to av elevene som forteller at de pleier å kodeveksle når de snakker med noen som forstår de samme språkene som de kan. Måten elevene bruker språkene sines sier noe om hvordan de opplever og erfarer at det er greit eller ikke greit å bruke språkene i hverdagen.

Elev A har et negativt syn på å bruke andre språk i norsken sin. Dette er nødvendigvis ikke rart, med tanke på at man er opplært til at man på skolen skal snakke pent og skrive pent. Eleven sier at det at hen kan flere språk fører til at norsken forvirres, og hvorfor eleven har fått en slik tanke om egen språkkompetanse kan være av ulike grunner. Det er ikke uvanlig at man som flerspråklig bruker trekk fra de ulike språkene man kan, og blander dem mens man snakker med andre som snakker de samme språkene som man kan selv (Svendsen, 2021, s. 71). Det betyr ikke nødvendigvis at man ikke klarer å holde språkene man kan fra hverandre når man kodeveksler, eller at man er forvirra, som eleven selv sier. Dessuten er det ikke rart at eleven opplever det som rart å blande språk i alle kontekster om hen har en oppfatning om at det forvirrer norsken, slev om dette ikke nødvendigvis er et problem. Van Ommeren (2021) skriver at de som kodeveksler ofte har god kompetanse i de ulike språkene man behersker og som man bruker for å kodeveksle, selv om kodeveksling for mange sees på som språklig forvirring (s. 239).

Dersom eleven fortsetter å ha et negativt syn på eget morsmål, og kodeveksling, kan hen fortsette med å skille mellom språkene. Dersom eleven fortsetter å skille mellom språkene, vil

eleven bli i det Van Ommeren (2021) kaller for enspråklig modus (s. 239). I en enspråklig modus skiller elevene mellom å bruke morsmålet hjemme og norsk på skolen, som sett i kapittel 5.2 er dette noe elevene gjør. Dessverre er det slik at noen elever alltid er i en enspråklig modus. Dersom eleven blir i en enspråklig modus, vil dette gå utover den språklige ressursen som eleven har, men også påvirke elevens syn på eget morsmål og eget språkkunnskaper (Van Ommeren, 2021, s. 239). Dessuten kan en mulig grunn til at eleven velger å kodeveksle være at hen ikke har tilstrekkelige språkkunnskaper i norsk eller morsmålet (Svendsen, 2021, s. 72).

Elev D forteller at når hen snakker pleier hen å blande språkene, fordi hen på denne måten får uttrykt seg mer. Elevens språkvalg skiller seg fra de andre elevene, og det er ikke alle elevene som tilsynelatende befinner seg i en subtraktiv kontekst, som er nevnt ovenfor. Slike språkvalg som elev D gjør, kan gjøres bevisst eller ubevisst i en samtale. Når man setter sammen språkene man kan, på denne måten, bruker man alle de språklige ressursene man kan for å kommunisere på best mulig måte (Van Ommeren, 2021, s. 153). Når eleven kodeveksler med en annen som kan de samme språkene som hen selv, er eleven i det som kalles flerspråklig modus (Van Ommeren, 2021, s. 239). Dessuten ser det ut som at når elevene skiller mellom å bruke språk på skolen og hjemme, som sett i kapittel 5.2, kan det tenkes at elevene er i enspråklig modus. Elev D forteller også at det kan være situasjoner der hen sier noe på morsmålet i skolen, eller noe på norsk med polske venner. I slike situasjoner kan det være situasjoner der hen blander språkene, altså at hen plutselig bruker polsk med venner som kun kan norsk, og motsatt – bruker feil språk i feil situasjon. Det er ikke unaturlig at eleven tenker for eksempel at morsmålet ikke hører hjemme i skolen dersom vedkommende ikke får mulighet til å bruke morsmålet i skolen. Gjennom sosialisering i et språksamfunn utvikler man ulike holdninger om hvilke språk som passer, eller ikke passer sammen (Van Ommeren, 2021, s. 164). Dersom eleven fortsetter å skille mellom hvor språkene kan brukes og ikke brukes, kan eleven ende opp i en enspråklig modus. For noen blir kodeveksling sett på som språklig forvirring, og slike språklige ideologier kan være en mulig grunn til at noen velger å ikke kodeveksle.

I samfunnet vi lever i dag er det ikke hensiktsmessig å avvise språklige fenomener som allerede eksisterer, men som lærer har man flere muligheter fram for utfordringer, spesielt med tanke på mangfoldet man har i Norge og i klasserommene i dag. Et transspråking perspektiv åpner for å inkludere alle elever som anses som flerspråklige, ikke bare elever som

er minoritetsspråklige, språk har et felles språklig repertoar, og alt man kan av språk er en språklig ressurs (García & Wei, 2019, s. 18).

5.3 Språk i skolen

Selv om skolen har et stort mangfold, forteller elevene at flerspråklighet og inkludering av deres morsmål er noe som ikke gjøres på skolen - bortsett fra i KRLE-timene. Mens intervjuene ble gjennomført virket det som om elevene syntes at det var vanskelig å snakke om temaet. Hva som gjør det vanskelig å snakke om dette kan ha ulike årsaker, enten det er temaet eller situasjonen, det kan også være at informantene aldri har fått muligheten til å reflektere over språk generelt, deres egen språkbiografi eller hva de kan bidra med ved å ha et annet morsmål enn norsk. Ved at elevene får fortalt om egen språkbiografi og reflektert over egen språklig bakgrunn vil dette åpne opp for at mangfoldet blir synliggjort, men også gi elevene mulighet til å kunne identifisere seg med dette (Van Ommeren, 2021, s. 193).

To av elevene har opplevd å ha blitt spurt om deres morsmål i KRLE-timene på barneskolen. Elevene forteller om to veldig like situasjoner der de ble spurt om å lese noe høyt på arabisk. Hvorfor elevene blir spurt om morsmålet i KRLE-timene kan det ikke sies noe om, men en mulig grunn til dette kan handle om KRLE-fagets natur. Måten læreren velger å synliggjøre elevenes morsmål på kan være med på å skape holdninger (Spernes, 2020, s. 70). Fremfor at lærerne bruker morsmålet til elevene som et verktøy i opplæringen, viser elevenes fortellinger at det heller blir brukt som noe annerledes enn det norske. Slike situasjoner kan skape ubehag og stigmatisering for elevene når deres morsmål blir inkludert og synliggjort på en fremmedgjørende måte (Spernes, 2020, s. 70). Det er heller ikke alle som liker slik oppmerksomhet, elev A forteller selv at det var flaut å måtte lese noe foran hele klassen når de andre ikke forsto noe av det hen sa. Derfor burde mangfoldet heller bli synliggjort og inkludert på en slik måte at det er en naturlig del av skolen og opplæringen (Spernes, 2020, s. 70).

Dersom KRLE-timen var den eneste gangen der elevenes språklige bakgrunn og morsmål ble synliggjort i timen er det naturlig at eleven føler ubehag og ikke har noen positive assosiasjoner med å inkludere morsmålet i opplæringa. En slik situasjon kan også bidra til fremmedgjøring dersom eleven identifiserer seg med dette språket og den religionen det var

snakk om, videre kan det bidra til at vedkommende føler seg annerledes på en negativ måte, som også er noe Spernes (2020) skriver om. Det språklige mangfoldet i skolen kommer ikke til syne i skolen eller i opplæringen, bortsett fra i KLRE-timene, og også i disse timene blir ikke de språklige ressursene som elevene har brukt som ressurs, men heller bare vist frem til resten av elevgruppa. Måten elevenes flerspråklighet blir synliggjort i denne timen er ikke som en naturlig del av skolehverdagen, men blir heller inkludert bare for å gjøre det.

Elevenes fortellinger om hvordan deres språkkunnskaper ble brukt på, høres ikke ut som en hensiktsmessig måte å bruke det språklige mangfoldet som finnes (Hauge, 2014, s. 25). Slik arbeid med flerspråklighet kan minne om en problemorientert tilnærming (Hauge, 2014, s. 25-27). Arabisk er heller ikke eleven A sitt morsmål, og det er usikkert på hvor godt eleven kan dette språket, dersom elevenes språkkunnskaper ikke er tilstrekkelige kan dette være en annen mulig grunn til at timen kan ha føltes som ubehagelig. Dette er også et fenomen som er blitt sett fra andre språklige minoriteter (Fløgstad, 2020).

I likhet med elev A, har også elev C vært i samme situasjon i en KRLE-timen, men til motsetning av hvordan elev A oppfattet denne timen, var dette en time som elev C likte. Dette var en time som eleven syntes var gøy. Eleven bekrefter at denne timen ikke var ukomfortabel, men at hen heller på timen som gøy. Elev C sier «det er gøy å bli spurt om noe du kan», dersom morsmålet hadde blitt inkludert i opplæringen kan det virke som at dette ville gitt eleven en mestringsfølelse. Mestringsfølelse er noe elevene vil oppleve ved at de får muligheten til å bruke det språket de mestret best (Spernes, 2020, s. 118), og eleven vil også kunne føle seg anerkjent.

5.3.1 Arrangementer i skolen

Et annet funn som kom fra elevenes fortellinger, er at i deres skole blir det ikke arrangert noen internasjonale dager eller uker. Elevene har ulike meninger om slike arrangementer. En av elevene er likegyldig til dette, mens en annen mener at dette er noe de ikke har fokus på i deres skole.

Elev B er en av elevene som forteller at slike arrangementer er noe hen ikke føler noe mangel på, og at det ikke har noe å si for hen. Det kan være ulike årsaker til at dette er noe eleven ikke ønsker, eller føler mangel på. En mulig grunn til at eleven ikke føler noen mangel på

arrangementer kan være at slike arrangementer kan gi unødvendig oppmerksomhet som eleven kanskje ikke liker, eller at det kan føles fremmedgjørende (Spernes, 2020, s. 70). Slike arrangementer kan også være med på å gjøre at eleven føler seg annerledes på en negativ måte, og det kan spesielt føles ukomfortabelt om disse markeringene er noe elevene identifiserer seg med. Dette vil videre være med på å skape avstand, og mangfoldet vil bli sett på som noe fremmed og ikke som en del av hverdagen (Spernes, 2020, s. 70).

Mangfoldet blir heller ikke vist i hverdagen i denne skolen, elev D sier blant annet «hvertfall ikke her». Med tanke på at språklig og kulturelt mangfold er et kjerneelement i læreplanen, er det interessant at eleven har en tanke om at dette er noe de hvertfall ikke har om i deres skole. Mangfoldet trenger ikke å bli vist som noe spesielt, det er noe som heller burde bli synliggjort som noe naturlig i hverdagen. Mangfoldet er for eksempel synliggjort i skolens læreplaner og det kan være en måte å bevisstgjøre elever, lærere og foreldre at dette er noe som skal være en del av skolehverdagen, og ikke nødvendigvis som noe eksotisk eller noe som ikke skal være med i deres skole.

5.4 Elevenes tanker knyttet til inkludering av deres morsmål i opplæringen

Et overraskende funn er elevenes tanker og holdninger knyttet til inkludering av deres eget morsmål i opplæringen. Elevene fortalte at dette er noe de ikke hadde tenkt over, en elev fortalte at dette er noe hen til og med kanskje ikke ville likt, og en annen elev fortalte at hen ikke kan se hvordan eller hvorfor det er relevant.

Elevenes tanker rundt dette temaet kan sees at det kommer fra holdninger de enten har eller har fått fordi dette er noe de ikke er kjent med. Dette kan sees i lys av teori om språkholdninger og språkideologier. Forståelser av et fenomen som for eksempel språk, kan påvirkes av språkholdninger og språkideologier, dette kan igjen påvirke vår verdsettelse av språk og hvordan vi velger å bruke språk. Språkideologi er formet i en kulturell sammenheng, dette er ikke en oppfatning man selv har av språk eller språkbrukere (Svendsen, 2021, s. 29; Van Ommeren, 2017, s. 159). Dersom flerspråklighet blir synliggjort i skolen, vil dette skape en holdning om at mangfoldet er noe som er en del av mangfoldet (Spernes, 2020, s. 70). Holdningene elevene har til flerspråklighet i skolen og i opplæringen kan derfor sies at er

formert i skolens eller samfunnets kultur, og måten skolen og samfunnet velger å synliggjøre mangfoldet.

Elev A forteller at hen aldri har tenkt over at det er mulighet for å inkludere morsmålet i opplæringen, men at siden vedkommende kan flere språk enn de andre har hen tenkt at det er «meg og dem». Det er ikke uvanlig å ha en «vi og de andre»-tenkning, det som er viktig er måten det arbeides på med en slik tanke. Forskjellighet er en naturlig del i samfunnet, det er derfor viktig at dette er noe som blir bevisstgjort av læreren i et klasserom. En slik tanke som eleven har er ikke nødvendigvis noe som må motarbeides, snarere burde man heller synliggjøre hvor naturlig det er at det finnes forskjeller i «vi-et» (Spernes, 2012, s. 198).

Elev B forteller at hen ikke ville likt å bidra med kurdisk på skolen, vedkommende forteller videre at grunnen til dette er fordi hen ikke ville likt å gjøre noe ekstra arbeid, og heller gjøre det de gjør på skolen. Senere i intervjuet forteller eleven at det ville vært kult å jobbe med flerspråklighet i undervisningen fordi på denne måten ville det gitt variasjon på måten de jobber med, eleven sier:

Elev B: tenker at det er kult å gjøre noe annet enn det vi gjør hele tiden, fordi jeg tenker norsk er det kjedeligste faget, det er hele tiden det samme, jobbing med verb og skrive tekster og greier. Det er ekstremt kjedelig.

Det er tydelig at elevene ikke har blitt gjort kjent med læreplanen og kompetansemålene som omhandler flerspråklighet. I læreplanen for norsk er nettopp språklig og kulturelt mangfold et kjerneelement. Elevene skal «ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019), og dersom de kan flere språk skal oppleve at de er en ressurs i skolen og i samfunnet. Et av kompetansemålene i norsk er at elevene skal kunne å «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter», som betyr at dette er noe alle skoler i Norge skal jobbe med.

I likhet med elev B, sier elev D at hen ikke har noen meninger eller bryr seg om å inkludere morsmålet i undervisningen. Denne eleven ser heller ikke hvordan det er relevant å inkludere flerspråklighet i opplæringa eller mangfoldet i skolen, og sier «jeg ser ikke hvordan det ville vært relevant egentlig i alle sammenhenger, hadde det vært relevant så hadde det ikke vært så mange utfordringer». Også her i likhet med elev D, kan det virke som at eleven ikke har blitt

gjort kjent med læreplanen og kompetansemålene som omhandler flerspråklighet, og derfor ikke har noen kjennskap til dette. Skolen og læreren skal sørge for å følge læreplanen. Siden elevene har en oppfatning om at det å jobbe med flerspråklighet i skolen er noe annet enn det de vanligvis gjør eller at de ikke ser hvordan det ville vært relevant, kan det virke som at læreplanen ikke følges.

Det kan virke som at elev D heller ikke ser verdien i sitt eget morsmål, og det kan være av ulike grunner. Eleven sier at det ville vært ukomfortabelt dersom hen måtte stå foran alle i elevgruppa og snakke på sitt morsmål. For å måtte inkludere morsmålet i undervisningen er det nødvendigvis ikke slik at elevene må stå foran alle og snakke på et språk, slik hen tenker, en slik situasjon vil naturlignok føles ubehagelig, og elevene vil også bli satt i en sårbar situasjon dersom de føler ubehag. Van Ommeren (2021) skriver om ulike måter som kan være med på å synliggjøre mangfoldet i elevgruppa, og som nødvendigvis ikke trenger å være ubehagelig. Eleven kan for eksempel fortelle om egen språkbiografi, og dette kan være med på å synliggjøre mangfoldet i et klasserom uten å måtte noe stor ut av det. Dersom eleven ikke ønsker en slik synliggjøring trengs det nødvendigvis ikke være elevens erfaringer som tas fram i undervisningen, man kan også hente noen utenfor klasserommet som for eksempel foreldre, lærere eller noen andre i nærmiljøet. Det finnes også ulike TV-programmer der ulike talespråklig mangfold kommer fram (Van Ommeren, 2021, s. 194).

Dersom elevene får muligheten til å reflektere rundt egen språkbiografi, vil dette åpne opp for at eleven kan identifisere seg med dette. Elever som ikke har fått opplevd å reflektere over egen språkbiografi, kan føle det ubehagelig å inkludere morsmålet i undervisningen fordi det kan føre til at eleven kanskje blir spurt språktrekk ved eget morsmål som hen ikke har fått muligheten til å reflektere over tidligere. Synliggjøring av mangfoldet vil bidra til anerkjennelse (Honneth, 2008). Anerkjennelse ved ulike sider ved oss selv fører til at man verdsetter, og liker sider ved seg selv, og motsatt. I de områdene man skiller seg fra majoriteten, i for eksempel et klasserom, er det ekstra viktig at læreren jobber for at elevene får anerkjennelse, og at potensialet til elevene blir trukket inn i opplæringa (Honneth, 2008). Dersom elevene aldri har fått muligheten til å arbeide eller inkludere eget morsmål i opplæringen, kan dette ha bidratt til at elevene ikke har fått anerkjennelse for å føle seg akseptert i samfunnet.

Elev B sier at det vil være utfordringer med å inkludere elevenes morsmål i undervisningen dersom lærerne ikke har noen kjennskap til morsmålet deres. Dersom læreren ikke har kjennskap til morsmålet til elevene vil dette ifølge elev B bli problematisk, fordi da må elevene ha hovedansvaret. Samtidig viser forskning at læreren trenger nødvendigvis ikke å være ekspert i elevenes morsmål for å inkludere morsmålet deres i opplæringen (Tonne et. al., 2011). Denne forskningen viser hvordan elever som fikk arbeide med sitt morsmål i skolen fikk et nytt blikk på eget morsmål selv om læreren ikke var ekspert i deres morsmål. Elevene opplevde anerkjennelse, og elevene opplevde det også naturlig å snakke om språk.

En mulig årsak til at elevene i denne studien er kritiske til flerspråklighet, kan være at de ikke har opplevd å bli anerkjent, dette kan igjen ha gitt elevene følelsen av at de skiller seg fra de andre i elevgruppa. Elevene forteller at de ønsker å inkludere morsmålet deres i undervisningen, men ser utfordringer dersom eleven må vise seg selv foran resten av elevgruppa eller står for hovedansvaret fordi læreren ikke har kjennskap til deres morsmål.

5.5 Metaspråklig bevissthet

Et annet funn som kom fram i intervjuene er at elevene snakker ned eget morsmål, og egne språkkunnskaper. Elevene i studien forteller at de synes det er gøy å lære nye språk, og de viser positive holdninger til det å kunne flere språk. Elev B forteller i eksemplet under, at norsk er det språket hen kan best, fordi dette er et språk hen lærer på skolen.

Elev B: fordi jeg lærer ikke kurdisk, eller jeg bare snakker det. Det er ikke sånn at jeg liksom lærer sånn som her på skolen så lærer jeg norsk, og det er sånn system på hva jeg skal lære hele tiden. Mens på kurdisk så er det bare det jeg bruker hjemme. Jeg kan for eksempel ikke så mange regler om hvordan man bøyer ting og greier, jeg har bare en forståelse om det sånn når jeg snakker.

Denne eleven nedvurderer egen språkkunnskap i morsmålet, og påstår at hen ikke har noen metaspråklig kunnskap om språket. Det finnes flere fordeler av å være flerspråklig, dessuten er det slik at flerspråklighet er med på å øke egen språklige bevissthet, og dette kan være en fordel når man skal lære nye språk (Bialystok, 2009, s. 3). Dersom man som lærer åpner opp for å arbeide med flerspråklighet i en lengre periode, vil det være med på å styrke den flerspråklige identiteten til elevene, og deres metaspråklige bevissthet vil også øke (Svendsen, 2021, 197).

Som vist i kapittel 4.2.1, kommer elevene med ulike forslag til hvordan morsmålet deres kan inkluderes i undervisningen. Elevene nevner blant annet at de kan jobbe med forskjeller og likheter ved språkene. Ved at elevene får muligheten til å arbeide med forskjeller og likheter i deres morsmål og norsk, vil det hjelpe elevene å se hva de mangler og hva de må lære videre for å mestre norsk godt nok (Haukås, 2014). Dersom eleven får mulighet til å jobbe med likheter og ulikheter mellom morsmålet og norsk, vil også forkunnskapene til elevene bli vist i opplæringen (Nygård, 2017, s. 2015; Kulbrandstad, 2003, s. 84). Ved å arbeide med språk på denne måten vil elevene også få større bevissthet rundt språk.

Elev A forteller at dersom hen hadde fått muligheten til å bruke morsmålet i undervisningen hadde det gitt hen muligheten til å for eksempel forklare ord og betydninger på eget språk. Eleven sier «Mm, om jeg kunne forklart dem ord eller betydning på urdu, kanskje de hadde skjønt det også». For at elevene skal kunne snakke og tenke over språket, er det nødvendig at læreren synliggjør det språklige mangfoldet i klasserommet (Van Ommeren, 2021, s. 188). Eleven forteller om et ønske om å forklare ord eller betydninger på urdu, andre i elevgruppa også kunne skjønt kanskje hvordan det er å kunne flere språk. Eleven forteller også at hen kunne ønske at lærerne tok seg tid til å forklare ting som hen nødvendigvis ikke forstår, som for eksempel metaforer. Eleven forklarer at siden urdu er vedkommende sitt morsmål, og også hjemmespråk, er det noen ting vedkommende ikke lærer hjemme som andre elever med norsk som morsmål lærer. I slike situasjoner forteller eleven at hen må stoppe opp og tenke over det som sies og skjer, nettopp fordi dette er noe hen ikke hører eller lærer hjemme. Det er slik at an lærer best på det språket man behersker best (Bakken, 2003, s. 3), og dette er spesielt viktig å tenke på i slike situasjoner der eleven ikke nødvendigvis får med seg noe som andre elever får med seg hjemme.

Elev A forteller hvordan metaforer er noe hen ikke nødvendigvis forstår i norskundervisningen fordi metaforene på norsk skiller seg fra metaforene på urdu, som er elevens morsmål og språket eleven bruker hjemme. Signe Rix Berthelin (2022) skriver om hvordan bruken av metaforer fra et annet språk kan bli forstått av mottaker, og hvordan bruk av metaforer fra flere språk kan bidra til å uttrykke identiteter og mening på. Ved at elevene får mulighet til å bruke metaforer fra andre språk eller eget morsmål vil mangfold også bli synliggjort i klasserommet. I et slikt klasserom vil elevenes språklige ferdigheter bli en ressurs for resten av elevgruppen og for dem selv.

Elevene forteller at det er interesse for språk blant elevene i skolen. Elev B og C forteller at utenfor timene pleier de andre klassekameratene å spørre om ulike ord og setninger på deres morsmål. Når læreren kommer inn og skal starte timen blir elevene bedt om å ikke forstyrre, læreren sier da at elevene ikke skal forstyrre fordi det er time. Hvorfor læreren velger å ikke bruke denne interessen som elevene har om språk i undervisningen kan være av ulike årsaker, men dersom elevene hadde fått mulighet til å arbeide med dette i skolen, ville det vært flere fordeler for elevene enn ulemper. Elevene mangler språk om språket sitt, ved å jobbe med det kan det være med på å styrke deres språk- og begrepsutvikling (Haukås, 2014, Van Ommeren, 2021, s.188).

6. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke og belyse elevenes perspektiv på flerspråklighet som ressurs i skolen, og nærmere bestemt i norskundervisningen. Gjennom problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn at deres flerspråklighet blir benyttet som ressurs i norskundervisningen?* ønsket jeg å se om elevene opplever at flerspråkligheten deres er en ressurs i opplæringen. Problemstillingen åpner opp for at lærere bruker elevenes morsmål som ressurs i norskfaget, elevenes fortellinger vil ikke kunne si noe om hvordan lærere i realiteten arbeider med flerspråklighet som ressurs, men det vil kunne si noe om hvordan elevene opplever, erfarer og reflekterer rundt fenomenet flerspråklighet som ressurs. dette. Funnene fra studien vil oppsummeres i lys av problemstillingen. Tre funn har utmerket seg: fraværende ressursperspektiv, manglende bruk av morsmål i norskundervisningen, samt liten synliggjøring av flerspråklig kompetanse.

Flerspråklighet viser seg å være en ubenyttet ressurs, og bevissthetet til flerspråklighet blant elevene er til en viss grad til stede. Elevene viser også en mangel på forståelse av begrepet flerspråklighet, og på fenomenet flerspråklighet som ressurs. Det kan virke som om elevene blander mellom begrepene «flerspråklig» med «flerkulturell». Man får også inntrykk av at elevene velger å definere flerspråklighet på bakgrunn av identifikasjon. Elevene viste ubehag, og det virket som om det var vanskelig for dem å snakke om temaet flerspråklighet. Det kan være ulike årsaker som gjør det vanskelig å snakke om dette temaet, enten det er situasjonen eller temaet. Som elevene selv uttrykker, har de aldri fått muligheten til å reflektere over egen språkbiografi, hva de kan bidra med ved at de har et annet morsmål enn norsk, eller om språk generelt.

Et av funnene som har utmerket seg er mangel på bruk og synliggjøring av elevenes morsmål i opplæringen - med unntak i KRLE-timene. Elevene ser ikke relevansen av å inkludere eget morsmål i opplæringen. En mulig grunn kan være at de gjennom skolegangen ikke har sett synliggjøring av morsmålet som har ført til at de selv ikke ser verdien i dette. Elevene ser ikke verdien i eget morsmål, de viser til holdninger som at morsmålet er noe som skal være atskilt fra skolen - nærmere bestemt norskundervisningen. Måten elevene bruker språkene sine i hverdagen, viser at elevene opplever en inndeling der norsk blir brukt på skolen, som skolespråk, mens morsmålet blir brukt hjemme som hjemmespråket. Elevenes språkbruk kan kobles til holdninger til språk, dette kan være holdninger som eleven kanskje møter på i

skolen eller generelt i samfunnet. Elevene viser derimot interesse for å lære flere språk, likevel blir språkene de allerede kan sett på som en fordel for reise – altså noe instrumentelt.

Et annet funn som har utmerket seg er lite synliggjøring av flerspråklig kompetanse. Elevene forteller hvordan de bruker de ulike språkene sine i hverdagen, disse språkene blir brukt i forskjellige situasjoner og arenaer. Norsk blir brukt som det Cummins (1981, 2000) kaller for akademisk språk, mens morsmålet blir brukt som hjemmespråket. Fordi elevene ikke får muligheten til å bruke morsmålet i skolen, kan det tenkes at morsmålet til elevene blir sett på som noe som ikke kan brukes som et akademisk språk – kun som et hverdagsspråk/hjemmespråk. Derimot må det bygges på elevens hverdagsspråk for å videreutvikle språket til et mer akademisk språk (Palm, 2014, s.118).

Den talerfokuserende tilnærmingen har synliggjort at flerspråklighet ikke oppleves som noen ressurs av elevene i denne studien, noe som også er observert i andre studier, som viser at flerspråklighet ressurs som er lite eller ikke utnyttet i skolen (Ipsos, 2015; Palm, 2017; Tonne & Palm, 2015; Ryen & Svendsen, 2020). Flerspråklighet som ressurs er noe alle elever skal kunne oppleve gjennom sin skolegang, og dette er også nedfelt i læreplanen, å være flerspråklig skal være nyttig for både for elevene selv og for samfunnet. Min studie gir et unikt innblikk i elevperspektivet.

6.1 Avsluttende didaktiske refleksjoner

Som vi har sett, viser en rekke tidligere studier betydningen av å bruke morsmålet aktivt i undervisningen. Det er viktig og hensiktsmessig for lærere å jobbe med elevenes morsmål og inkludere dette i undervisningen, fordi har betydning for elevenes identitetsutvikling, språklig bevissthet og ikke minst for deres holdninger til eget språk og språk generelt. Dersom elevene ikke får språklig anerkjennelse så vil de ikke føle seg akseptert i samfunnet, men heller ikke lykkes faglig. Elevene må få muligheten til å snakke om egen språkbiografi, dette kan være med på å synliggjøre og løfte mangfoldet i et klasserom (Van Ommeren, 2021, s.193).

Forskningslitteraturen er tydelig på verdien av å inkludere elevens morsmål i opplæringen, og læreren trenger nødvendigvis ikke være ekspert i elevenes morsmål for å synliggjøre og bruke elevenes morsmål i undervisningen. Snarere er det flere muligheter enn utfordringer ved å inkludere elevenes morsmål.

6.2 Forlag til videre forskning

Til tross for en økende andel studier av flerspråklighet som ressurs i en norsk kontekst, er det rom for ytterligere studier. Den talerfokuserede tilnærmingen har potensiale for å belyse elevperspektivet i større grupper og ulike kontekster. Det kan derfor være spennende å forske videre på flerspråklighet som ressurs. Etter å ha undersøkt elevenes opplevelser med flerspråklighet som ressurs i norskundervisningen, har jeg kommet fram til at det finnes flere spennende og interessante fenomener som kan undersøkes, og som er verdt å undersøke. Omfanget for denne studien har begrensninger, det kan derfor være engasjerende og attraktivt å utføre studier i framtiden uten disse begrensningene. Fremtidige studier kan ha et større utvalg, bruke observasjon som en supplerende metode, eller inkludere flere typer elever, ikke bare elever med norsk som sitt andrespråk.

7. Referanser

- Arntzen, R. (2014). Tospråklighet, tidlig språkskifte og begynnende leseopplæring. I Moen, B. B. (red.). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforlaget.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (4.utg.). Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(1).
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1156>
- Berthelin, S. R. (2022). Strategier for bruk av metaforer fra andre språk. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 33-47. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.3>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism*, 12(1), 3-11. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1987). Life as a narrative. *Social Research*, 54(1), 11–32.
<https://www.jstor.org/stable/40970444>
- Coffey, S. & Street, B. (2008). Narrative and identity in the “Language Learning Project”. *The Modern Language Journal*, 92(3), 452–464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00757.x>
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department of Education. (red.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (s. 3-50). California State Department of Education. DOI: [10.13140/2.1.1334.9449](https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449)
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=977766>

- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs – interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I Engen, T. O. og Haug, P. (red.). *I klasserommet – studier av skolens praksis*. (s. 83-101). Abstrakt forlag.
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fløgstad, G. N. (2020). “Et språk som alle andre». Om norsk romani i samfunn og utdanning. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7911>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking – spark, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). ”Snakke med ved? Snakke med maskin?” Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 4, 24 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Golden, A., Steien, G. B., & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA-Norsk Som andrespråk*, (1-2). Hentet fra:
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1993>
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Indiana University Press.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art.7, 16 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. I Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (red.). *The Routledge Handbook of Multilingualism* (214–231). Routledge.
- Henriksen, A. S. (2016). *Hjemmespråket som ressurs – en kvalitativ studie av flerspråklige*

elevers refleksjoner om sitt hjemmespråk som en ressurs i skolehverdagen.

(Mastergradsavhandling, INN: Høgskolen i Innlandet).

<https://brage.inn.no/innxmlui/handle/11250/2397809>

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse* (2. utg.). Pax Forlag.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Ipsos MMI, ved Pran, K. R. & Holst, L. S. (2015). *Rom for språk?* Rapport, laget for

Språkrådet, 30.10.15. Hentet fra:

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*, 18(3), 421-434.

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

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Kjelaas, I. & Van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *Norsk om andrespråk – NOA*, (1).

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>

Kulbrandstad, L. I. (2008). Å tøtsje framtida. Om å være norsklærer i en flerkulturell og flerspråklig skole. I Næss, A. & Egan, T. (red.). *Vandringer i ordenes landskap*.

Opplandske Bokforlag, 360-370. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134194>

Kulbrandstad, L. I. (2016). Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse av de første tretti årene av NOA. *Norsk som andrespråk. NOA - Norsk Som andrespråk*, 31(1-2).

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1183>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*. Fastsett som

- forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Le Page, R & Tabouret-Keller, A. (1985). *Act of identity*. Cambridge University Press.
- Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs. En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklighet som ressurs i undervisningen*. (Mastergradsavhandling, UIT: Norges Arktiske Universitet).
<https://munin.uit.no/handle/10037/11592>
- Lund, A. M. (2017). Mangfold I skolen. En ressurs? I Lund, A. M. (red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademiske.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3.utg.). Sage.
- Munthe, E. (2013). Mangfold i skolen. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (red.). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Høyskoleforlaget AS.
- NSD. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. NSD. Hentet 20. april.2022, fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 20.april.2022, fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I.

- (red.). *Master i norsk – metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever – Hva krever det av læreren? I Lund, A. B. (red.). *mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I Bunting, M. (red.). *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen Damm AS.
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I Lunde, M. & Aamodt, S. (red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 39-50). Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I Lantolf, J. P. (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155–177). Oxford University Press.
- [https://books.google.no/books?id=imwsewtZKSMC&lpg=PA1&ots=5RM3pR4IYG&dq=Pavlenko%2C%20A.%20%26%20Lantolf%2C%20J.%20P.%20\(2000\).%20Second%20language%20learning%20as%20participation%20and%20the%20\(re\)construction%20of%20selves&lr&hl=no&pg=PA155#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=imwsewtZKSMC&lpg=PA1&ots=5RM3pR4IYG&dq=Pavlenko%2C%20A.%20%26%20Lantolf%2C%20J.%20P.%20(2000).%20Second%20language%20learning%20as%20participation%20and%20the%20(re)construction%20of%20selves&lr&hl=no&pg=PA155#v=onepage&q&f=false)
- Pavlenko, A. (2001). “How am I to become a woman in an American vein?”: Transformation of gender performance in second language learning. I Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I. & Teutsch-Dwyer, M. (red.), *Multilingualism, second language learning*,

and gender (s. 133–174). Walter de Gruyter.

https://books.google.no/books?id=DXaaj_qN0-

[AC&lpg=PA133&ots=cSGK53DYFo&lr&hl=no&pg=PA133#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=DXaaj_qN0-AC&lpg=PA133&ots=cSGK53DYFo&lr&hl=no&pg=PA133#v=onepage&q&f=false)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Putjata, G. (2018). Multilingualism for life – language awareness as keyelement in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, 27(3), 259–276. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1492583>

Ryen, E. & Svendsen, B. A. (2020). Bilingualism and Multilingualism in Primary Education (Norway). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/85308>

Røynealand, U. (2016). Språkleg mangfald i Noreg – problem eller ressurs? Fleirspråklegheit som forskningsfelt. *Samtiden*, 125(3-4), 208-217.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1890-0690-2016-03-04-24>

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
<https://books.google.no/books?id=70UUGw7UM6AC&lpg=PP1&hl=no&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse – teoretiske og praktiske perspektiver* (2.utg.). Gyldendal.

Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>

Statistisk sentralbyrå. (2001). *Innvandring og innvandrere – oppdaterte tall om innvandrere 2001*. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/oppdaterte-tall-om-innvandrere--42215>

St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>

Svendsen, B. A., Ryen, E. & Alexander, K. V. (2015). *Ta tempen på språket! Rapport fra Forskningskampanjen 2014*. Norges forskningsråd.

<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254009378943.pdf>

Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet – til begeistring og besvær*. Gyldendal.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA - Norsk som andrespråk*, 27(2). <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>

Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråkdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA – Norsk som andrespråk*, 31(1-2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>

Universitetet i Oslo. (2010, juni 8). Hva er nettskjema – Universitetet i Oslo.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/index.html>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.mai). Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I Igland, M. & Nygård, M. (red.), *Norsk 5-10 – språkboka* (s.153-168). Universitetsforlaget.

Van Ommeren, R. (2021). Talespråk og talespråksdidaktikk. I Igland, M. & Nygård, M. (red.), *Norsk 5-10 – språkboka* (2.utg., s.167-194). Universitetsforlaget.

Vågen, B. K. (2018). *Verdt å vite om flerspråklighet*. Info vest forlag.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hvilke språk bruker du i hverdagen?	Når snakker du norsk? Når snakker du (det andre språket eleven bruker i hverdagen)?
Hva tenker du om å bruke andre språk enn norsk på skolen eller i timene?	Hva tenker du om at du kan flere språk enn de andre i din klasse? Hva sier læreren din eller klassen/vennene dine om språket eller om at du kan flere språk? Blir det vist at du kan andre språk? Hvordan blir dette vist? Hvem viser dette? Hva slags reaksjoner får du fra andre når du snakker på et annet språk i skolen?
Hva forbinder du med begrepet "flerspråklighet"?	Hva mener du kjennetegner en person som er flerspråklig? Føler du deg som en del av en flerspråklig gruppe? Hvorfor/hvorfor ikke? Kan du gi noen eksempler fra din egen hverdag?
Hvordan blir det jobbet med flerspråklighet i norsktimene?	Hvordan oppfattet du disse timene? Hvordan synes du de timene var? Husker du hva dere gjorde?
Hvordan tenker du en lærer kan inkludere en elevs språklige bakgrunn i norskundervisningen?	Ser du noen utfordringer med å inkludere elevenes språklige bakgrunn i timene? Hva synes du er viktig for at en lærer skal ta med begrepet flerspråklighet i norskundervisningen? Føler du at ditt andrespråk blir inkludert i norskundervisningene? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Vedlegg 2 – Intervjuguide



Hovedspørsmål

Hvilke språk bruker du i hverdagen?

Arrangeres det internasjonale uker og flerspråklige dager?

På utdanningsdirektoratet står det at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet»

Hva mener du kjennetegner en person som er flerspråklig?

Har du noen erfaringer der du har brukt ditt hjemmespråk i norsk timene?

Hva tenker du om å bruke flere språk på skolen/norsktimene?

Er det noe du vil legge til?

Oppfølgingsspørsmål

Når snakker du disse språkene?

Hvilket språk kan du best?

Hvorfor?

Hva tenker du om at du kan flere språk?

Hvordan bidrar du da?

Hva føler du da?

Hva er dine assosiasjoner til begrepet «ressurs»?

Hvordan kan du være en ressurs for skolen eller i timene?

Opplever du at enkelte språk gis en større verdi enn andre i skolen og i samfunnet?

Hvordan opplever du dette? Hvilket språk da?

Har du noen ganger opplevd det å ikke bli forstått eller forstå andre?

Hvordan ble dette løst?

Føler du deg som en del av en flerspråklig gruppe?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva sier læreren din eller klassen din om at du kan flere språk?

Blir det vist at du kan andre språk?

Hvem viser dette?

Hvordan blir dette vist?

Hvordan opplevde du det å komme med egne erfaringer om språk i norsk timene?

Husker du hva dere gjorde?

Kunne du ønsket at det ble mer inkludert?

Hvorfor? Hvorfor ikke?

Om dette ikke oppleves:

Hvordan ville du følt det om du kunne bidratt med dit hjemmespråk i timen?

Hvordan tenker du at din lærer kan inkludere ditt hjemmespråk i norsktimene?

Ser du noen utfordringer med å inkludere elevenes hjemmespråk i timene?

Hvis for eksempel en kompis i klassen din snakker et annet språk enn deg, la oss si kinesisk, kan du lære fra han også?

Hva kan du lære?

Hvorfor ikke?

Vedlegg 3 – Meningsfortetting, koding og kategorisering

Elev A	Meningsfortetting (forkorting av det elevene sier)	Koder	Kategorier
<p>Hvilke språk bruker du i hverdagen din? Norsk, Urdu, engelsk og ofte nynorsk</p> <p>Når snakker du de ulike språkene? Norsk og nynorsk bruker jeg mest på skolen, butikker alt det der.</p> <p>Når bruker du de andre språkene du kan da? Hjemme, på moskeen, hvis jeg drar på besøk eller noe så snakker jeg. I moskeen er det litt av alt, fordi vi er sånn arabiske venner, pakistanske venner og litt over alt. Så det er litt av alt.</p>	<p>Morsmålet blir brukt hjemme, norsk på skolen og butikken</p>	<p>Språk er knyttet til ulike situasjoner og steder</p>	<p>Flerspråklighet som fenomen (hjemmespråk vs. akademisk språk)</p>
<p>Hva tenker du om å bruke andre språk enn norsk i norskundervisningen? Assa vis det kommer til nynorsk, så er det verre fordi jeg er, jeg fikk fritak de første to årene, så kom det plutselig ny regel at jeg skulle få det, så nå når andre sitter og gjør andre oppgaver så sitter jeg og retter på nynorsk grammatikk.</p>	<p>Fritak fra nynorsk tidligere, ny regel - må ha nynorsk.</p> <p>Jobber med grammatikk</p>	<p>Norsk og nynorsk</p>	<p>Flerspråklighet i skolen</p>

Elev B	Meningsfortetting	Kode	Kategori
<p>Hvilke språk bruker du i hverdagen din? I hverdagen pleier jeg å bruke norsk som vanligst, men når jeg snakker med foreldrene mine så er det kurdisk.</p>	<p>Bruker norsk, men kurdisk med foreldrene</p>	<p>Språk er knyttet til ulike situasjoner og steder</p>	<p>Flerspråklighet i skolen</p>
<p>Hvilken av språkene vil du si at du kan best? Jeg kan norsk best, ja norsk best</p>	<p>Kan norsk best</p>	<p>Norsk som førstespråk</p>	<p>Tilhørighet</p>
<p>Hvorfor det da? Eh, fordi jeg lærer ikke kurdisk, eller jeg bare snakker det. Det er ikke sånn at jeg liksom lærer sånn som her på skolen så lærer jeg norsk, og det er sånn system på hva jeg skal lære hele tiden. Mens på kurdisk så er det bare det jeg bruker hjemme. Jeg kan for eksempel så mange regler om hvordan man bøyer ting og greier, jeg har bare en forståelse om det sånn når jeg snakker.</p>	<p>lærer ikke kurdisk på lik linje som norsk. Lærer bare kurdisk hjemme.</p>	<p>Implisitt og eksplisitt læring av språk</p> <p>Mangel på metaspråk i kurdisk</p>	<p>Flerspråklighet i skolen (hjemmespråk vs. akademisk språk)</p>

Vedlegg 4 – Infoskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Flerspråklighet som ressurs i norskundervisning på ungdomstrinnet”?*

Bakgrunn og formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om elever opplever at deres språklige bakgrunn brukes av læreren i norskundervisning, og hvordan dette gjøres. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Som en del av dette vil jeg intervju flerspråklige elever som følger ordinær norskopplæring om temaet flerspråklighet, og velger derfor deg fordi du er en del av denne gruppen. Derfor håper jeg at jeg kan få muligheten til å intervju deg om dine erfaringer, tanker og opplevelser om dette temaet.

Problemstillingen i prosjektet er følgende: «Hvordan legger forskjellige norsklærere opp til å bruke elevenes språklige bakgrunn som ressurs i norskfaget?», Hovedvekten i oppgaven vil være i elevperspektiv, og derfor er følgende forskningsspørsmål valgt som et supplement til den overordnede problemstillingen: «Hvordan opplever elever at deres flerspråklighet blir brukt som ressurs i norsktimene?»

Denne datainnsamlingen inngår i mitt masterprosjekt på grunnskolelærerutdanningen. Oppgaven er en masteroppgave som blir utført ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg har et individuelt intervju med deg, i dette intervjuet får du muligheten til å dele/fortelle om dine tanker, erfaringer og opplevelser om temaet. Intervjuet vil vare i 40 minutter, og spørsmålene vil handle om du opplever at din språklig bakgrunn blir brukt i norskundervisningen. Dette intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, de vil også lagres i en personlig bærebærbar pc der det kreves innlogging med passord for å få tilgang til data. Og den eneste som til ha tilgang til denne dataen er student, Erjona Sylejmani.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01/07-2022. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Prosjektansvarlig ved Universitetet i sørøst-Norge.
 - Guro Nore Fløgstad
 -
 -

- Vårt personvernombud:
 - Paal Are Solberg
 - E-post: Paal.A.Solberg@usn.no
 - Tlf. 35 57 50 53

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

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

Med vennlig hilsen

Veileder
Guro Nore Fløgstad

[Redacted signature]

Student
Erjona Sylejmani

[Redacted signature]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *flerspråklighet som ressurs i norskundervisning på ungdomstrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Godkjenning fra NSD

08.02.2022, 14:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

854880

Prosjekttittel

Flerspråklighet som ressurs i norskundervisning på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Nore Fløgstad, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Erjona Sylejmani, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)

08.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger etnisk opprinnelse frem til 01.07.2022.

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 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Nettskjema, UiO er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!