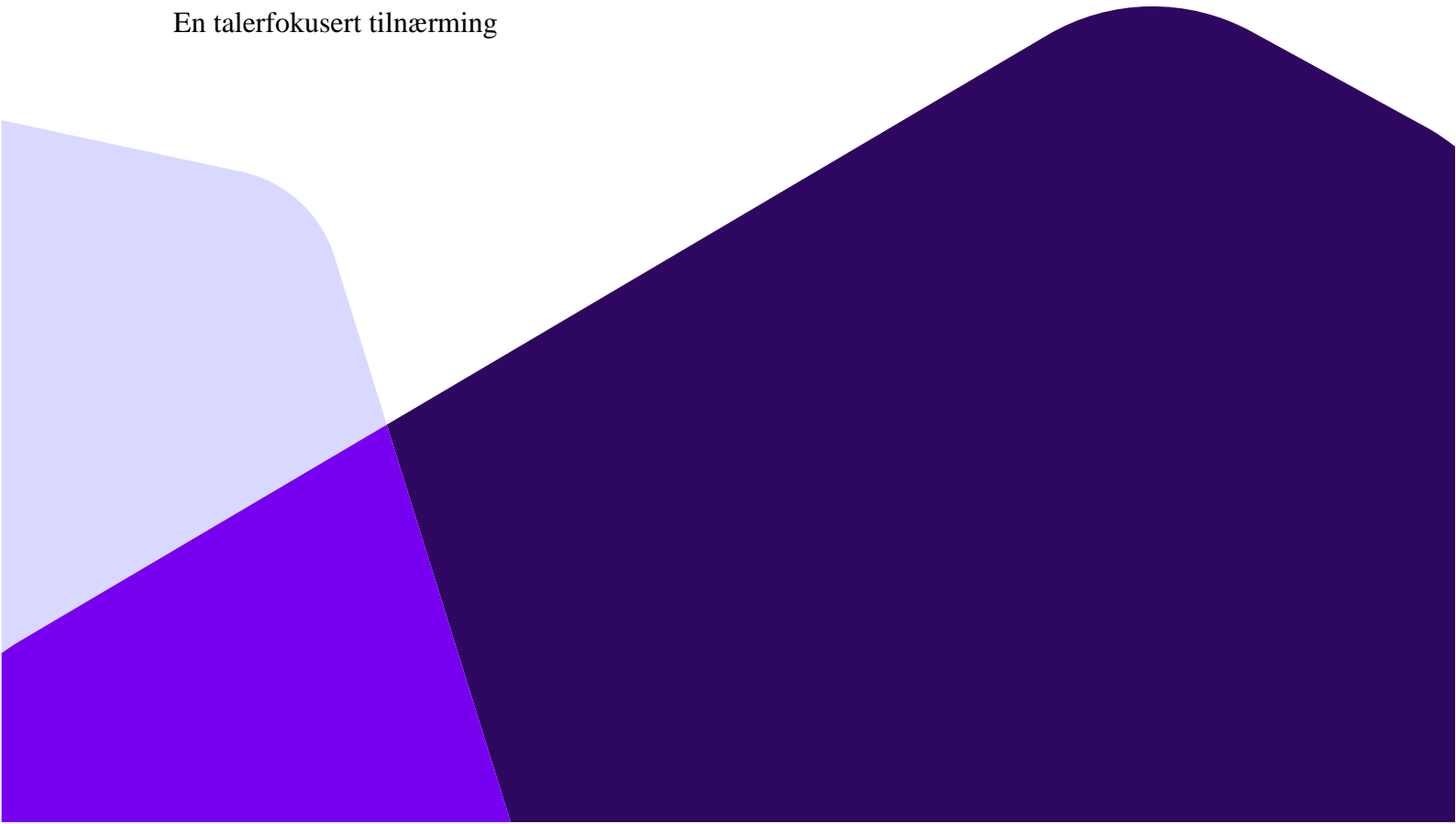


Emma Leisterud Olsen

# Flerspråklige elevers opplevelse av muntlighet og språk som ressurs

En talerfokusert tilnærming



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Emma Leisterud Olsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Norskfaget skal ifølge læreplanen danne elevene i muntlige og kommunikative ferdigheter, og gjennom ulike språklige sjangre og uttrykksformer skal de lære å uttrykke seg til ulike formål, utvikle språklig identitet og dannes til retoriske demokratiske samfunnsborgere. Muntlige ferdigheter handler om språket i bruk og inkluderer elevenes ulike språklige ferdigheter og kompetanse. Flerspråklige klasserom er en aktualitet, og læreplanens overordnede del løfter frem språklig mangfold, som stadfester at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». Norskfaget har et særlig ansvar for muntlige og språklige ferdigheter og dermed kan det også innebære det flerspråklige ressursaspektet.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ, talerfokusert studie som undersøker hvordan flerspråklige elever på 9. trinn opplever det muntlige klasserommet og flerspråklighet som ressurs og mulighet. Gjennom intervjuer med åtte flerspråklige elever, belyser studien deres erfaringer med muntlighet og bruk av flerspråklig kompetanse i undervisningen, og gir innsikt i deres språkbruk. Studien gir et innblikk i hvordan norskundervisning utdanner elevene i muntlige ferdigheter og hvordan flerspråklighet blir tematisert i undervisning ved å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan opplever flerspråklige elever muntlighet i norskundervisning og hvordan bruker klasserommet flerspråklighet som ressurs, og hvordan opplever elevene dette?*

Hovedfunnene viser at elevene bruker språkferdighetene sine til ulike formål, sjelden bruker andre språk enn norsk på skolen og viser ulike syn på flerspråklighet. Elevene ser på læring og språkbruk som sosialt og identitetsskapende, noen ser språk som funksjonelt og instrumentelt, mens andre knytter det sterkere til identitet og emosjoner. Enkelte elever har positive erfaringer med å bruke språkkompetanse som en ressurs, mens andre har negative erfaringer og knytter lettere negative assosiasjoner til skolen som en flerspråklig arena. Ytringskulturen i de utvalgte klassene preges av lav muntlig deltakelse og usikkerhet, noe som kan ses i sammenheng med lite bruk av flerspråklig kompetanse i undervisningen.

## Abstract

According to the Norwegian subject curriculum, Norwegian teaching aims to develop students' oral and communicative skills. Through various language genres and forms of expression, students are to learn how to express themselves for various purposes, develop a linguistic identity, and be shaped into rhetorical democratic citizens. Oral skills involve the use of language and include students' diverse linguistic abilities and competences.

Multilingual classrooms are a reality, and the Core Curriculum highlights linguistic diversity, stating that «all students should experience that knowing multiple languages is a resource in school and society». The Norwegian teaching has a particular responsibility for oral and linguistic skills, which can also include the multilingual resource aspect.

This master's thesis is a qualitative study with a speaker-centered approach that examines how multilingual 9th-grade students experience the oral classroom and multilingualism as a resource and opportunity. Through interviews with eight students, the study highlights their experiences with orality and language use in teaching, providing insights into their language use. The study offers insight into how Norwegian teaching educates students in oral skills and how multilingualism is addressed by investigating the following research question: *How do multilingual students experience orality in Norwegian teaching, how does the classroom make use of multilingualism as a resource, and how do the students experience this?*

The main findings show that students use their language skills for different functions and purposes, they rarely use language other than Norwegian at school and have varying views on multilingualism. The students view learning and language as social and identity-forming; some view language from a functional and instrumental perspective, while others more strongly associate identity and emotions to their language use. Some students have positive experiences using their language skills and have found them to be a resource both for themselves and others, while others have negative experiences using their languages at school, and more easily associate negative connotations with school as a multilingual arena. The culture of expression in the selected classes is characterized by low oral participation and uncertainty, which can be linked to the limited use of multilingual competence in teaching.

# Forord

Der, med ferdig masteravhandling i handa, runder jeg av en lang studietid og forskningsprosess. Fem fine og lærerike år har det vært, og nå er jeg klar og motivert for å ta sats ut i læreryrket med spent arbeidslyst og ekstra rastløse bein.

Masterprosessen har vært spennende, krevende og givende, og jeg kan si meg fornøyd med et lite stykke forskning som forhåpentligvis kan være interessant for forskningsfeltet, praktisk undervisning, eller for deg som finner temaet interessant.

Det har vært helt avgjørende med god hjelp på veien, og det er det flere som fortjener en trampeklapp for:

En stor takk skal veilederen min Guro Nore Fløgstad ha, for god oppfølging, støtte og navigering i et ellers ukjent terreng. Takk for gode råd, finpuss og samtaler!

Takk til elevene som deltok i intervjuer, dere var det lurt å høre på! En hyllest skal også alle studievenner, nære og kjære ha, for fine år fra start til slutt, for latter, oppmuntring, diskusjoner, sene kvelder og lunsjpauser.

Håper du som leser finner det interessant, og at innsikten studien gir kan inspirere til undervisning.

Til deg som ble nysgjerrig på tematikken, deg som er elev, student eller lærer

God lesing!

**Emma Leisterud Olsen**

Universitetet i Sørøst-Norge

Juni 2024

# Innhold

SAMMENDRAG

ABSTRACT

FORORD

1	Innledning .....	1
1.1	BAKGRUNN FOR STUDIENS TEMA .....	1
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.3	KORT INNFORING I TEMAET MUNTlighET .....	3
1.4	KORT INNFORING I TEMAET FLERSPRÅKLIGHET .....	5
1.5	TIDLIGERE FORSKNING .....	6
1.5.1	Muntlighet.....	6
1.5.2	Flerspråklighet .....	7
1.6	STYRINGSdokUMENTER .....	9
1.6.1	Muntlige ferdigheter .....	9
1.6.2	Flerspråklighet og språklig mangfold .....	10
2	Teori .....	11
2.1	ET SOSIOKULTURELT IDENTITETSSYN PÅ LÆRING OG SPRÅK.....	11
2.2	MUNTlighET.....	13
2.2.1	Muntlige ferdigheter i skolen.....	14
2.3	FLERSPRÅKLIGHET .....	16
2.3.1	Synet på flerspråklighet i utvikling.....	16
2.3.2	Flerspråklighetsteori .....	16
2.4	FLERSPRÅKLIGHET I SKOLEN .....	19
2.5	FLERSPRÅKLIGHET I ET RESSURSPERSPEKTIV .....	20
2.6	SPRÅK, IDENTITET OG EMOSJONER.....	22
3	Metode.....	25
3.1	TALERfOKUSERT TILNÆRMING .....	25
3.2	INTERVJU SOM METODE .....	26

3.2.1	Det semistrukturerte intervjuet .....	28
3.3	FORSKNINGSETISKE HENSYN .....	28
3.4	UTVALG INFORMANTER OG DATAINNSAMLING .....	29
3.5	BEARBEIDING AV DATAMATERIALE .....	31
3.6	ANALYSE AV INTERVJUDATA .....	32
3.6.1	Elevenes konkrete og emosjonelle erfaringer .....	33
4	Analyse og funn .....	35
4.1	MUNTLIGHET I KLASSEROMMET .....	35
4.1.1	Beskrivelser av muntlig klasseromsopplegg .....	35
4.1.2	Elevenes muntlige deltakelse .....	36
4.1.3	Opplevelse av utrygghet .....	38
4.2	FLERSPRÅKLIGHET I KLASSEROMMET .....	40
4.2.1	Undervisning som tematiserer språklig mangfold .....	40
4.2.2	Delte meninger om språklæring i undervisning .....	42
4.2.3	Elevenes bruk av flerspråklig kompetanse .....	43
4.2.4	Elevenes opplevelser av flerspråklig som mulighet .....	44
4.2.5	Positive opplevelser av bruk av morsmål .....	46
4.2.6	Elevenes syn på språk som verdi .....	48
4.2.7	Holdninger til språkbruk .....	49
4.3	OPPSUMMERING AV INTERVJUFUNN .....	53
4.3.1	Muntlig aktivitet .....	53
4.3.2	Bruk av flerspråklig .....	53
5	Diskusjon .....	55
5.1	MUNTLIG SPRÅKBRUK OG YTRINGSKULTUR .....	55
5.1.1	Elevene får muligheter til å delta muntlig, men i lite varierte aktiviteter .....	55
5.1.2	Elevene lærer i fellesskap .....	56
5.2	ULIK OPPLEVELSE AV Å BRUKE SPRÅK I UNDERVISNING .....	57
5.2.1	Elevenes ulike språksyn .....	59
5.2.2	Elevenes språklige identitet .....	62
6	Avslutning .....	64
6.1	KONKLUSJON OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING .....	64

6.2	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....	65
6.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	66
7	Litteraturliste .....	68
8	Vedlegg .....	75
	VEDLEGG 1 - GODKJENNING FRA SIKT.....	75
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	78
	VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE .....	83



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studiens tema

Studien med tittelen *Flerspråklige elevers opplevelse av muntlighet og språk som ressurs* er en kvalitativ, talerfokustert undersøkelse av muntlighet og språkbruk til niendeklasseelever.

Muntlighet som begrep og ferdighet har en viktig rolle i læreplanverket og i norskfaget som en av fem grunnleggende ferdigheter. Elevene skal blant annet informere, fortelle, argumentere, reflektere og bruke tilpasset fagspråk i ulike muntlige sjangre, og læreplanen i norsk inkluderer også kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*. I tillegg presenterer også norskfaget kjerneelementet *språklig mangfold*, som innebærer at elevene skal forstå egen og andres språklige situasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Norskfaget fremmer dermed opplæring der elevene skal lære og erfare ulike uttrykksformer og språklig mangfold ved bruk av varierte muntlige ferdigheter de skal lære gjennom samspill og dialog.

Elever som lærer norsk som sitt andrespråk er en stadig voksende gruppe, som skaper et rikt språklig mangfold i et flerspråklig klasserom. Med dette har oppmerksomheten mot det flerspråklige ressursperspektivet i didaktikken og undervisningen økt. Overordnet del av læreplanverket beskriver temaet *identitet og kulturelt mangfold* som en grunnleggende verdi der elevene skal få utvikle sin språklige identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, og verdigrunnlaget stadfester at “alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Læreplanen hyller språklig mangfold som en ressurs og vektlegger danning og identitetsskaping gjennom språkferdigheter i norskfaget.

Språklæring og unges bruk og utvikling av talespråk er et område jeg lenge har vært interessert i, og som lærerstudent har også det flerspråklige aspektet ved norskundervisning vekket en større interesse for feltet. I lærerrollen har jeg fått ny innsikt i språkopplæring, tilpasning av undervisning til flerspråklige elever, som har vist at det finnes et behov for mer kunnskap og tilrettelegging. Gjennom undervisning som har løftet elevens kompetanse har jeg blitt inspirert, og en til tider mangelfull pedagogikk har også engasjert meg til å undersøke nærmere hvordan undervisningen kan møte denne sammensatte flerspråklige elevgruppen.

Med denne masteroppgaven vil jeg gjøre en undersøkelse av hvordan to- eller flerspråklige elever opplever undervisning, hvordan elevene selv opplever språklig mangfold som en ressurs i skolen. For å undersøke denne tematikken, har jeg valgt å høre på elevenes stemmer. Jeg ønsket å intervjuere elever med norsk som andrespråk sammen, for å skape en samtale der de kunne dele erfaringer og opplevelser og reflektere over egen språkbruk. Denne metoden var særlig interessant med tanke på å la elevene dele sine tanker i en avslappet setting med flere i samme situasjon.

Målet med forskningen er å få et innblikk i flerspråklige elevers opplevelse av muntlig norskundervisning. Jeg har undersøkt hvordan elevene opplever at det språklige mangfoldet er en ressurs i undervisning, for å øke forståelsen av hvordan muntlighet kan bli brukt som grunnleggende ferdighet og som redskap i et flerspråklig klasserom. Studien vil være relevant og ha en nytteverdi for det flerspråklige feltet, for norskdidaktikk og for flerspråklige elevers møte med muntlighet og språk.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I dette kapittelet gjør jeg rede for bakgrunnen og utarbeidelsen av oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

Gjennom lesing av tidligere studier på feltet, både om muntlighetsundervisning og om flerspråklighet i klasserom, viser det seg at flere etterspør studier som belyser elevenes perspektiv av språkbruk. Studiene om muntlighet (Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012), belyser en lite eksplisitt muntlighetsundervisning og stort fokus på vurdering, mens studiene om flerspråklighet (Bjørnsrud, 2020; Myklebust, 2018; Olaussen & Kjelaas, 2021; Pavlenko, 2012; Pran & Holst, Sørensen, 2015), viser blant annet at det skjer lite tilrettelegging av flerspråklighet, og at elevene har mye språkkompetanse som lærerne har lite kunnskap om. Myklebust (2018) hevder at vi vet lite om hva som kan karakterisere flerspråklige elevers deltakelse (2018, s. 16) i undervisning, som gjorde at det virket interessant å undersøke empirisk elevenes opplevelser. Målet om å finne «hull» i forskningen ledet meg til å ville undersøke elevers opplevelse av muntlig opplæring, gjennom følgende problemstilling:

*Hvordan opplever flerspråklige elever muntlighet i norskundervisning og hvordan bruker klasserommet flerspråklighet som ressurs, og hvordan opplever elevene dette?*

For å kunne undersøke problemstillingen gjennom analyse og diskusjon, er det utformet tre forskningsspørsmål. I kapittel 4, analyse og funn, blir resultatene fra intervjuene lagt frem, og forskningsspørsmålene vil gi føringer for hvilke intervjudata som blir valgt ut. I kapittel 5, diskusjon, blir hovedfunnene drøftet opp mot forskningsspørsmålene. De tre forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hva kjennetegner det muntlige klasserommet?
2. Hvordan opplever elevene å få bruke sin flerspråklige kompetanse i undervisning?
3. Hvordan tar klasserommet frem flerspråklighet som ressurs og hvordan opplever elevene dette?

### **1.3 Kort innføring i temaet muntlighet**

Muntlighet som begrep kan ha to sider, både den naturlige utviklingen som skjer i oppveksten, og den utviklingen som skjer gjennom opplæringen i skolen (Kaldahl, 2023, avsnitt 5). Den naturlige muntligheten i det «å snakke» læres gjennom sosialiseringen i oppveksten, og «skolemuntligheten» skal utdanne til kommunikativ kompetanse, språkbruk og det å kunne ytre seg til ulike formål. Muntlighetsopplæringen som skjer i skolen bygger på den første muntligheten, og skal utvide den grunnleggende ferdigheten til en utvidet kompetanse, der særlig tale-, lytte- og leseferdigheter vil utgjøre kompetansen. Denne studien dreier seg om den muntligheten som finner sted i undervisning, som grunnleggende ferdighet, utvikling av klasseromspraksiser og holdninger. Muntlighet med mål om bestemte ferdigheter som samarbeidsferdigheter vil også være viktig for å oppnå et muntlig læringsfelleskap og gjøre elevene i stand til å bruke muntlighet og språk til å ytre seg, utvide forståelse, deltakelse og engasjement videre i livet. Flere av de tidligere studiene som blir presentert i kapittel 1.5.1, viser at muntlighet ofte blir brukt som middel i undervisning, både uformelt og formelt i ulike former, men sjeldent som mål i seg selv og et redskap for kommunikativ og språklig kompetanse. Det er interessant for denne studien hvordan muntlighet blir brukt som et middel for språklæring, og et mål for å skape en muntlighetskultur i klasserommet, som også kan gi plass til språklæring og utnyttelse av klasserommets språkmangfold.

Blikstad-Balas og Roe (2020) legger frem en drøfting rundt forskjellen på begrepene muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet (s. 70). Ved det første tilfellet, brukes muntlighet som redskap for læring av fagstoff, mens i det andre tilfellet er det snakk om undervisning der muntligheten selv er det elevene lærer om. Klasseromssamtaler der elevene får ytre seg mer eller mindre fritt og spontant i ulike kontekster med hverandre eller med lærer, går under temaet muntlighet i undervisning, noe denne studien i stor grad retter fokus mot. De muntlige aktivitetene som oftere er mer forberedt og målrettet som fremføringer, strukturerte debatter, fagsamtaler, andre former for vurderingssituasjoner eller eksplisitt arbeid med muntlige ferdigheter er eksempler på undervisning i muntlighet. Et aspekt ved denne muntlighetsdebatten er at det ligger et stort forbedringspotensial i mange klasserom i å øke elevenes mulighet til å delta med tanker, refleksjoner og lytting. Muntlighet er å finne i alle norsktimer, men Blikstad-Balas og Roe (2020) poengterer at finnes lite eksplisitt undervisning i muntlighet (s. 70), som tilsier at det finnes et forbedringspotensial i å utvide elevenes muntlige kompetanse og øve på ulike muntlige ferdigheter, og at en kombinasjon av de to ulike muntlighetsformene blir praktisert, for at muntlighet skal bli både et middel for videre læring og et mål i seg selv.

Muntlighet i denne studien handler om muntlighet i undervisning, altså ulike former for muntlig aktivitet i klasserommet, både formelle og uformelle situasjoner, som et redskap og et mål i seg selv. Studien retter ikke fokus mot eksplisitt undervisning i muntlighet som ferdighet og undersøker ikke didaktiske intensjoner som kan ligge bak de ulike metodene. Heller vil jeg fremheve ulike tilnærminger til muntlige aktiviteter i undervisning, særlig mot norskundervisning, og diskutere hvordan ulike metoder kan fremme muntlighet som redskap for språklæring og inkludering av språk- og kulturmangfold i skolen. Jeg vil bruke muntlighet som en samlebetegnelse på ulike former for muntlig aktivitet og deltakelse i undervisning, som også kan inkludere aktiviteter som fra lærerens side har som hensikt å øve elevene i eksplisitte muntlige ferdigheter. Hensikten er å løfte frem elevenes forståelse av begrepet muntlighet, hvordan de opplever å bli opplært i ferdighetene og hvordan de selv oppfatter klasserommet som et muntlig rom. I denne studien tar jeg utgangspunkt i at muntlige ferdigheter er grunnleggende læringsmål for klassene til elevene som deltok. De muntlige ferdighetene blir sett på som en forutsetning for at klasserommet har en muntlighetskultur som videre kan være et utgangspunkt for arbeid med språklig mangfold.

## 1.4 Kort innføring i temaet flerspråklighet

Det finnes ulike oppfatninger og definisjoner på begrepet flerspråklig, og samlet kan det omfatte alle språkbrukere som tar i bruk mer enn ett språk i sosiale sammenhenger. Svendsen (2021) opererer med definisjoner som skiller på flerspråklighet på individnivå og samfunnsnivå, der det individuelle handler om hvordan språkbrukeren tilegner seg og utvikler språkkunnskap, på to eller flere språk. På samfunnsnivå handler flerspråklighet mer om aspekter ved et storsamfunn eller land, at det foregår flerspråklige praksiser i skole- og jobbmarked, landets språksituasjon, og en språklig sammensatt befolkning (s. 52). På det individuelle nivået, omfatter flerspråklighet det å lære to eller flere språk fra fødselen av, altså simultan (samtidig) to- eller flerspråklighet som innebærer å ha lært et andrespråk og/eller et fremmedspråk etter førstespråket, som blir kalt andrespråkstilegnelse (Svendsen, 2021, s. 18). Et flerspråklig klasserom, eller et språklig mangfoldig klasserom, brukes for å fremheve at klasserommet består av en språklig variert og sammensatt elevgruppe. Språklig mangfold handler om ulike språklige bakgrunner, av morsmål, ulike språkpraksiser, førstespråk og andrespråk.

Flerspråklighet som ressurs er et mye brukt og omdiskutert begrep i skoleforskning og pedagogikk de senere årene. Ressurs kommer fra det latinske ordet *ressurgere* (stige opp igjen), og kan bety hjulpekilde eller reserve (Svendsen, 2021, s. 16). I en skolesammenheng vil ressursbegrepet handle om i hvilken grad noe er av verdi for opplæringen, eller på hvilke måter noe kan brukes som et hjelpemiddel. Språklig-kognitivt vil det å kunne flere språk utgjøre en kognitiv reserve eller hjelpemiddel i ulike sammenhenger (Svendsen, 2021, s. 16). Et sosiolingvistisk eller språksosiologisk perspektiv på ressurs ser på flerspråklighet som en ressurs i sosiale sammenhenger, det ser at språkkunnskap kan utgjøre en kapital og kan gi språkbrukeren goder eller verdier i ulike sammenhenger.

Rammeverket for grunnleggende opplæring løfter frem at muntlige ferdigheter blir utviklet fra tidlig barneår, og at opplæringen skal bygge på elevenes tidligere ferdigheter. Det vil si at opplæringen skal anerkjenne og verdsette elevenes kompetanse, og vise interesse for det mangfoldet av språkbakgrunner og språkpraksiser som finnes i klasserommet (Myklebust, 2019, s. 81). Elevenes flerspråklige oppvekst må være kontekst og utgangspunkt for undervisning. Et mål for prosjektet er å rette søkelyset mot hvorvidt undervisning løfter frem

flerspråklighet som en ressurs for den enkelte elev og for fellesskapet. En flerspråklig pedagogikk handler om en lærer som skaper engasjement rundt språkkunnskap, der man også synliggjør og tar i bruk de språklige ressursene, som det kan være et behov for å benytte. Å undersøke elevenes opplevelse av å bruke språkkunnskaper i undervisning, kan være en indikator på hvordan språklig mangfold og ressursaspektet er synlig i klasserommet.

## 1.5 Tidligere forskning

Denne delen presenterer tidligere studier knyttet til de to hovedtemaene muntlighet og flerspråklighet, og tar frem muntlighet i undervisning, flerspråklige elever og flerspråklighet i et ressursperspektiv.

### 1.5.1 Muntlighet

Forskning på muntlighet har ofte dreid seg om klasseromssamtalen (Svenkerud et al., 2012), som også hevder at en god klasseromssamtale kan gi god trening i muntlige ferdigheter.

Penne, Hertzberg og Solem (2020), finner i undersøkelsen av Klette (2013) og Svenkerud (2013) et utviklingspotensial i arbeid med muntlige ferdigheter. Undervisningen gir elevene muligheter til å delta muntlig, det er mye bruk av fremføringer og lite støtte i forberedelsesfasen av muntlige vurderinger (2020, s. 21). Penne et al. (2020) antyder til at det foregår flere muntlighetssekvenser i nyere opplæring, men hevder at potensialet for økt muntlighetsarbeid også kan være gjeldende for dagens opplæring.

I studiet av muntlige aktiviteter i klasserom på 9. trinn, finner Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) at fremføringer er den overlegne muntlige arbeidsformen, lærerne gjør seg lite bruk av samtaler for utdyping og innsikt (utforskende samtaler) og det viser seg et forbedringspotensial i klasseromssamtalen som læringsform. I tråd med dette, undersøker Svenkerud (2013) elevers synspunkter på muntlighetsopplæring, at de opplever fremføringer som positiv læringsmetode, men også komplisert og krevende, særlig med tanke på lite veiledning underveis. Svenkerud (2013) hevder at elevenes få refleksjoner rundt egen muntlighetskompetanse kan vise begrenset innsikt i hva muntlige ferdigheter innebærer og et manglende begrepsapparat (Svenkerud, 2013, s. 13).

Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjort studier i norske klasserom, gjennom LISA-studien, en kartlegging av hva som kjennetegner muntlighet i undervisning. Studien av muntlighet tydet på lave forventinger til elevenes muntlige kompetanse, på den måten at det var lite systematisk, ofte en liten andel elever som bidro og sjeldent eksplisitt undervisning i muntlighet. Muntlighet var ofte ensbetydende med fremføringer, og trenden i muntlighet var helklasseundervisning og en-til-en-aktiviteter mellom lærer og enkeltelever. Lærerne var åpne for det når elevene ønsket å bidra muntlig, men det var lite varierte muntlige aktiviteter, og særlig lite muntlighet i form av diskusjoner, debatter og utforskende samtaler (s. 82).

For å nevne noen relevante masteravhandlinger, vil jeg trekke frem Huser og Michelsen (2023) om muntlighet og Gjørsvik (2023) om flerspråklige elevers språkbruk. Huser og Michelsen (2023) fant gjennom lærerintervjuer at lærerne trekker frem samtaler som viktig læringsform, men at det skjer lite undervisning i muntlighet til andre muntlige sjangre enn fremføringer. Gjørsvik (2023) sin studie av flerspråklige elevers refleksjoner rundt egne språkpraksiser, viser at bruk av morsmål i opplæringen kan gi motivasjon og læring, samtidig som elevene opplever lite plass til bruk av flere språk og benytter i liten grad sine flerspråklige repertoar.

## 1.5.2 Flerspråklighet

De første nasjonale undersøkelsene om flerspråklighet i skolen ble gjennomført i 2014-2015: *Ta tempen på språket!* (Svendsen et al., 2014) og *Rom for språk* (Pran & Holst, Sørensen, 2015; Svendsen et al., 2020). Studiene viste både et elevperspektiv og et lærerperspektiv ved å undersøke data fra til sammen 9283 elever og 423 lærere. Studiene forstod flerspråklighet til å gjelde alle elever i grunnskole og videregående skole, og de kartla elevenes bruk av språk i ulike settinger, og *Rom for språk?* undersøkte også over 400 læreres praktisering av flerspråklighet i undervisning. En stor andel elever har en flerspråklig praksis, både med engelsk, de tradisjonelle fremmedspråkene (tysk, spansk og fransk), eller andre språk, og en tredjedel av elevene kom fra et flerspråklig hjemmemiljø. Elevene uttrykte interesse for språklæring og iver etter å lære flere språk. Studiene fant et stort behov for mer kompetanse om flerspråklighet og språklæring blant lærere, og avdekket at det finnes mye uutnyttet språkkompetanse og lite tilrettelegging av flerspråklighet i undervisning. Det ble understreket at mangfoldet i dagens flerspråklige skole og elevers språklige ressurser må bli ivaretatt i

fagene, slik læreplanen legger opp til. Svendsen et al. (2020) viser til at studiene kan fungere som bidrag til en rådende enspråklig diskurs i mange klasserom, og være en inspirasjon til praktisering av flerspråklig undervisning der alle elevers språklige ressurser blir benyttet (s. 280).

Både *Ta tempen og Rom for språk?* viser at en stor andel elever har en språklig praksis som kan beskrives som transspråking, der de tar i bruk hele sitt språklige repertoar i kommunikasjon (Svendsen et al., 2020, s. 260). Et transspråklig perspektiv åpner for å inkludere alle elever i flerspråklighetsbegrepet, og i pedagogisk sammenheng vil det si at opplæringen inkluderer elevenes totale språkrepertoar. Joke Dewilde peker på at synet på flerspråklighet har endret seg til å se det som ressurs, og stadig flere lærere ser også muligheter i å bruke elevenes språkbakgrunner. I et intervju i *Bedre skole* (2019) hevder Dewilde at elever som kan bruke sine språklige ressurser aktivt på skolen, vil oppleve større motivasjon, som igjen vil gjøre de mer motivert for å lære norsk (Brøyn, 2020, avsnitt 16), en tanke som viser at det å gi elevene konkrete språkoppgaver kan være positivt for språklæringen.

Olaussen og Kjelaas (2021) undersøker fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Opplæringen de gir blir tolket dit at det handler om ulike språklige ideologier, både en enspråkligsideologisk forståelse av språkopplæring- og kompetanse (s. 72), blir norsk forstått som et ideal og slik blir også de enspråklige elevenes kompetanse favorisert. Lærerne i studien hadde det å lære norsk som et klart mål i norskundervisning, og holdningen var at morsmålet ble sett på som en støtte og hjelpemiddel frem mot god nok norskkompetanse. Det viste seg også at lærerne ikke stilte seg negative til språkblanding hos elevene, men at det ble oppfattet som problematisk. Det rådet en smal forståelse blant lærerne om at flerspråklighet henger sammen med lav akademisk progresjon, og dermed at språkene elevene har som morsmål ble sett på som redskapsspråk for å lære norsk. Studien argumenterer med at en slik enspråklig ideologi gjør flerspråklige elever til utfordringer i opplæringen i stedet for å bli sett på i et ressursperspektiv.

Studier på ressursaspektet til flerspråklighet som eksplisitt peker på videre undersøkning av elevperspektivet er Zwankhuizen (2021) og Bjørnsrud (2020). Zwankhuizens (2021)



undersøkelse viser et behov for mer forskning på det flerspråklige, og at undersøkelse av hvordan elever selv erfarer sine språk som en ressurs vil være nyttig for forskningsfeltet, slik også Bjørsrud (2020) understreker at å se opplæring i muntlige ferdigheter fra minoritetsspråklige elevers synsvinkel kan være interessant for feltet.

Samlet peker de tidligere studiene på et gjeldende behov og et potensial i undervisning for mer øvelse i muntlige ferdigheter, samtaler og bruk av språk for læring, og i tillegg viser de videre forskningsinteresse for fokus på elevperspektivet. I sammenheng med Kunnskapsløftets overordnede del som stadfester at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a), vil det være interessant å se hvordan de muntlige aktivitetene og språkbruken ser ut i praksis fra et elevperspektiv.

## 1.6 Styringsdokumenter

Styringsdokumentene fungerer som et offisielt rammeverk for diskursen som råder i skolen, både Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Særlig Læreplanverket legger føringer for muntlige ferdigheter i skolefagene, og sier også noe om hva elevene skal lære om språk og språklig mangfold.

### 1.6.1 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter legges frem i læreplanens overordnede del som grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag.

Norskfaget har særlig ansvar for utvikling av muntlige ferdigheter, som beskrives som sammensatte ferdigheter og innebærer å skape mening gjennom lytting, tale og samtale i ulike kommunikasjonssituasjoner. I kompetansemålene for norskfaget etter 10. trinn skal elevene *uttrykke seg i ulike sjangre, reflektere, informere, fortelle, argumentere og bruke fagspråk* (Kunnskapsdepartementet, 2019d) som muntlige ferdigheter. Det blir spesifisert at elevene skal ha et bevisst forhold til og bruk av ferdighetene som muntlighet innebærer, både som mottakerbevissthet, evne til å lytte og samarbeid og skape mening i fellesskap. Muntlige ferdigheter er både *å forstå og vurdere, å utforme, å kommunisere og å reflektere og vurdere*

(Kunnskapsdepartementet, 2017c). Det blir vektlagt at disse ferdighetene utvikles gjennom deltakelse i varierte muntlige aktiviteter og kommunikasjonssituasjoner, kritisk tenkning og refleksjon over egen og andres muntlige læring.

## 1.6.2 Flerspråklighet og språklig mangfold

Flerspråklighet blir løftet frem som en ressurs. LK20 aktualiserer det språklige mangfoldet i samfunnet også for klasserommet. I overordnet del av læreplanene som angår verdier og prinsipper for opplæringa sies det:

Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det blir lagt vekt på at språk er identitetsbærende og opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere og utvikle sin språklige identitet. I norskfaget blir det lagt vekt på utforskning av språk og språklig variasjon i Norge, og elevene skal reflektere over sammenhengen mellom språk, identitet og språkholdninger (Kunnskapsdepartementet, 2019d, 2019c).

## 2 Teori

I dette kapittelet gjør jeg rede for oppgavens teoretiske rammeverk, som omfatter temaene muntlighet som begrep og muntlige ferdigheter i norskfaget, språkteorier og flerspråklighet som begrep og som ressurs. De teoretiske perspektivene vil jeg også knytte til klasseromspraksis, særlig til norskfaget. Studien tar et sosiokulturelt perspektiv som er synlig både i teori om muntlighet og språkteori, som viser samtalens sentrale rolle i opplæring og identitetsskaping.

Som en introduksjon til temaene muntlighet og språk, vil jeg løfte frem Mercer (2002) sin tanke om at språket har en viktig rolle for tenkning og læring, og det er et avgjørende verktøy for vår individuelle utvikling (s. 142), og legger også frem «language as a means for thinking collectively» (2002, s. 141), en tanke om språket som et middel for samarbeid og læring.

### 2.1 Et sosiokulturelt identitetssyn på læring og språk

Denne studien tar utgangspunkt i en identitetstilnærming av den sosiokulturelle forståelsen av læring, der muntlighet og språkbruk blir sett på som sosiale prosesser og noe elevene utvikler i ulike sosiale kontekster. I både språkteori og muntlighetsteori tar studien et sosiokulturelt perspektiv med talerens språk og identitet i fokus.

Dysthe (2001) er inspirert av et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring, som er opptatt av å studere kulturelle og kontekstuelle vilkår for læring (s. 33). Det kan innebære å undersøke skolen og klasserommet som læringsarena, og særlig relevant hvordan en flerspråklig elevgruppe åpner for læringsmuligheter, hvordan språklig og kulturelt mangfold påvirker kommunikasjon, forståelse og identitetene til elevgruppen. Sosiokulturell pedagogikk legger vekt på læringspotensialet som ligger i språket (Dysthe, 2001, s. 48), og særlig hvordan det muntlige språket kan bli brukt for læring. I dette perspektivet vil muntlighet og samhandling ha betydning for at læring skjer, og språk og kommunikasjon er selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og sosiale læringsaktiviteter, både gjennom tale, lytting, lesing og skriving (2001, s. 12). Sosiokulturalisme forstår språklæring som en sosial prosess, mer enn primært kognitiv prosess, slik at utvikling av språk blir sett på som et sosialt fenomen (Gujord, 2023, s. 223). Interaksjonen i klasserommet kan være der

mening, kunnskap og forståelse oppstår, som gjør at selve deltakelsen er viktig for læringen. For å forstå hvordan sosiale og kulturelle kontekster har betydning for læring, skriver Dysthe (2001) at det er spesielt interessant å studere språklig kommunikasjon i læringssituasjoner, som er aktuelt for denne studien av elever og deres muntlighet.

Gujord (2023) skriver om språk ut ifra en sosiokulturell forståelse, og beskriver en identitetstilnærming til språklæring (s. 307), som ser sammenheng mellom identitet og språkutvikling. Det å tilegne seg et språk er i tillegg til en språklig prosess også en identitetsprosess, og et samspill mellom språkbrukeren og de sosiale omgivelsene. For flerspråklige elever kan det å bruke norsk også forstås i en andrespråkskontekst, som vil gjøre det enda mer aktuelt at elevene går gjennom både en språklig prosess og en identitetsprosess. I den forståelsen, er det å tilegne seg språk i tillegg til det språklige også en identitetsprosess, særlig om språket brukes i en andrespråkskontekst, som er tilfellet for en del flerspråklige elever. Med det sosiokulturelle perspektivet på språk og læring kan vi undersøke elevenes opplevelser med fokus på hvordan deres erfaringer formes gjennom sosiale interaksjoner og deltakelse i klasserommet. Den muntligheten der elevene bruker språket og kommuniserer med hverandre, er nødvendig for læring, og ulik bruk av muntlig språk kan både være med å utdanne identitet og personligheter, gi faglig utdanning og gi elevene muligheter til å bruke og utvikle språk. Språket kan på den måten blir brukt for samtale for læring og som redskap og mål med læringen.

I sammenheng med det sosiokulturelle synet på identitet og språklæring, legger også analysen og diskusjonen frem et funksjonelt syn på flerspråklighet. Det funksjonelle synet ser på bruken av opplæringspråket i interaksjon, og hvordan taleren knytter sammen språklig form og funksjon. Det å betrakte språk i et funksjonsperspektiv kan åpne for å betrakte hele spekteret av språklige ressurser taleren bærer, som omfatter å se det som muligheter både individuelt og for en større sammenheng. Et funksjonelt syn på språk handler om hvordan språkbrukeren knytter ulike funksjoner eller ulik bruk til språkkompetansen, etter formål og behov i ulike kontekster. Den funksjonelle tilnærmingen ser ikke kun på grammatiske språkferdigheter, men på hele spekteret av språklige ressurser og språket i bruk i kommunikasjon (Gujord, 2023, s. 253).

Ved en funksjonell tilnærming, kan ferdighetene gi språkbrukeren ulike og unike muligheter som kan anses som en ressurs for individet. Dette perspektivet blir knyttet til elevene som deltok i intervjuene, som delte sine opplevelser av flerspråklig bruk og som på ulike måter definerte verdien av deres språkkompetanse.

## 2.2 Muntlighet

Det å ytre seg med egen stemme er noe vi lærer og utvikler fra tidlig alder, og gjennom sosialisering dannes vi til demokratiske medborgere i storsamfunnet. Muntlighet som ulike former for kommunikasjon kan bli regnet som en betingelse for all læring (Kaldahl, 2023 avsnitt 4), og det å anse «learning as a social, communicative process» (Mercer, 2002, s. 144), kan se muntlighet som en grunnleggende forutsetning for et individs utvikling. Muntlighet som språklige ytringer er en form for sosial handling, skriver Dysthe (2001, s. 12), og ved muntlighet læres kommunikasjon, samarbeid og vi utvikler muntlighetskompetanse til ulike situasjoner og formål.

Et sentralt begrep under muntlighetsfeltet er samtalen, og Dysthe (2012) snakker om samtalen og dialog som former for muntlighet, og at mening oppstår og blir utviklet gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom mennesker (s. 49). Tanken er at læringen skjer dersom samspill og dialog fungerer sammen, og derfor blir de to begrepene sett på som viktige læringsmiljøfaktorer i utdanningen. Helt konkret kan dialog beskrive muntlige ansikt-til-ansikt samtaler mellom personer, men også som et normativt ideal om samtaler med visse kvaliteter (Dysthe, 2001, s. 13). Slike kvaliteter inkluderer symmetri mellom samtaledeltakerne, evne til å lytte, åpenhet for andres standpunkter og vilje til å endre egne synspunkter, og et ideal for dialogen er at samtalepartnerne kommer frem til en felles forståelse, noe som viser et sokratiske inspirert dialogsyn (Dysthe, 2001, s. 12-13). Et slikt syn kjennetegnes ved at dialogen, eller interaksjonen mellom deltakerne, kan gi dem nye perspektiver, nye tanker og gjøre at man sammen former en forståelse. Slike perspektiver på læring i sosiale omgivelser, som Dysthe (2001) legger frem, er relevante å drøfte for en studie om muntlighet og språkbruk i skolen. I det flerspråklige klasserommet kan det innebære å bruke muntlighet til å utvikle felles forståelser, spille på hverandres språkkunnskaper, lære om temaer med ulike språklige tilnærminger og la elevene bruke dialog og interaksjon til nye perspektiver på norskfaglige emner og språklæring.

Muntlighet handler om hvordan man bruker språket i ulike kommunikasjonssituasjoner, både hverdagslige og faglige eller formelle. Kaldahl (2023) hevder at evnen til å snakke og lytte også er viktig for de andre ferdighetene (avsnitt 5), og derfor kan språk og kommunikasjon bli beskrevet som ikke bare et middel for læring, men som selve grunnvilkåret for at læring kan skje (Dysthe, 2001, s. 49), og det blir hevdet at språket er det mest fleksible og kreative av de meningsbærende redskapene vi har. Det å lære måter å bruke språket på, gjør at en utdannes som person, og dermed knyttes det et identitetsaspekt til språk som et redskap for læring (Dysthe, 2013, s. 107), og Kaldahl (2023) viser også at det å tørre å delta muntlig er en øvelse i medborgerskap og livsmestring (avsnitt 6). Et mål for muntlighet i undervisning er å utdanne elevene til aktive, selvstendige og kritiske deltakere i egen læringsprosess, noe som kan skje gjennom dialogisk samtale. En slik samtale problematiserer en tradisjonell og elevpassiv muntlighetsstil i klasserommet, der læreren er den mest muntlig aktive, og fremmer derimot en aktiverende og samarbeidende samtale.

### 2.2.1 Muntlige ferdigheter i skolen

Jeg har innledningsvis vist hvordan læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) løfter frem muntlighet og opplæring i muntlige ferdigheter både som grunnleggende ferdighet i alle fag og som kjerneelement i norskfaget med spesifikke kompetansemål i et bredt utvalg muntlige ferdigheter. Opplæringen skal sørge for at muntlige ferdigheter blir utviklet slik at elevene er i stand til å mestre muntlige sjangre og mer komplekse lytte- og talesituasjoner, og legger vekt på at muntlige ferdigheter gir muligheter i alle fag og til å veksle mellom faglig og dagligdags kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Den muntligheten som foregår i undervisning, som kan kalles klasseromssamtalen, skal gi elevene anledning til å «utøve faglighet» i tale og skrift og ta plass i den faglige samtalen i klasserommet. Muntlige uttrykksformer er sentralt i norskfaget og de blir ofte forstått som tale- og lytteferdigheter (Kjelaas & Riis-Johansen, 2022, s. 122). Muntlighet vil man finne i alle norsktimer, elevene vil møte både formelle og uformelle kommunikasjonssituasjoner. Mercer (2002) peker på at hverdagsmuntlighet ofte blir tatt for gitt, at det skjer lite metaspråklig bevissthet i slike kommunikasjonssituasjoner, noe som indikerer en klar rolle for skolen, nemlig å gi tilgang på måter å bruke språk som ikke blir lært andre steder, utvide repertoar av språksjangre, utvikle kollektive forståelser og problemløsning, og bruke språk til

faglig læring og kunnskapsutvikling (2002, s. 146). Klasserommet er en arena for muntlighet, både for lærerens og elevenes muntlige deltakelse, og trening i å uttrykke seg i samtaler er forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet (Svenkerud et al., 2012).

Skolens rolle er å utvikle elevenes muntlige ferdigheter til å kunne ytre seg i ulike kontekster og kommunikasjonssituasjoner, til ulike formål og mottakere, til å være retoriske og dannede medborgere. En god klasseromskultur for muntlighet bygger på grunnleggende forutsetninger for muntlig deltakelse, som blant annet kan innebære lærerens evne til å vise engasjement for elevenes språkkunnskaper og ressurser (Myklebust, 2019, s. 82). Det kan være å ta i bruk mulighetsrommet som språk åpner for, både anledninger til elevsamarbeid, gruppesamtaler, helklassesamtaler, lærer-elev-samtaler og lærerstyrte undervisninger der elevene kan delta med innspill. Samspill med andre gjennom samtale er sentrum av enhver læringsprosess, både som kommunikativt og kognitivt.

Muntlighet i klasserommet, eller samtalen, kan kalles institusjonell fordi den har faglige formål og er målrettet, hevder Penne et al. (2020), som skiller den fra samtaler i hverdagen. Klasserommets *institusjonelle samtaler* (Penne et al., 2020, s. 57), innebærer at deltakerne har ulike bestemte roller, som lærer og elev med bestemte forpliktelser og rettigheter. Det gir ulike premisser til hverdagssamtalen og klassesamtalen, både i formål, deltakerstruktur og et naturlig asymmetrisk maktforhold. Samtalene som kommer frem i denne studien er det vi kan kalle institusjonelle samtaler, fordi elevene er bevisste de ulike rollene som finnes, og det gjør det å delta muntlig i samtalen i denne konteksten kan kreve mer enn bare språkkunnskap. Å delta i denne samtalen krever også et metaspråk utover den hverdagslige samtalen, et visst faglig nivå, og forståelse for formålet til samtalen,

Klasseromssamtalene har som oppgave å utvikle elevene i ferdighetene som kompetansemålene krever, og det gjør denne samtalen faglig i motsetning til de fleste samtaler i hverdagen. Elevene har både rett til å ytre seg, og de skal lære noe gjennom samtalen de deltar i. Det at samtalen gjerne skal ha et faglig mål kan gjøre det mer krevende å utforske og lære om språk, samtidig som faglig muntlighet kan gi elevene samtaleferdigheter og et nyttig metaspråk for videre læring.

## 2.3 Flerspråklighet

### 2.3.1 Synet på flerspråklighet i utvikling

I de senere årene har forskning på flerspråklighet og andrespråksopplæring tatt en ny vending, der innlæreres egne perspektiv på språkbruk og språklæring har fått større betydning, og språkkompetansen blir forstått som noe mer enn rent språklige ferdigheter (Molde & Wunderlich, 2021, s. 160). Tradisjonelt har skolen operert etter et språksyn basert på enspråklige talere, og ferdighetene til flerspråklige talere har blitt målt opp mot den enspråklige normen (Randen & Danbolt, 2018, s. 312). Den flerspråklige vendingen refererer til studier av tilegnelse av flere språk enn to, og inkluderer flerspråklighet på samfunnsnivå.

Den enspråklige diskursen har endret seg til å inkludere språklig mangfold, mer utvidet enn det tradisjonelle enspråklige synet. Dewilde (i Brøyn, 2020) forklarer utviklingen i tre faser: fra språk som problem, deriblant fornorskningstiden, deretter synet på språk som rettighet for utvalgte minoritetsgrupper, til det synet som ser språk som ressurs for alle elever og språkbrukere (2020, avsnitt 1). Etter hvert øker interessen for likheter og forskjeller mellom det å lære og bruke tre språk, og betegnelsen flerspråklighet blir tatt i bruk for språklig mangfold både for individ-, gruppe- og samfunn (Svendsen, 2021, s. 52).

### 2.3.2 Flerspråklighetsteori

Innenfor det språkteoretiske feltet råder ulike diskurser og perspektiver på språktilegnelse, opplæring og utvikling, både på et individuelt og et samfunnsmessig plan. Både nasjonalt og internasjonalt blir det tatt i bruk ulike tilnærminger og perspektiver på språktilegnelse i forskningsfelt og utdanningssammenhenger. Etter Svendsens (2021) beskrivelser, omfatter flerspråklighet det å lære to eller flere språk fra tidlig barndom, altså simultan, eller samtidig, to- eller flerspråklighet (Svendsen, 2021, s. 18), og kan også handle om å ha lært et andrespråk og/eller et fremmedspråk etter at førstespråket er etablert. Begrepet flerspråklige språkbrukere kan bli definert som:

Individer eller grupper av individer som har oppnådd varierende grad av muntlig og/eller skriftlig *kommunikativ kompetanse* i mer enn ett språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller flere språk i et gitt samfunn (Svendsen, 2021, s. 56).



Betegnelsen viser til at språkbrukeren kan veksle mellom språkene den behersker, i varierende grad og i ulike kommunikasjonsituasjoner. To- eller flerspråklige brukere kan ha varierende ferdigheter i språkene i hverdagen, noe som tar utgangspunkt i en kombinasjon av kompetanse i språkene og språkbruk (Svendsen, 2021, s. 55), altså en funksjonell definisjon. Ulik bruk av språk i ulike situasjoner gjør at språkbrukeren kan funksjonsdele til visse formål, altså endre språkbruk etter behov og stå i en prosess med utvikling og tilegnelse av kompetanse og språkbruk. En vanlig oppfatning når det er snakk om forskning på og beskrivelser av flerspråklighet, er å skille på flerspråklighet på samfunnsnivå og på individnivå (Svendsen, 2009, s. 32). På samfunnsnivå handler flerspråklighet om aspekter ved et storsamfunn eller et land og hvordan det foregår flerspråklige praksiser i skole- og jobbmarked, landets språksituasjon og en språklig sammensatt befolkning. Flerspråklighet på individnivå handler om hvordan en språkbruker tilegner seg og utvikler språkkunnskap, både på to eller flere språk. Det individuelle perspektivet har ulike studiefelt, og er opptatt av hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig, hvordan språkene lagres i hjernen, hvordan språkene brukes og hvorvidt et språk er mer dominant på et tidspunkt eller situasjon enn andre. Individuelle forståelser av språk og flerspråklighet, i tråd med Svendsen (2021), kommer også frem i denne studien, der elevene viser ulike tolkninger og identiteter til det å være flerspråklig og de har ulike funksjoner og bruk av språkkompetansen sin.

Det blir brukt ulike definisjoner og betydninger av to- og flerspråklighet, etter hvilke sammenhenger man skal bruke dem til. På individnivå opererer Svendsen (2021) med definisjoner som kategoriseres etter *opphavskriterier*, *identitetskriterier*, *kompetansekriterier* og *funksjonskriterier* (s. 54-55). Et funksjonsperspektiv på flerspråklighet tar utgangspunkt i bruken av språkene i ulike situasjoner og anser ferdighetene som en ressurs for individet, fordi det gir språkbrukeren muligheter i ulike sammenhenger. Synet som vektlegger det funksjonelle, tar utgangspunkt i tanken om at alle elever besitter et repertoar av språklige ressurser som blir tatt i bruk for ulike kommunikative mål i bestemte sammenhenger (Svendsen, 2021), og får frem at språkkunnskaper er noe språkbrukeren selv kan bruke på ulike måter etter behov, nytte og funksjon. Det funksjonelle synet inkluderer også individer med varierende ferdigheter i språkene, og kan ta utgangspunkt i en kombinasjon av kompetansen og språkbruken (Svendsen, 2021, s. 55). Et funksjonelt språksyn innebærer at språkferdighetene er i utvikling og endring, fordi språkbrukeren veksler bruken etter behov og formål.

Det blir også brukt også identitets- og holdningskriterier (Svendsen, 2009, s. 36), som viser til at språkbrukeren kan identifisere seg med og bli identifisert av andre som to- eller flerspråklig for å kunne kalles flerspråklig. Faktorer som kontekst og selvidentifisering kan ha betydning på betegnelsen språkbrukeren vil gi seg selv, om den kaller seg enspråklig, to- eller flerspråklig. De ulike definisjonene gir et innblikk i ulike perspektiver på begrepet og det sammensatte bildet flerspråklighet viser. Det råder ulike definisjoner og ulike krav til språkbrukeren om hvilken betegnelse som er aktuell, og det kan handle om bestemte kompetansekrav ut ifra forestillingene om kriteriene i de gitte språkene (Svendsen, 2021, s. 61), eller at kompetansen tilsier at språkene er like godt utviklet, som dermed gjør at taleren anser språkene som likevektige. Andre definisjoner er vide og kaller det flerspråklighet dersom taleren er i språktilegnelse av flere språk og har evne til å kunne produsere meningsfylte ytringer (Svendsen, 2009, s. 36), som vil si at kompetansen kan være ulik på språkene.

Denne studien ser på språket i bruk, altså et funksjonsaspekt, og diskuterer ulike definisjoner av språk på individnivå etter hvordan elevene definerer egen språkbruk. Et språklig funksjonelt perspektiv definerer flerspråklighet etter hvordan individet bruker språkene, funksjonsdeler språkferdighetene, eller hvordan personen foretrekker å uttrykke seg i ulike språksituasjoner (Svendsen, 2009, s. 35). Et språksyn som tar et slikt bruksbasert perspektiv og drar det over i det mer radikale, er transspråking (Kjelaas & Ommeren, 2022; Svendsen, 2021), som har fått økt oppmerksomhet og popularitet i språkforskning de senere årene. Et individs kompetanse i ulike språk blir sett på som et samlet språkssystem, noe som kan endre måten å oppfatte et språk på som mer eller mindre ressurssterkt, og vil være interessant i muntlige sammenhenger i skolen. I skolesammenheng vil man se elevenes samlede språkkompetanse som en helhet i stedet for ulike språkssystemer, og de flerspråklige praksisene anerkjennes som unike språk (Randen & Danbolt, 2018, s. 312). Denne forståelsen er nytenkende og mer radikal enn andre språksyn som heller opererer med definisjoner av flerspråklighet som ulike språkssystemer, men likevel finnes det noen interessante aspekt ved den. Å se den faktiske språkbruken i kommunikasjon fremfor idealistiske forestillinger om hvordan språk bør brukes (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 22), vil også gi et interessant aspekt til denne studien om elevers språkbruk og hvordan skolen kan møte en flerspråklig elevgruppe og nye måter å ta i bruk språk på. Det er dessuten interessant med tanken om å inkludere alle elever i begrepet flerspråklighet. Også når det gjelder elever med norsk som

andrespråk, ser den funksjonelle flerspråklighetstanken på det språklige repertoaret som verdifullt i seg selv, og ser ikke produksjonen på andrespråket kun i lys av målspråket norsk.

## 2.4 Flerspråklighet i skolen

Skoleelever møter varierte muntlige situasjoner der de kan lære å funksjonsdele språkferdighetene. Undervisning er en arena for utvikling av faglig og formelt språk, som gjør at elevene lærer å veksle mellom ulike språk og muntlige stiler. Flerspråklige og andrespråkselever er langt fra en entydig betegnelse, som dekker et bredt spekter av elever med ulike språklige bakgrunner og språklige og kulturelle erfaringer. Myklebust sin formulering av termen «andrespråksbruker» (2018, s. 275) fremhever den spesielt krevende elevrollen mange flerspråklige elever befinner seg i, fordi de deltar i undervisning på et språk de er i ferd med å lære seg (s. 275). Videre blir det hevdet at vi vet lite hva som kjennetegner samspill mellom elever som har ulik morsmålsbakgrunn og hva som kan karakterisere flerspråklige elevers deltakelse spesielt (2018, s. 16), og dette gir forskningsgrunnlag for min studie, og viser at det vil ha pedagogisk nytteverdi å få et innblikk i elevenes perspektiv.

Dysthe (2012, 2013) snakker om *flerstemmighet* med referanse til Bakhtin (2012, s. 59-60) som blir sett på både som et fellesskap av stemmer i en gruppe, men også som et pedagogisk ideal som læreren kan oppnå ved å utnytte læringspotensialet i elevenes individuelle stemmer. Språklige ytringer, som kan ses på som en «stemme», er et uttrykk for en hel personlighet (Dysthe, 2013, s. 97), og elevenes språklige identiteter, ytringer og oppfatninger er deler av det flerstemmige klasserommet. Dialog og flerstemmighet som pedagogiske idealer har samme dobbeltsidighet, er alltid til stede i klasserommet, samtidig som det er konkrete mål læreren må arbeide med og tilrettelegge for å oppnå. Et klasserom som praktiserer flerstemmighet, bruker samspillet til å verdsette stemmene og ser på uenighet som læringsmuligheter. For å få til det, kreves en innsats fra læreren å tilrettelegge for å kunne utnytte flerstemmigheten på en læremessig produktiv måte (Dysthe, 2012, s. 299). I undervisning vil «flerstemmighet kunne bli en kjerneverdi og gi mulighet for å skape mening og å lære gjennom å møte andres oppfatninger og syn» (2012, s. 46), og slik se det flerstemmige som verdifullt i muntlighetsundervisning.

Flerspråklighet i klasserommet handler om hvordan læreren arbeider, og Cummins (2000) legger frem en problematisering av rollen som språklærer. Rollen som språklærer og lærer i et flerspråklig stiller krav om økt bevissthet og økt flerspråklig praksis og pedagogikk. Cummins (2000) løfter frem læreren som en som lar elevene gi uttrykk for sin språklige og kulturelle identitet i skolen (s. 34), og uavhengig av språkkunnskaper, kan læreren vise holdninger om å verdsette språk og bruke de aktivt for læring. I likhet med Cummins (2000), uttrykker også Dewilde (Brøyn, 2020) at ressurstenkning i klasserommet utfordrer lærerens engasjement og interesse (avsnitt 14), som kan være en viktig faktor for elevenes selvfølelse og identitet. Hun poengterer at læreren må kunne «legge fra seg ekspertrollen» i klasserommet og la elevene dele kunnskap og få mulighet til å bidra språkundervisning.

## 2.5 Flerspråklighet i et ressursperspektiv

Overordnet del av læreplanverket beskriver temaet *identitet og kulturelt mangfold* som en grunnleggende verdi der elevene skal få utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, og verdigrunnlaget sikrer at “alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det blir pekt på at skolen har som oppgave å utnytte potensialet det blir lagt opp til, altså det handlingsrommet som ligger i dagens rammeverk (Svendsen, 2021, s. 259). Læreplanene i norsk er tydelige på skillet mellom språkets system og mulighet, der et av kjerneelementene er «språket som system og mulighet». I dette ligger det et mulighetsrom, som Fløgstad (2022) påpeker. Muligheten i formuleringen av kjerneelementet kan vise til bruk og utprøving, og dette «mulighetsrommet» er atskilt fra den grammatiske delen (2022, s. 203). Elever med flerspråklig kompetanse eller med norsk som sitt andrespråk, kan anses som språklig ressurssterke, og de bærer med seg en multikompetanse, hevder Monsen og Randen (2022, s. 143). En slik kompetanse vil si en samling av kompetansen fra førstespråket og mellomspråket, på veien til målspråket, en sammensatt kompetanse som gir mulighetsrom. Språklig mangfold blir også synlig i norskplanene som en verdi i seg selv, særlig ved kjerneelementet «språklig mangfold», som også viser den flerspråklige vendingens innflytelse på beskrivelsene i læreplanene.

Ressursbegrepet rundt flerspråklighet handler om å anerkjenne og utvikle den språklige kompetansen alle elever har med seg. Opplæringsloven sier også noe om flerspråklighet, og

formålsparagraf §1-1 er tydelig på at opplæringa *skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), et prinsipp både for skolens praksis og enkeltelever. Læreplanen legger opp til språk som mulighet, for bruk og utforskning, med vekt på utforskende, kreative og kontrastive bruksmåter, og Svendsen (2021) hevder at det krever kunnskap om flerspråklighet og kompetanse i hvordan skolen kan ta i bruk elevers flerspråklige ressurser i undervisning og læring (s. 187). Dette kan vise et behov for å benytte en flerspråklig pedagogikk der elevenes språklige ressurser synliggjør blir tatt i bruk, der mulighetene til ulik språkbruk anses som ressurs i seg selv, og eleven kan ses på som eier av en unik kompetanse på grunn av sine språklige ressurser.

Det funksjonsbaserte perspektivet på flerspråklighet omtaler ressursperspektivet i ulike kategorier. Det kan forstås i et språklig-kognitivt perspektiv som innebærer at språkkunnskap utgjør et kognitivt hjelpemiddel for individet i ulike sammenhenger, og det kan forstås i et sosiolingvistisk eller språksosiologisk perspektiv, som anser flerspråklighet som et hjelpemiddel i sosiale sammenhenger i samfunnet, også som en kapital internasjonalt sett (Svendsen, 2021, s. 16). For flerspråklige talere kan det være ulike funksjoner de tar mer eller mindre i bruk, avhengig av hvilke funksjoner og deres språkkompetanse har for ulike formål og situasjoner. I et klasserom kan det også være elever som på ulike måter tar i bruk sin flerspråklighet, som et språklig-kognitivt hjelpemiddel for kunnskap og læring, eller mer som et sosialt og interaktivt redskap i sosiale situasjoner.

For å praktisere en flerspråklig undervisning, hevder Selj (2019) at en måte å tilpasse opplæringen for elevene på kan være å la de få bruke morsmålet sitt som en ressurs når de lærer norsk og ulike skolefag (2019, s. 14). Myklebust (2019) gir innblikk i mangfoldet av opplevelser som finnes blant elever i andrespråksopplæring og skriver om å bygge klasseromskultur for muntlighet og flerspråklighet (2019, s. 82), at det vil være viktig for andrespråkslæreren og for undervisningen å vise engasjement rundt elevenes språklige ressurser, og det legges frem som en nødvendighet for praktisering av prinsippet om at opplæringen må bygge på det elevene kan (2019, s. 83). Det vil også ha betydning for at alle elever tilegner seg kunnskap om flerspråklighet og utvikler forståelse for det å lære norsk som et andrespråk. Cummins (i Atroshi et al., 2022) skriver om at å anerkjenne og bruke elevenes førstespråk som intellektuell ressurs, og å anerkjenne elevenes intellektuelle, personlige og kulturelle identiteter er grunnleggende prinsipper for god andrespråksopplæring (s. 71).

Prinsippet om å vise anerkjennelse av elevenes ressurser er noe som også kan være relevante prinsipper å arbeide etter i det flerspråklige klasserommet, der språkbruk kan bli påvirket av hvordan elevene opplever å møte toleranse og anerkjennelse.

## 2.6 Språk, identitet og emosjoner

Denne studien undersøker elevenes opplevelser ved å beskrive deres muntlige og språklige identiteter, emosjoner og perspektiver på muntlig språkbruk, og slik knyttes muntlighet og flerspråklighet sammen.

Lanza og Svendsen (2007) skriver at språk er en integrert del av den kollektive identiteten, altså til hvilke grupper et individ føler tilknytning til eller oppfatter hverandre som en del av. De skriver at: «The maintenance of language across generations is a key factor to the maintenance of such identities» (2007, s. 276), altså at det å opprettholde språket er nøkkel for å opprettholde individuelle identiteter. Spernes (2020) forklarer dette ved at dersom et individ mister tilgangen og bruken av språket sitt, vil det ha betydning for identiteten (2020, s. 89). I ulike sammenhenger vil en språkbruker gjøre ulike språkvalg, som er styrt av deltakere, situasjon, tema og formål med samtalen, som spiller en betydning for identiteten i situasjoner der valget ikke primært er denotativt, men også motivert av den symbolske verdien språket har i den sammenhengen (Lanza & Svendsen, 2007, s. 276). Individet vil dermed tilpasse språkbruken etter den sosiale konteksten og etter hvordan ulik språkbruk blir oppfattet i den.

Svendsen (2021) skriver om flerspråklighet og identitet fra et sosiokulturelt syn som ser identitet som et produkt av samhandling, noe man kan utvikle i gitte situasjoner, gjennom språk, personlighet og andre sosiokulturelle praksiser (s. 155). Identitet er et sosialt og kulturelt fenomen, og noe som skapes av deltakernes roller i sosiale settinger og kan forhandles frem bevisst og ubevisst, og i det ligger også en språklig identitet. I ulike sammenhenger kan man bli oppfattet med ulike språklige identiteter, og dermed er det å være flerspråklig avhengig av sammenheng, oppfatning av andre og selvidentifisering (2021, s. 55).

Norskfaget blir karakterisert som et danningsfag i læreplanens presentasjon av «fagets relevans og sentrale verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2019a), og omfatter kulturell, kommunikativ og språklig dannelse. Faget skal være identitetsdannende, og elevene skal bli

trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet i et mangfoldig fellesskap. Læreplanen presenterer språklig mangfold som en verdi i seg selv og en nyttig erfaring for elevene, og norskfagets språklige ferdighetsopplæring skal være identitetsskapende. Det viser at en klar sammenheng mellom praktisering av muntlige ferdigheter og bruk av språk som ressurs.

Følelser og emosjoner danner talernes språkvalg og læring, hevder Pavlenko (2012). Hun beskriver en emosjonelt motivert avvisning av morsmålet hos flerspråklige talere, der de velger bort morsmålet til fordel for majoritetsspråket på grunn av sosiale og emosjonelle opplevelser de har til det å ta i bruk morsmålet. I prosessen som kalles *affective linguistic conditioning* (2012, s. 456), tilegnes ord og uttrykk følelsesmessige konnotasjoner gjennom assosiasjon med emosjonelle erfaringer. Det kan bety at «some words become linked to positive memories or personal fears, whereas taboo and swear words become associated with prohibition, punishment and social stigmatization» (2012, s. 456), som kan skje både bevisst og ubevisst og vil påvirke hvordan personen opplever og reagerer i ulike settinger. Slike assosiasjoner knyttet til opplevelser, kan gjøre at taleren vil knytte seg emosjonelt og personlig til språket den bruker, en oppfatning av språklig tilpasning der bestemte ord vekker reaksjoner, følelse av straff, sosialt stigma eller skyld. Denne studien tar for seg begrepet opplevelse, i form av elevenes subjektive erfaringer, som handler om personlige erfaringer, å danne seg et inntrykk eller oppfatning av noe, og kan også ses på som situasjoner som frembringer bestemte følelser eller inntrykk.

Elevene i studien ga et innblikk i sine språklige identiteter gjennom erfaringene rundt det å være flerspråklig og bruke språkene i hverdagen. Deres subjektive oppfatninger kan knyttes til identitetsaspektet til språk og språkbruk, i tråd med Svendsens (2009, 2021) definisjon av flerspråklighet etter identitetskriterier og subjektiv oppfattelse av egen språklige identitet. Slik Pavlenko (2012) beskriver en to-veis interaksjon mellom språk og emosjoner hos flerspråklige talere, blir emosjonenes rolle i språklæring også tematisert av Sevinc og Mirvahedi (2023), ved å forklare at «emotion can be the source of a particular attitude» (s. 148), altså at emosjoner kan ha mye å si for atferd, holdninger og språkbruk, og videre at det kan påvirke opprettholdelsen av morsmålet. Det blir også skrevet at emosjoner kan ha påvirkning på det språklige miljøet og elevens motivasjon for språkbruk, og derfor kan

emosjoner bli sett på som en viktig individuell komponent for elevens oppfatning av sin egen identitet og det flerspråklige miljøet.



## 3 Metode

I dette kapittelet begrunner jeg metodiske valg, greier ut om forskningsmetode og gjennomføring av datainnsamling. Videre gjør jeg rede for bearbeidningen av datamaterialet og analyse av intervjudataene og hvordan jeg vil bruke funnene for å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Metoden inneholder også en drøfting av forskningskvalitet og etiske betraktninger.

### 3.1 Talerfokusert tilnærming

En talerfokusert tilnærming (Golden & Steien, 2018), retter fokuset mot talerens og språkbrukerens opplevelser og identitet knyttet til språkbruk og språklæring. Denne studien har en talerfokusert tilnærming, fordi den søker forskningsdeltakernes egne opplevelser om språkbruk.

Golden og Steien (2018) bruker termen *talerfokusert tilnærming* (s. 3) i sin forskning, som en tilnærming i andrespråksforskning der taleres opplevelser, erfaringer, tolkninger, følelser og gjenfortellinger knyttet til språklæring står i fokus. Språklæring er komplekst og en personlig opplevelse, og derfor er tilnærmingen interessant også i denne studien, for å vise mangfoldet av subjektive opplevelser. Golden og Steien (2018) bruker termen i sin forskning der de analyserer andrespråkslæreres narrativer til det å lære norsk som innvandrere (s. 3).

Narrativene gir en dypere innsikt i opplevelsene av norskundervisningen og den komplekse og individuelle prosessen det er å lære et språk og en kultur. En tilnærming som tar talerens perspektiv blir brukt i ulike studier på språklæring, som bidrag til det som blir kalt en sosiolingvistisk vending (Block, 2003, i Molde & Wunderlich, 2021). Internasjonalt kan Norton (2013) nevnes, som forklarer en talerfokusert metode som «an identity approach to language learning» (2013, s. 13). Golden og Steien (2018) bruker personlige historier for å se variasjoner i opplevelsene av språkopplæring, de utførte en studie av hvordan voksne flyktninger opplevde norsk språkopplæring, og fant gjennom deltakernes narrativer at opplæringen ikke alltid var tilpasset deres, slik også Myklebust (2018) fant at flere flerspråklige elever ikke fikk aktivert sitt potensial for læring fordi undervisningsoppgaven i realiteten var utilgjengelig for dem (s. 283). Molde & Wunderlich (2021) intervjuer internasjonalt ansatte i norsk akademia og undersøker hvordan semistrukturerte intervjuer kan

gi et bilde av deres språklige erfaringer, Jølbo (2016) studerer en minoritetsspråklig ungdoms skoletekster og undersøker begrepet *aktørskap* (s. 5) som en tilnærming til forståelse på andrespråklæring. I studien handler aktørskap om evnen til å skape seg selv et språklig rom og konstruere en identitet i en ny språkkultur (Jølbo, 2016). Fokus på aktørskap som innfallsvinkel ser taleren som et handlende, komplekst og unikt individ situert i en kulturell og sosial kontekst. Slik blir andrespråksbrukeren gitt en stemme gjennom tanken om å få aktørskap, og dermed gir forskningen en mulighet til å vise identitet og personlighet knyttet til språklæring og språkbruk. Slik Jølbo (2016) bruker aktørskap i sin studie, vil også være interessant for min studie for å se at elevene skaper en identitet gjennom språkbruk i en sosial kontekst, og slik kan jeg betrakte elevstemmene som et talerør for en flerspråklig identitet i skolen.

Å ta i bruk en talerfokusert tilnærming egner seg når målet er å få innsikt i talernes egne opplevelser, gjerne gjennom narrativer, identitet, erfaringer og «an individual's sense-making of their experience» (Norton, 2013, s. 15), slik at talerens identitet er en del av innlæringen og bruk av språket som læres. Denne studien er talerfokusert ved å belyse elevenes, altså talernes, perspektiv, og basert på elevenes egne refleksjoner og perspektiver på muntlighet og flerspråkighet tar den talerens stemme i betraktning av språk i skolen. De deler tanker og erfaringer om egen språkbruk og hvordan de opplever at skolen møter flerspråklige individer. Perspektivene elevene gir, åpner for å se språkbruk og identitet knyttet sammen, og gir altså innsikt i et viktig aspekt ved språkundervisning. Jeg har gitt ordet til en elevgruppe med flerspråklig bakgrunn, der noen av elevene hadde norsk som sitt andrespråk og noen hadde norsk som førstespråk i tillegg til flere andrespråk. Gjennom analyse av elevenes perspektiver har jeg fått et lite innblikk i opplevelsen av norskundervisning i det flerspråklige klasserommet. For å få innsikt i elevenes egne opplevelser, ønsket jeg å la dem fortelle sine opplevelser rundt det å ha norsk som sitt andrespråk og bruken av flerspråklig kompetanse i skolen. Å studere enkeltindividers opplevelser er ikke nødvendigvis generaliserbart, men gir innsikt i et mangfold av narrativer som finnes.

## **3.2 Intervju som metode**

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap ved å undersøke en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117), og går ofte i dybden av deltakerens refleksjoner. Jeg har

valgt å gjennomføre intervju for å studere meninger, holdninger og erfaringer og forstå verden sett fra informantenes ståsted (Tjora, 2021, s. 128). Fra intervjuene kunne jeg bruke elevenes beretninger til å forstå flere aspekter ved norskundervisning og flerspråklighetsdidaktikk.

Med mål om å få fram elevenes narrativer rundt språk og språkbruk, vil et kvalitativt intervju egne seg. Denne tilnærmingen setter talernes perspektiver i fokus, slik at jeg videre kan tolke og analysere elevenes meninger, opplevelser og refleksjoner knyttet til temaet. Jeg var særlig interessert i elevenes egne beskrivelser av eget språk i bruk på skolen, og valgte å gjennomføre gruppeintervju med elevgrupper for å kunne skape en dynamisk og interaktiv intervjusituasjon der deltakerne kunne dele sine tanker og erfaringer med hverandre. Jeg som intervjuer kunne velge graden jeg styrte med spørsmål eller åpne for at elevene styrte samtalen.

Kvalitativ forskning bruker empiri og går tett på forskningsdeltakerne med intensjon om å forstå og beskrive deres handlinger og meninger i hverdagslivet (Tjora, 2021 kapittel 1), for å nå forskningens mål om å øke kunnskapen om emnet (Neteland & Aa, 2020, s. 14).

Kvalitative studier forholder seg ofte til informantenes opplevelser og meningsdannelser rundt et tema, som i denne studien vil være elevenes tanker rundt muntlighet og flerspråklighet. Å drive kvalitativ forskning krever særlig profesjonalitet fra forskeren, ved at kvalitative studier vektlegger en nærhet til informantene med en åpen interaksjon mellom deltakere og forsker. Elevene ga i ulik grad muntlige beretninger, deler av historier eller kortere episoder knyttet til eget språk og språk i bruk, som kan bli sett på som former for narrativer. En narrativ analyse fokuserer på de historiene som blir fortalt i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251), som jeg vil studere for å få et bilde av elevenes opplevelse av muntlighet og språkbruk. Jeg velger å ha en ganske åpen definisjon av begrepet narrativer, og de to intervjuene jeg gjorde hadde både en fenomenologisk og en narrativ stil.

Intervjuene som ble gjennomført var fokusgruppeintervjuer, en form for dybdeintervju eller semistrukturert intervju, der elevene fikk spørsmål i grupper. Fokusgruppeintervjuet ønsker å fremkalle interpersonlig dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 325), og vise et sosialt samspill som får frem intervjuutsagnene fra intervjudeltakerne. Jeg ønsket å skape et naturlig og inkluderende gruppeintervju der elevene fikk mulighet til å samtale rundt spørsmålene,

reflektere og komme med ulike perspektiver. Et interessant aspekt ved fokusgruppeintervjuet er at man kan fange opp elevenes meninger i den interaksjonen som oppstår mellom dem, og slik kan det gi mer spontane svar, det kan gi individuelle data, gruppedata og interaksjonsdata i form av dialoger mellom elevene (Tjora, 2021, s. 138). Å trekke frem interaksjonen som oppstår i gruppa, som uenigheter og meninger, kan gi analysen verdifulle detaljer. Intervjuene med elevene viser en narrativ strategi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118–119), der elevenes beretninger og narrativer åpnet både for erfaringer rundt bruk av språk i undervisning og for deltakernes opplevelser i form av personlige opplevelser og fortellinger om språkbruk.

### 3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Semistrukturerte intervjuer, altså en annen betegnelse på et dybdeintervju, har en halvfast struktur (Tjora, 2021, s. 295), og gir intervjueren mulighet til å være åpen for andre temaer og åpen for å følge opp intervjudeltakerens tanker med utdypende og videreførende spørsmål. Et slikt halvstrukturert intervju er mer åpent og induktivt enn det strukturerte, men gir mulighet til å veksle mellom induktiv og deduktiv intervjustil (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), slik at jeg som intervjuer kan veksle mellom å lede og å la deltakerne drive samtalen i mer frie retninger. Det semistrukturerte intervjuet kan skape en samtale med spontane svar og gir deltakerne mulighet til å utdype og forklare utsagnene. Samtidig kan jeg som intervjuer beholde en viss struktur med oversikt og kontroll på temaene som blir tatt opp.

## 3.3 Forskningsetiske hensyn

God forskningsetikk dreier seg om evnen til å bedømme, og i det å vise dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015), særlig i arbeid med barn og håndtering av personopplysninger kreves etisk kompetanse av forskeren. Å drive klasseromsforskning gir etiske utfordringer forskeren må ta stilling til og håndtere på en forsvarlig måte, særlig behandling av elever og informasjonen de gir.

Ved intervju er det flere etiske problemstillinger å ta hensyn til, fra planlegging til ferdig bearbeidet og analyserte data. Et viktig spørsmål å stille seg er hvordan forskerens rolle vil påvirke studien, både personlighet og integritet kan påvirke kvaliteten på de etiske beslutningene som blir tatt og hvilke kunnskaper jeg tar fra resultatene. Forskerrollen og min

tilstedeværelse i intervjuene kan påvirke elevenes svar, og gjennom mine intervjuer var jeg bevisst den ikke-symmetriske relasjonen mellom forsker og informant (Tjora, 2021, s. 55), som kunne påvirke både tillitsforhold, elevenes atferd og svarene som kom frem. Det vil være en styrke for studien at jeg som forsker har forholdt meg bevisst til egen påvirkning på resultatet, og derfor har jeg ønsket å vise objektivitet gjennom analyse og fortolkning og har vært bevisst på at min subjektive forståelse kan ha påvirket spørsmål og analyse.

I forskning med informanter stilles det krav til personvern, varsomhet rundt håndtering av sensitive opplysninger og kravet om å bevare informantenes anonymitet. Disse kravene blir særlig vesentlige når det gjelder mindreårige elever. I min forskning har jeg behandlet elevene og datamaterialet med etisk varsomhet, og har arbeidet etter kravene om frivillig informert samtykke og anonymitet gjennom hele prosessen (SIKT-godkjenning og samtykkeerklæring, se kapittel 3.4). I tillegg har det vært særlig viktig med en profesjonsetisk behandling av elever, særlig med hensyn til personlige opplevelser, språklig bakgrunn og erfaringer rundt eget språk og skolehverdag. Måten jeg har formidlet tematikken på, spørsmålsformuleringene og språket jeg har brukt, har vært gjennomtenkt fordi jeg ikke ønsket å legge føringer eller forutinntatte holdninger i samtalen, og ga elevene frihet til å snakke åpent. Intervjuene var innoom sårbare temaer som språk, identitet og personlige opplevelser, og har krevd mer nøyaktighet rundt etiske dimensjoner som å vise respekt for ulike verdisyn, det å tolerere ulike reaksjoner eller ubehag i samtale om personlige temaer, eller holdninger elevene måtte vise å ha. Jeg har gjort en del vurderinger underveis i intervjuene og tilpasset spørsmålene og måten jeg henvendte meg til elevene på etter hvordan de reagerte og samspilte i gruppen. Enkelte elever hadde lett for å ta ordet uoppfordret, andre elever åpnet seg mer når jeg henvendte meg personlig, og jeg vurderte hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille etter hvordan eleven svarte og om de viste at de ønsket å utdype eller ikke. Å vise forståelse og toleranse underveis ble viktig for at elevene kunne være trygge og føle frihet til å fortelle, uten at jeg vurderte eller tolket deres opplevelser som positive eller negative.

### **3.4 Utvalg informanter og datainnsamling**

Ved å kontakte ungdomsskoler med et informasjonsskriv til ledelsen, fikk jeg tilbud hos en av mine tidligere praksisskoler, som ble valgt ut for å rekruttere elevinformanter, og jeg kom i kontakt med en lærer på 9. trinn som var interessert i prosjektet og kunne velge ut aktuelle

elever. Kriteriet for å være med i prosjektet var at elevene skulle være flerspråklige og/eller hadde norsk som sitt andrespråk, og elevene som ønsket å delta i intervju var fra to ulike klasser på 9. trinn, som hadde en stor andel flerspråklige elever.

Prosjektet ble godkjent av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) før datainnsamlingen startet, elevene ble opplyst om tematikken og rettighetene de hadde ved deltakelse, og både elever og deres foresatte underskrev informasjons- og samtykkeerklæring. Det ble gjennomført et kort uformelt møte med de ti elevene som ville delta, der de fikk informasjon om prosjektet, mulighet til å stille spørsmål og skjema for underskrift av foresatte. I denne samtalen forklarte jeg formålet med intervjuet og luftet tematikken rundt språkbruk og muntlig læring i skolen. Elevene fortalte om ulike språk som var representert i gruppen og i klassen for øvrig, og jeg forklarte begreper som muntlige aktiviteter og flerspråklighet.

Datainnsamlingen ble gjennomført på den utvalgte ungdomsskolen, som fant det mest praktisk å bruke elever fra samme klasse i hvert intervju. Ved gjennomføringen av intervjuene, var det totalt 8 elever som ønsket å være med, og jeg gjennomførte to intervjuer over to dager. Gruppeintervjuene ble på henholdsvis 6 elever og 2 elever, alle med fiktive navn: Sara, Nor, Mira, Max, Sam og Leo i det første intervjuet og Lena og Adam i det andre. De to intervjuene var innom de samme temaene, der de viktigste spørsmålene dreide rundt elevenes muntlige deltakelse i undervisning og elevenes bruk av språk, men jeg åpnet også for at samtalen gikk noen retninger utenom hovedspørsmålene. Samtalene vekslet mellom en klassisk intervjusituasjon med spørsmål-svar-sekvenser mellom intervjuer og deltakere, og en mer fri dialog mellom elevene der jeg som intervjuer kunne komme med spørsmål underveis. I det første intervjuet med de seks elevene, hadde samtalen mer flyt og dialog mellom elevene, som argumenterte og kom med innspill til hverandre, mens det andre intervjuet med Lena og Adam i større grad var en mer klassisk intervjusituasjon der de enkeltvis svarte på spørsmålene jeg stilte.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene ved hjelp av Nettskjemas diktafon på mobil. I tillegg gjorde jeg ekstra opptak med bærbar pc som en sikkerhetskopi i tilfelle tekniske problemer med opptak eller lagring. Dette opptaket ble forsvarlig oppbevart og slettet etter at

overføringen til Nettskjema var vellykket. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på to ulike dager, for at jeg skulle få tid til refleksjoner i etterkant og for å bruke erfaringer fra det første intervjuet til å gjøre eventuelle praktiske endringer og forbedringer i det andre intervjuet, som rekkefølge på spørsmålene og type oppfølgingsspørsmål.

De to elevgruppene var fra hver sine klasser, noe som kan ha betydning på resultatet. At elevene kjente hverandre fra før, kunne gjøre situasjonen mer sårbar på grunn av de etablerte relasjonene, samtidig som det kunne være en positiv og betryggende faktor. Selve intervjusituasjonen kunne påvirke elevenes svar, både i hvilken grad de følte det komfortabelt og akseptabelt å dele sine tanker, gruppestørrelsen og hvordan min rolle som forsker påvirket atferden og svarene. Ønsket mitt om å skape en naturlig samtalsituasjon mellom elevene fungerte i noen grad, der noen av elevene deltok mye og andre virket mer ukomfortable i gruppen, og derfor valgte jeg å både stille åpne felles spørsmål og enkelte spørsmål direkte til elevene for å sørge for at alle fikk delta. Grupesituasjonen i intervjuene gjorde at elevene spilte på hverandre, delte tanker og mente imot hverandre, og det gjorde at elevene flere ganger skapte en samarbeidende samtale der de søkte forståelse sammen, og ønsket å gi gode og korrekte gjengivelser og forklaringer. Elevene ga hverandre kommentarer og motsigelser, både uoppfordret og når jeg ba om utdypende forklaringer eller når jeg henviste meg direkte til enkelteleven. Et lite utvalg elevinformanter og et smalt datautvalg kan gjøre generalisering utfordrende, og påvirker studiens gyldighet, da det å studere enkeltelevers opplevelser ikke nødvendigvis er generaliserbart for en større elevgruppe. Likevel vil de ulike personlige erfaringene gi et innblikk i mangfoldet av individuelle opplevelser som finnes, som kan bidra til nye perspektiver og ha overføringsverdi til andre skole- og forskningskontekster.

### **3.5 Bearbeiding av datamateriale**

Lyddoptakene i intervjuene ble som nevnt gjort med Nettskjema, og transkriberingen ble gjort ved hjelp av Nettskjemas KI-verktøy Autotekst. Videre ble transkripsjonene renskrevet og analysert. De åtte elevene som deltok ble anonymisert ved bruk av nye deltakernavn, (Sara, Nor, Mira, Max, Sam, Leo, Lena og Adam) og videre ble intervjuene kodet og kategorisert tematisk.

Hensikten var å analysere meningsinnholdet i intervjuene, og derfor transkriberte jeg med vanlig ortografi, uten å bruke lydskrift eller andre språklige detaljer fra talespråket. Likevel fant jeg det interessant å beskrive enkelte interaksjoner som oppstod mellom elevene, som korte kommentarer, enigheter og uenigheter eller reaksjoner som latter eller fnising. En transkripsjon er ikke en fullstendig gjengivelse av en samtale (Kjelaas & Riis-Johansen, 2022, s. 101), men et forsøk på å gjengi dialogen som foregikk mellom elevene, og derfor er innholdet kategorisert etter de relevante temaene som kom frem. Jeg vil beskrive elevenes fortellinger ved en *tematisk analyse* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162), der jeg analyserte intervjuene først etter noen overordnede kategorier, som blant annet muntlighet i undervisning, tanker om norskundervisning generelt, bruk av språk i undervisning og språk som ressurs. Videre ble kategoriene bearbeidet til de to hovedtemaene muntlighet i klasserommet og flerspråklighet i klasserommet, med de tilhørende undertemaene som blir analysert i kapittel 4.1 og 4.2.

### **3.6 Analyse av intervjudata**

Analysemetoden viser frem funnene ved en tematisk innholdsanalyse av datamaterialet (Anker, 2020, s. 40; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162), som handler om å trekke ut interessante og relevante elevutsagn fra intervjuene. Analysen av intervjufunnene er strukturert etter temaene som kom frem i intervjuene. Gjennom analysen blir elevenes opplevelser beskrevet i konkrete og emosjonelle erfaringer, for å skille de ulike aspektene ved deres opplevelser. De utvalgte temaene ligger tett på elevutsagnene for å ivareta detaljene fra intervjuene (Tjora, 2021, s. 218), slik som sidekommentarer, diskusjoner eller motsigelser. Analysen vil fokusere både på små enheter fra intervjuene og større sammenhenger av elevenes opplevelser. Enkelte steder vil også konteksten være en viktig del av analysen, for å forstå informasjonen som kan ligge i det uttalte, det som oppstår i interaksjonene mellom elevene.

Funnene som blir analysert i kapittel 4 er inndelt i de to hovedtemaene muntlighet i klasserommet og flerspråklighet i klasserommet. Under temaet muntlighet i klasserommet blir konkret klasseromsopplegg og elevenes deltakelse beskrevet, og deretter deres emosjonelle opplevelse av utrygghet i det å delta. Temaet flerspråklighet i klasserommet tar for seg undervisningsopplegg som tematiserer språklig mangfold, elevenes bruk av språk, deres



meninger om språklæring i undervisning og personlige opplevelser knyttet til språk i bruk og som ressurs, og til slutt noen erfaringer knyttet til holdninger til språkbruk.

### 3.6.1 Elevenes konkrete og emosjonelle erfaringer

Et særpreg ved intervjuene var elevenes skille på konkrete erfaringer og emosjonelle erfaringer, og derfor ønsket jeg å tydeliggjøre dette skillet også i fremvisning av funnene. Det kan være et problematisk aspekt å fokusere på deler som tas ut fra en helhet, fordi man ikke nødvendigvis ser det i lys av konteksten, og enkelte steder vil også de konkrete og emosjonelle beskrivelsene overlape hverandre.

Med opplevelse menes elevenes erfaringer, både konkrete erfaringer og emosjonelle erfaringer, tanker og holdninger knyttet til temaet. Opplevelse kan derfor vise til både konkrete hendelser og faglig innhold, og personlige erfaringer og hvilke følelser de knytter til dem. Konkrete erfaringer viser til faglig innhold, klasseromsopplegg, muntlige metoder og vurderingsformer. De konkrete beskrivelsene gir et mer helhetlig bilde av undervisningen rundt muntlighet og språk, uten elevenes subjektive vurderinger, og tar for seg deres beskrivelser av hvordan de deltar muntlig, hvordan ulike muntlige aktiviteter foregår, og hvilke vurderingsformer elevene er vant med.

Emosjonelle erfaringer handler om hvordan elevene opplever det som skjer på et mer personlig og emosjonelt plan, hvilke følelser de knytter til muntlig deltakelse og bruk av språk og opplevelse av inkludering av flerspråklighet. Mange av funnene handler om elevenes emosjonelle erfaringer og personlige meninger, som gjør det naturlig å drøfte funnene ut ifra denne kategorien. Den emosjonelle delen av opplevelsene er inspirert av Pavlenko (2012), der språk og flerspråklighet blir sett på som et personlig og identitetsskapende element. Hennes beskrivelse ser språkbruk og emosjoner i sammenheng der bestemte assosiasjoner til ord eller fraser på majoritetsspråket kan påvirke hvordan flerspråklige talere ordlegger seg, identifiserer seg selv og gjør at de knytter seg mer emosjonelt til språkbruk (s. 456).

Tabellen under viser eksempler på konkrete og emosjonelle erfaringer med eksempler fra intervjuene:

Type erfaringer	Konkrete erfaringer	Emosjonelle erfaringer
<b>Beskrivelse av kategori</b>	Faglig innhold i undervisning, praktiske metoder og konkrete beskrivelser av undervisning og skolehverdagen ellers	Subjektive tolkninger og vurderinger av opplevelser og hvilke følelser og emosjonelle assosiasjoner de knytter til temaene og opplevelsene
<b>Eksempel fra intervju</b>	Elevene forteller om varierte muntlige vurderingsformer	«Det hadde vært vanskelig, ikke så mange folk i klassen snakker det samme språk som deg» (Mira, eksempel 12).
	«Hun vil at vi skal si ord på språket vårt, siden hun synes det er veldig interessant» (Sara, eksempel 14).	«For meg er det grupper, for jeg føler at andre kan høre på meg og jeg kan høre på andre. Så kan jeg lære fra dem» (Sam, eksempel 1).

## 4 Analyse og funn

I dette kapittelet blir funn fra intervjuene presentert. Hensikten er å vise frem bredden i datamaterialet fra elevintervjuene, før de blir diskutert og sett i en større sammenheng i kapittel 5. Funnene blir presentert kategorisk som beskrevet i kapittel 3.6, der 4.1 handler om muntlighet i klasserommet, og 4.2 handler om hvordan flerspråklighet blir brukt i undervisning..

### 4.1 Muntlighet i klasserommet

Elevene har varierte opplevelser av det muntlige klasserommet, både konkrete og emosjonelle erfaringer. Funnene under dette temaet viser elevenes beskrivelser av muntlige klasseromsopplegg og deres personlige og emosjonelle erfaringer til det.

#### 4.1.1 Beskrivelser av muntlig klasseromsopplegg

Elevene får ofte mulighet til å svare på spørsmål læreren stiller helklassen, de jobber flere ganger i par og «her og der snakker vi for et minutt med personen ved siden av oss, men det er alt», og de får samarbeide i par eller i større grupper. I helklassesamtalen opplever elevene at det ofte er repetisjonsspørsmål de får mulighet til å svare på, av typen «sånn, husker du dette, liksom», slik Max beskriver det, og Lena svarer «det er sånn at lærerne bare snakker, så følger vi med og må huske det i hodet». Om muntlig aktivitet forteller elevene at klassene ikke er særlig muntlig aktive, det er få elever som deltar i helklassesamtale, og det blir fort stille under diskusjon og samtale.

For å finne kjennetegn på muntlighet i norsktimen, spør jeg: «hvis jeg sier muntlighet i norsktimen, hva tenker dere på da?», og en av elevene svarer: «Nei, jeg tenker bare på å svare læreren sine spørsmål». Elevene hadde stort sett samme opplevelse av at det muntlige ofte var repetisjon av fagstoff. Til spørsmål om hvordan timene pleier å være fordelt i muntlighet og skriftlighet, blir det beskrevet som en mellomting mellom de to ferdighetene, at det veksler omtrent annenhver time, og samtidig at «det er mer å høre», som at elevene ofte lytter og læreren snakker.

Et interessant funn ved elevenes beskrivelser er at flere knytter muntlige aktiviteter til formelle vurderinger fremfor aktiviteter i undervisning. De er kjent med ulike muntlige vurderingssituasjoner som fagsamtale med elev og lærer, fagsamtaler i grupper med lærer, individuelle presentasjoner og gruppesituasjoner, spontane og forberedte samtaler og debatter. Det viste seg å være større variasjon i muntlige vurderingsformer enn de øvrige muntlighetsformene i undervisning. Max og Sara forklarer hvordan muntlige gruppesamtaler fungerer: «Vi liksom snakker om et tema, og så bare vi har liksom en samtale om det, og så lærer vi å notere hva vi sier og sånt», «vi pleier å være i gruppe, det er bare to og to og sånn». Elevene gir uttrykk for at gruppesamtale er en aktivitet de liker.

#### 4.1.2 Elevenes muntlige deltakelse

Elevene har flere refleksjoner rundt muntlige ferdigheter. Det å snakke sammen ser de som positive og lærerike aktiviteter, og Adam uttrykker at «muntlig er viktigere enn skriftlig, fordi man skriver ikke like mye som man snakker», og Sara sier «det er bedre å snakke for mye enn for lite». Både Max og Adam nevner at det ofte «blir litt stille» når de skal snakke med sidekameraten, og Adam uttrykker også et ønske om at flere var mer muntlig aktive. Elevene fra begge klasser viser å ha samme opplevelse av den lave muntlige deltakelsen, men de gir likevel uttrykk for at muntlighet i form av samtale og samarbeid er viktig.

Elevene beskriver hvilke muntlige aktiviteter de foretrekker, og viser ulike refleksjoner til de ulike metodene, som vist i eksempel 1 under:

(1)

Intervjuer:	Hva slags aktivitet liker du best for å lære mest mulig? Hvordan liker du best å være muntlig?
Max:	For meg er det gruppediskusjon.
Intervjuer:	At man har forberedt ting, eller kan det være uansett?
Max:	Det er uansett.
Sara:	Fagsamtale, for da kan man forberede seg med å tenke på hva man skal si og sånt. Men når man er i øyeblikket, så er det veldig freestyle.

- Intervjuer: Men du liker det best fordi du kan forberede deg?
- Sara: Ja, men så ender jeg aldri opp med å følge planen min.
- Nor: For meg er det samme med gruppefagsamtaler, der du snakker og diskuterer. Derfor lærer du bedre, for da må du huske hva du gjør.
- Mira: Det samme, fagsamtaler også, for jeg føler jeg lærer mye mer da enn når jeg er i timen og skriver oppgaver, jeg bare kjeder meg og lærer ikke noe ut av det. Men når vi har fagsamtaler så øver jeg og pugger på det.
- Sam: For meg er det grupper, for jeg føler at andre kan høre på meg, og jeg kan høre på andre. Så kan jeg lære fra dem.
- Lena: Jeg liker bare å sitte og følge med.
- Intervjuer: Ok, ikke så glad i å snakke, eller?
- Lena: Nei.
- Adam: Sånn diskusjoner er gøy vil jeg si. Hva som helst egentlig, med læreren til og med.

Elevene har varierte aktiviteter de foretrekker, både spontane og forberedte situasjoner. Flere av elevene foretrekker fagsamtale i gruppe, som Sara synes har fordelen at hun kan forberede seg, Nor mener det å diskutere og snakke får henne til å huske stoffet, og Sam mener han lærer fra de andre i gruppen. Lena foretrekker å lytte og ikke delta noe særlig muntlig, og Adam synes alle typer diskusjoner og samtaler er gøy.

Gruppefagsamtale er en vurderingsform der elevene blir spurt og vurdert i fellesskap, som elevene mener hjelper dem med å lære og samarbeide, de kan høre hverandres meninger, spille på hverandre og støtte hverandre i svarene, som de begrunner i eksempelet under:

(2)

- Intervjuer: Hvordan er det å høre de andre og bli vurdert sammen?
- Nor: Du får idéer og nye måter å tenke på.
- Sara: Det er også en måte man kan legge på mer hvis de sier noe og åpner på et nytt tema.

Fagsamtalen i grupper gir elevene nye idéer og tenkemåter, de kan spille på hverandre og lære av andres innspill, og de liker forberedte muntlige situasjoner.

Tendensen i klassene er at elevene setter pris på å lære i fellesskap, men én av elevene, Leo, foretrekker samtale alene med læreren fremfor gruppesamtale. Han mener det gir han bedre tid, han forstår bedre hva læreren spør om og er mindre redd for å si noe feil sammenlignet med i klasserommet sammen med andre.

(3)

Leo: Fagsamtaler, men en og en med læreren. Jeg kan liksom spørre læreren hvis det er noe gærent og sånn etter fagsamtalen. I klasserommet så er det mer sånn, man kan være redd for å få feil da. Men hos læreren kan man bare si noe. Hvis det er feil så går det fint.

Leo forklarer at han synes det er lettere å samtale alene med læreren, fordi det gir han en større trygghet enn i klasserommet, der kjenner han i større grad på frykt for å si noe feil, og opplever det lettere å snakke uten de andre elevene rundt.

### 4.1.3 Opplevelse av utrygghet

Den lave muntlige deltakelsen i klassene begrunner elevene med en utrygghet og frykt for å si noe høyt, slik Sara, Nor og Mira viser i eksempelet under:

(4)

Intervjuer: Stiller læreren spørsmål som er lett å svare på med å rekke opp hånda i timen, synes dere?

Sara: Ja, men det er ikke så mange som rekker opp hånda.

Intervjuer: Hvorfor ikke, tror dere?

Nor: Kanskje fordi de ikke gidder?

Sara: Eller kanskje de er redde for at de har feil?

Nor og Mira: Ja.

Sara, Nor og Mira begrunner den lave muntlige aktiviteten med at de tror mange ikke tør å si noe høyt i frykt for å si noe feil, og i frykt for hva de andre mener. Sara følger opp samtalen med å forklare: «Jeg tenker at folk ikke rekker opp handa, de blir uansett flau over de andre medelevene, liksom.» De er enige om at flere er flau for å rekke opp handa når læreren stiller spørsmål i helklassen, og noen forklarer det med at læreren ofte er ute etter et konkret svar, og derfor er det lett å si noe feil, slik også Leo også var reddere for å få feil i klasserommet enn alene med læreren.

Et aspekt som preget elevenes muntlige deltakelse, var i hvilken grad de følte seg komfortable og trygge i de muntlige situasjonene. Flere av elevene knyttet det å delta muntlig til i hvilken grad de følte det komfortabelt, og de uttrykte at det var lettere å være muntlig med andre elever rundt, særlig med vennene sine. Jeg stiller spørsmål om hva elevene tenker er viktig for å øve på muntlige ferdigheter, og Sara forteller at det kan være vanskelig å snakke, og derfor er det viktig at man føler seg komfortabel, som vist i eksempelet under:

(5)

Intervjuer: Ok, så hvis man skal lære om det å snakke, eller lære om norsk muntlig, hva tenker dere er viktigst da?

Sara: Å snakke med noen du selv har følt deg komfortabel med. Det er jo litt vanskelig å snakke. Å snakke om et tema med noen som du egentlig, eller du ville snakke med, men du bare følte deg ikke riktig komfortabel med.

Flere sier seg enige i tanken til Sara om at det kan være vanskelig å snakke med noen du «bare ikke følte deg riktig komfortabel med», og det er tydelig en emosjonell opplevelse flere kjenner seg igjen i. Følelsen av å være komfortabel, kommer også frem av spørsmålet om hvordan norsktimen kunne vært, etter elevenes mening. På et spørsmål om hva elevene kan tenke seg av faglig innhold i norskundervisning, vinkler de svarene til hvordan de ønsker å kunne samarbeide:

(6)

Sara: Kanskje vi kunne sitte i grupper eller med hvem vi ville selv. Så jeg bare skulle ønske at vi kunne sitte litt med de vi ville, og diskutere.

Nor: Du lærer bedre med folk du kan være komfortabel med, og folk du liksom, du får, du blir liksom redd av presset, fordi du er redd for å ta feil. Men, liksom, du får litt med folk du har komfortabelt med, sånn, vennene dine.

Sara: Det er bedre å snakke for mye enn for lite.

Max: Ja, helt enig.

Sara uttrykker et ønske om å kunne velge hvem de kan jobbe sammen med, og Nor fortsetter med at man lærer bedre av å føle seg komfortabel med de man samarbeider med, som både Sara og Max sier seg enig i og mener det vil gjøre at man snakker mer.

## 4.2 Flerspråklighet i klasserommet

I dette delkapittelet blir først undervisning som tar opp språk og språklig mangfold beskrevet, deretter elevenes delte meninger om språklæring i undervisning, hvordan elevene bruker sin flerspråklige kompetanse, og til slutt opplevelser de har knyttet til holdninger til språkbruk.

### 4.2.1 Undervisning som tematiserer språklig mangfold

Elevene forteller om hvordan de lærer om språk i norskundervisning, og at det for det meste handler om norske dialekter, nynorsk, samisk og nabospråk. Flere mener at de ikke lærer om andre språk, og noen mener også at det er irrelevant å bruke norskundervisning til det.

Utenom det, blir det ifølge elevene ikke snakket om språk i norsktimene, men det hender i andre språktimer, både engelsk og fremmedspråk og av enkelte språklærere.

I elevenes klasserom var det mange språk representert, og jeg var interessert i hvorvidt undervisningen tok i bruk språkene, snakket om elevenes språkkunnskaper eller om undervisningen handlet om språklig mangfold, som vist i eksempelet under:

(7)



- Intervjuer: I norsktimene, snakker dere noen ganger om språka som er i klassen? Eller at mange av elevene kan flere språk for eksempel?
- Sara: Nei, ikke ofte.
- Nor: Ikke i det hele tatt.

Adam og Lena forteller om en undervisningsøkt der de i grupper skulle tegne et språktre og diskutere sammenhengen mellom ulike språk. De ga uttrykk for at det var en kort oppgave, men også interessant, vist i eksempelet under:

(8)

- Intervjuer: I norsktimer, lærer dere noen ganger om flere forskjellige språk?
- Adam: Vi hadde det for noen uker siden bare sånn en gang da, om språktre og sånne ting.
- Intervjuer: Ja, så dere lærte om språktre, hvordan språk er delt inn i familier. Snakka dere noe mer om det, eller?
- Adam: Vi lagde en plakat, og så var det litt i en prøve, men det var bare sånn ett eller to spørsmål.
- Intervjuer: Hva var det dere lærte fra dette da, synes dere?
- Adam: Liksom hvordan alt er tilknytta da.
- Intervjuer: Likte dere prosjektet?
- Lena: Ehm, ja, men det var jo...Det gikk jo bare noen minutter, så var det ferdig.

Lena og Adam gir uttrykk for at de synes oppgaven med språktrær var interessant, og de mente det lærte dem noe om hvordan språk er beslektet, og den relativt korte gruppeoppgaven var tydelig noe som fengte elevene.

## 4.2.2 Delte meninger om språklæring i undervisning

Norskundervisningen handler i liten grad om andre språk enn norsk, etter elevenes beskrivelser, og de deler ulike synspunkt på at språklæring kunne hatt en større plass i norskundervisningen. Flere mente det kunne vært interessant å lære om og sammenligne flere språk for å forstå både utvikling og språklig sammenheng, som i eksempelet med Sara og Nor nedenfor:

(9)

- Intervjuer: Hva tenker dere om at norsktimen kan handle om mange språk?
- Sara: Det hadde jo kanskje vært litt gøy. Kanskje å liksom høre forskjellen mellom norsk og det språket. (Flere sier seg enige)
- Nor: Ja, vi er enige. Sånn likheter og ulikheter. Fordi da får man mer hensyn til andre språk og folk i verden.

Elevene viste også uenighet i spørsmålet om å bruke flere språk i norskundervisning, og en holdning flere hadde var at norsktimene skulle brukes kun til norsk. Det naturlige er å snakke norsk når man lærer norsk, påpekte et par av elevene, deriblant Leo, som mente det var irrelevant å lære flere språk i norskundervisning, som vist i eksempelet under:

(10)

- Leo: Jeg er enig, (med Sara og Nor, over) men jeg bryr meg ikke så mye om det. Jeg tenker at norsktimen er om norsk, og ulike dialekter og sånne ting i norsken da. Sånn som nynorsk.

Leo syntes det var viktig at norskundervisning fokuserte på det norske språket og målformene, og så ikke noe poeng i at timene skulle handle om språk utover det. Adam viser noe av de samme meningene i samtalen rundt mer språklæring i timene:

(11)

- Adam: Jeg vil ha sagt at man kanskje kan lære litt, men ikke for mye av det. Fordi, eller jeg vil ikke si at det ender opp med at vi glemmer norsken, men det blir sånn at selve tingene du må gå gjennom i norsk, det blir

mindre av. Og jeg synes det bør bli litt mindre av det, men det bør ikke bli litt sånn tatt vekk for mye av selve faget.

De to guttene viser et mer praktisk, funksjonelt syn på språklæring. Undervisningen skal være relevant, ikke fjerne noe av det norskfaget skal handle om, nemlig det norskspråklige, og de ser heller ulemper ved å bruke mer undervisning på språkkunnskap, som både kan ta verdifull tid og i tillegg skape språkforvirring.

### 4.2.3 Elevenes bruk av flerspråklig kompetanse

Elevene forteller om hvordan de tar i bruk språkkompetansen de har, både morsmål, førstespråk og andrespråk. De knytter emosjonelle opplevelser til det å bruke flerspråklig kompetanse på skolen, og flere av elevene mener det hadde vært flaut, rart og uvant å bruke morsmålet sitt fordi de ikke pleier å bruke det, og fordi det ikke er mange andre som snakker det samme språket. Jeg gir elevene en tenkt påstand om at de kan bruke flere språk i undervisning, vist i eksempelet under:

(12)

- |             |  |
|-------------|--|
| Intervjuer: | Den norsktimen her så kan dere få bruke flere språk dere kan, eller morsmålet deres, til noe vi lærer om på norsk. |
| Sara:       | Nei.   |
| Nor:        | Jeg tror ikke vi hadde gjort det, for det er litt sånn awkward.  |
| Sara:       | Det hadde vært litt sånn rart, litt flaut.   |
| Intervjuer: | At læreren sa det?   |
| Sara:       | Ja.  |
| Mira:       | Det hadde vært sånn vanskelig, ikke så mange folk i klassen snakker det samme språk som deg.                       |
| Nor:        | Det er ikke så mange som snakker andre språk.  |
| Max:        | Jo. Vi har noen som har samme språk.   |

Elevene mener den tenkte situasjonen også hadde vært unaturlig dersom det var flere med samme språk som kunne samarbeide, som vist under:

(13)

- Intervjuer: Ja, hvis man har samme språk, så kunne man samarbeide, eller hadde det også vært rart?
- Max: Det hadde vært litt flaut, eller litt rart.
- Sara: Det er litt uvant, for ingen av oss pleier å snakke morsmål.
- Max: Vi pleier mest å snakke morsmål når vi snakker om noe privat, noe som ikke andre kan høre. I friminuttet, timen, overalt.

En klar tendens rundt elevenes bruk av morsmål på skolen er at det kommer an på situasjon, hvem de er sammen med og hva de snakker om. Elevene ser ut til å være bevisste på hvor og med hvem de bruker morsmålet sitt, det skjer oftest med nære venner, i private samtaler og i situasjoner der de føler seg komfortable, slik som muntlig deltakelse generelt. Til det å bruke språkene mer i norsktimer, svarer flere av dem at de ikke ønsker det.

#### 4.2.4 Elevenes opplevelser av flerspråklighet som mulighet

Elevene viste ulike refleksjoner rundt språk som mulighet både på det personlige plan og et mer overordnet plan, og de delte opplevelser av hvordan språk ble brukt som mulighet og ressurs på skolen og i undervisning.

Elevene forteller at det er særlig en språklærer som viser interesse for elevenes språk og ønsker at de forteller om det:

(14)

- Intervjuer: Er det noen lærere som snakker om det, eller ønsker at dere forteller noe om språk? Eller på en måte spør klassen?
- Flere: Ja, noen ganger.

- Intervjuer: Hvordan snakker de om det da?
- Nor: Det er ikke akkurat flere, det er bare én lærer.
- Intervjuer: Hva er det den sier da?
- Sara: Hun vil at vi skal si ord på språket vårt, siden hun synes det er veldig interessant. Hun er jo også spansklærer.

Når elevene svarer at det kun er én spansklærer som kan spørre om språk, spør jeg videre om det de får mulighet til å bruke språk de kan:

- Intervjuer: Så det er ikke så ofte dere føler at dere får bruke det språket dere kan?
- Max: Ikke på skolen.
- Lena: Mener du på skolen? Ikke på skolen, nei.

Det blir ifølge elevene ikke snakket om språk i norsktimene, men det hender i andre språktimer og av enkelte språklærere, og de uttrykker at de ikke føler de kan bruke språkene de kan på skolen. Adam er tydelig på opplevelsen av at han ikke kan bruke andre språk enn norsk i norsktimer, og om han bruker andre språk han kan er det mest med nære venner som også kan det, se eksempelet under:

(15)

- Intervjuer: Kunne dere ønske at dere kunne bruke språkene dere kan mer på skolen?
- Adam: Nei, egentlig ikke. Fordi da du ikke har valget til å gjøre det, så tenker du ikke på det så mye.
- Intervjuer: Hva mener du med at du ikke har valget om å gjøre det?
- Adam: Det er ikke så mange jeg kjenner som snakker de språkene, så det er nesten ikke vits i å prøve.

Til dette forklarer han at det handler om at det ikke er mange som kan språkene han snakker, og at det derfor ikke er naturlig for han. Adam har tydelig et funksjonelt syn på å ta i bruk flere språk i skolesammenheng, både fordi han først og fremst ser begrensninger knyttet til antall elever som kan samme språk, og til spørsmål om hvordan flerspråklighet er verdifullt

for han, svarer han: «å kunne flere språk er bedre for deg, så ser jeg at det er bedre for utdanningen, men jeg ser ikke hvor jeg kan bytte de fleste språkene jeg kan i bruk da. Liksom her.» Adam ser ikke hvor han kan bruke språkene han kan og lærer seg, og ser det som at han ikke har muligheten til det. Han argumenterer med nytteverdien til det å lære språk på skolen, og reflekterer rundt spørsmålet om viktigheten av og tidsbruken det vil ta å lære mer om språk i norsktimene fremfor andre norskfaglige temaer (slik også eksemplene i 4.2.2 viser).

Videre i samtalen snakker vi om det flerspråklige mangfoldet i klassen, og jeg spør først om de ville ha snakket flere språk dersom flere kunne språket, som de svarer at de ikke er sikre på. Jeg spør elevene om de ville brukt språket mer dersom det var flere som snakket samme språk, og om de opplevde det mer akseptert, i eksempelet under svarer Adam at det kun er enkelte lærere som er interessert:

(16)

- Intervjuer: Men hvis dere føler at det er greit å bruke språkene dere kan i en time, hvis læreren hadde spurt litt om det. Ville dere snakke om språket dere kan da?
- Adam og Lena: Ja.
- Intervjuer: Hvordan kunne dere bruke det i klassen, tror dere?
- Adam: Det er bare da læreren spør noe, om språkene vi kan, så pleier vi å svare tilbake at vi kan dette og dette.

#### 4.2.5 Positive opplevelser av bruk av morsmål

Elevene forteller om episoder fra undervisning der de fikk en oppgave å bruke morsmålet sitt til faglig læring og som en positiv ressurs. I eksemplene under forteller Mira (eksempel 17) og Adam (eksempel 18) sine opplevelser, som de begge opplevde som positive. Mira forteller om en episode på barneskolen da hun blir bedt om å lese en tekst må morsmålet sitt, albansk, se eksempel under:

(17)

- Intervjuer: Kunne dere ønske at dere kunne bruke språka mer i norsktimer?

- Nor: I norsktimer, nei.
- Mira: Ja, bare litt egentlig. På barneskolen skrev norsklæreren min sånn tekst på albansk. Jeg skulle lese høyt foran klassen, og så skulle jeg lese på norsk. Så jeg bare blanda språket mitt med det.
- Intervjuer: Åssen synes du det var?
- Mira: Jeg synes det var gøy, men det var litt rart og.
- Intervjuer: Kunne du tenkt deg å gjøre noe sånt nå?
- Mira: Kanskje. (Flere hvisker «ja» og fniser i bakgrunnen). Lese opp høyt på et annet språk foran klassen, det er jo ukomfortabelt og rart også, men jeg hadde kanskje gjort det bare.
- Intervjuer: Men si at det skjedde i dag da. Hva tror du man kunne lært av det?
- Nor: Forskjellene og likhetene.

Mira forteller om episoden fra barneskolen som gøy og litt rart, og hun opplevde å blande norsk og albansk når hun leste. Det er tydelig at hennes opplevelse ga henne et ønske om å bruke språk mer i norsktimer.

Adam forteller om episoder fra skolen da han fikk som oppgave å hjelpe andre elever med språket, både på norsk og engelsk:

(18)

- Adam: Men det kan også være sånn, jeg har hatt sånn to eller tre ganger, både her og i barneskolen, at jeg har sittet med en ny elev som er ikke like god på norsk som de fleste.
- Intervjuer: Ok, så du opplevde at du kunne hjelpe dem som skulle lære norsk?
- Adam: Ja, liksom, ifølge lærerne mine.
- Intervjuer: Sa de det til deg?
- Adam: I barneskolen, ja. I her, (ungdomsskolen), de sa det ikke direkte, men vi fikk en i klassen som ikke kunne norsk. Og så, jeg fikk snakke med en lærer, og de sa til meg at, liksom, jeg er en god fyr, og jeg kan engelsk godt og så.

Intervjuer: Hva synes du om det da?

Adam: Hvis det er bedre for han eller klassen, jeg ser ikke et problem med det.

Adam forteller hvordan han ble spurt om å hjelpe andre elever til å lære norsk. Han uttrykker at det var uklare forventninger til hans oppgave: «fordi lærerne synes at jeg kan, liksom, snakke med dem eller noe sånt», og «de sa det ikke direkte», som viser hvordan han implisitt fikk beskjed om å være en hjelpende hånd i oversetting og forståelse for andre elever. Samtidig opplevde han det som positivt og nyttig å bli brukt som en ressurs for de nyankomne elevene.

#### 4.2.6 Elevenes syn på språk som verdi

Elevene har ulike syn på hvordan flerspråklighet kan være en personlig ressurs og en ressurs for et større fellesskap. De ser på flerspråklighet som en verdi for dem selv på grunn av mulighetene det gir til kommunikasjon, utdanning og jobb, slik Max uttrykker at det gir muligheter, vist i eksempelet under:

(19)

Max: Jeg har jo forskjellige muligheter. Hvis jeg for eksempel får tilbud av en jobb i Spania, så kan jeg spansk, og det er helt vanlig.

Adam forteller hvordan han ønsker å lære flere språk for å kunne snakke med familie som ikke snakker norsk eller engelsk:

(20)

Adam: Det kan være verdifullt for alt du sa, for meg selv og for andre. Fordi, grunn til at jeg lærer meg arabisk, eller prøver å lære meg det på nytt, er på grunn av familien min da.

Språk blir også sett på som et hjelpemiddel for samarbeid og noe man kan lære bort til andre. Mira ser også fordelene med flerspråklighet at det gir muligheter til kommunikasjon: «Da kan



du kommunisere med flere folk rundt verden enn en person som bare klarer ett språk», og flere sier seg enige med det. Elevene er også enige om at det å kunne flere språk gjør at man kan hjelpe og lære andre om språk, de knytter en nytteverdi både individuelt og samfunnsmessig til flerspråklighet. De ser også verdien av å kunne samarbeide og bruke språk som hjelpemiddel for hverandre, både faglig og ufaglig. I eksempelet under reflekterer Nor over hvordan språk også kan være en verdi for skolen:

(21)

Nor: Kanskje det er også verdifullt for skolen, fordi barn som klarer andre språk, kom til skolen og lærte andre språk. Skolen er flink til å lære bort læringen sin til barn som også klarer andre språk enn norsk.

Hun forklarer at det å bruke språk på skolen kan være en måte å lære andre barn språk på, og at skolen kan være et sted for språklæring for flere med samme morsmål, og viser med det hvordan flerspråklighet kan bli sett på som en ressurs på samfunnsnivå.

#### 4.2.7 Holdninger til språkbruk

Flere av elevene uttrykte deres opplevelse av å bli møtt negativt til å bruke flere språk på skolen, mens noen elever fortalte hendelser der de fikk en konkret oppgave å bruke språkferdighetene sine til, og opplevde det positivt. Mira brukte albansk for å lese opp tekst og oversette for klassen, og Adam fikk i oppgave å hjelpe elev med språkforståelse.

I intervjuet ga jeg elevene en tenkt påstand om hvordan en lærer kunne uttale seg om språkbruk: «I denne timen er det bare lov til å snakke norsk», der deres svar tilsier at de opplever holdninger til språkbruk, se eksempelet under:

(22)

Sara: Det er liksom på en måte en norm, at alle bare tenker at vi bare snakker norsk.»

Max: Hvis jeg snakker mitt morsmål med en annen, da kommer jo læreren til å komme til meg, kanskje og si sånn «snakk norsk».

Sara sier at det virker som en norm at norsk er gjeldende språk på skolen, og Max viser en forventning om å bli korrigert dersom han bruker sitt morsmål på skolen, og da vi snakker om skolen og hvordan flerspråklighet kommer frem, utbryter han at de ikke får lov til å snakke andre språk, som vist under:

(23)

- Max: Får ikke lov til å snakke noe annet enn norsk på skolen egentlig, da.
- Nor: Hvem har sagt det?
- Max: Lærerne.
- Sara: Ikke anklag lærerne for noe som ikke er sant.
- Intervjuer: Ok, men synes du de skulle sagt motsatt da? At det var lov?
- Max: Burde vært lov i friminutta og sånt.
- Sara: De burde kanskje ikke si til oss å bare snakke alle språk, men de burde heller ikke si til oss at vi ikke kan. Bare ikke snakk om det.

I dette eksempelet kommer elevene inn i en diskusjon der de blir engasjerte i hva lærerne egentlig mener, og hvilke holdninger skolen fremmer. Max får frem en usagt holdning de mener finnes, om at det ikke er lov å snakke annet enn norsk, mens Sara retter på han, selv om hun også mener at de ikke burde si at det *ikke* er lov.

Når samtalen dreier seg om hvordan skolen har som mål at elever skal oppleve språklig mangfold som en ressurs, verdifullt og nyttig, blir elevene skeptiske og viser mange følelser de knytter til temaet. Jeg forklarer at skolen ønsker at elever skal oppleve språk som ressurs, og elevene stiller seg skeptiske til det:

(24)

- Nor: Det er det de liksom...det er målet dems?
- Intervjuer: Ja, det er egentlig et mål.

- Sara: Det virker ikke sånn.
- Nor: Det virker ikke sånn som det er målet dems.
- Intervjuer: Nei? Hvorfor ikke?
- Sara og Nor: Kommentarene og meningene, litt sånn...da føler man seg litt sånn satt ut.
- Intervjuer: Satt ut av læreren? (Flere svarer «ja»)

Elevene uttrykker hvordan de opplever det å snakke eget morsmål på skolen og hvilke holdninger de opplever å møte. De forteller om å bli «satt ut» av lærerne og hvordan de blir møtt av kommentarer og meninger som ikke får det til å virke som at språklig mangfold er velkomment. I eksempelet under uttrykker de flere emosjoner:

(25)

- Max: Føler seg litt fornærmet. Litt redd. Litt redd for å snakke morsmålet sitt foran andre. Foran andre lærere.
- Sara: Kanskje litt sviktet. (Litt sviktet, bekrefter Max).
- Nor: Litt usikker på hva de kan snakke.
- Max: Nervøs. Det er mye. Det er mye begreper som passer til dette temaet.
- Nor: Mange tanker.
- Sara: Hjertet pumper.

Slik Max beskriver følelsene de kjenner på, er det flere som sier seg enige i. Elevene bruker ord som *fornærmet*, *redd*, *sviktet*, *nervøs*, i tillegg til at de sier å knytte mange tanker og et bankende hjerte når de tenker på det å ytre seg på morsmålet.

Elevene beskriver hvordan de opplever lærernes negative holdninger til bruk av flere språk på skolen. I eksempelet under dreier samtaler rundt hvorvidt elevene bruker språkene sine på skolen, der jeg spør om det er forskjell fra ulike timer og fag om når de har mulighet til å bruke andre språk:

(26)

- Nor: Vi kan snakke språket vårt, men blir ikke bedt av lærerne for å gjøre det.
- Intervjuer: Kan dere fortelle litt mer om det? Er det forskjellig fra time til time for eksempel?
- Sara: Ikke forskjell i det hele tatt (hvisker). Men jeg tror at lærere helst vil at vi skal snakke norsk.
- Intervjuer: Ja? Hvorfor tror du lærerne ønsker det?
- Max: Altså liksom på at de forstår selv hva vi sier. Vi har et eksempel.

Max forklarer det han tenker er grunnen til at lærerne ønsker at elevene skal snakke norsk, nemlig at de skal forstå hva elevene sier. Eksempelet han kommer med, er en opplevelse flere av elevene kjenner til, en episode fra et friminutt der de sitter flere albansk-talende elever og snakker sammen. Elevene påpeker at de snakket om noe privat, så de bytter om til albansk idet en lærer kommer inn i rommet, og Sara gjengir lærernes kommentar:

(27)

- Sara: «Snakk norsk, så jeg skjønner hva dere sier», og hun var ikke i samtalen, så det tenker jeg er dårlig gjort.

Ut ifra det elevene forteller, kan det virke som at læreren og elevene hadde ulike oppfatninger av episoden, og at elevene tolket det som urettferdig av læreren å ikke tillate de å snakke albansk. Det var tydelig at elevene følte seg litt overrumplet i deres private samtale, og derfor følte behov for å bytte språk, for så å føle seg urettferdig behandlet da de ble bedt om å snakke norsk.

Elevene er stort sett enige om opplevelsene sine rundt å bruke språkene de kan, og elevene forteller om episoder der de møter lærere som for dem virker negativt innstilt til bruk av morsmål på skolen. «Det burde være lov å snakke morsmål på skolen», er det en elev som uttrykker da vi snakker rundt bruk av flere språk på skolen, og jeg spør hva de skulle ønske skolen gjorde mer av knyttet til det.

Det er tydelig at elevene ikke er vant med å ta i bruk språkkunnskaper og morsmål til skolerelatert arbeid, at det blir mest brukt blant venner, og at det ikke blir eller bør bli brukt som hjelp i undervisning. De opplever også at det blir møtt negativt om de bruker det på

skolen. Norsk skal være undervisningsspråk i skolen, og derfor kan det tenkes at lærerne er redd for at morsmålsbruk skal ekskludere elever, i større grad enn at det dreier seg om fordommer mot flerspråklighet.

### 4.3 Oppsummering av intervjufunn

Hovedfunnene fra intervjuene blir presentert tematisk etter muntlig aktivitet og bruk av flerspråklighet. Oppsummeringen legger frem en samlet elevopplevelse med både konkrete beskrivelser og subjektive tolkninger og opplevelser, som videre blir drøftet i kapittel 5.

#### 4.3.1 Muntlig aktivitet

De konkrete beskrivelsene av klasseromsopplegg viser ulike muntlige aktiviteter og vurderingssituasjoner. Elevene knytter lett muntlighet til vurdering og de forbinder muntlighet med lærerens spørsmål til helklassen, diskusjoner i par og enkelte gruppediskusjoner. Det kan tyde på at klassene har i liten grad variert muntlig aktivitet i undervisning, og et flertall av elevene foretrekker forberedte aktiviteter, å være muntlige i grupper og i komfortable omgivelser. Det er generelt lav muntlig deltakelse i klassene, men elevene ser også verdier i å samarbeide og spille på hverandre i muntlige situasjoner, og de legger vekt på positive sider ved å bli vurdert sammen.

Emosjonelt uttrykte elevene en rekke følelser i forbindelse med muntlighet i undervisning og bruk av flerspråklighet på skolen. De emosjonelle opplevelsene handler om elevenes usikkerhet og ubehagelighet til det å delta muntlig, men det er også noen få som uttrykker å like godt å være muntlig på ulike måter. Å ytre seg i helklassen er noe aller fleste gruer seg for og alle er enige om at mange er redd for å mene noe og si noe feil i helklassen. Det er tydelige ubehageligheter ved helklassesamtalen der elevene opplever å bli vurdert etter hvordan de deltar, som kan gjøre at klasserommet kan se ut til å være kjennetegnet med lav muntlig deltakelse.

#### 4.3.2 Bruk av flerspråklighet

Undervisningen ser ut til å sjeldent omhandle temaer knyttet til språklig mangfold eller flerspråklighet, og det blir i liten grad snakket om det språklige mangfoldet i klassene.

Elevene er ikke vant til å bruke språkene de kan på skolen, og de varierer språkbruken sin etter situasjon og hvem de er sammen med. Det er mest i private samtaler mellom venner at elevene bruker andre språk enn norsk på skolen. Elevene knytter ulike ressursaspekter til flerspråklighet, både på individ- og samfunnsnivå, og de ser hvordan flerspråklighet kan være en ressurs i skolesammenheng og legger vekt på samarbeid og det å lære språk av og med hverandre.

Elevene har ulike opplevelser av å bruke flere språk i undervisning, noen har positive erfaringer fra det, og andre har opplevd å møte negative holdninger til språkbruk. De fleste opplever det unaturlig å ta i bruk språkkunnskapene sine i skolesammenheng, og de skiller tydelig på språkbruk i private samtaler og skolesammenhenger. Elevene knytter mange emosjoner til det å snakke morsmål på skolen, de synes det er rart, flaut, uvant og de føler seg lite forstått og beskriver det som å være sviktet. De beskriver følelsen av å møte negative holdninger til flerspråklig bruk og at skolen ikke tillater å snakke andre språk enn norsk. Mange av elevene ser på språklæring som viktig, særlig for å kunne vise toleranse for språklig og kulturelt mangfold, men de har delte meninger om hvilken plass språk skal ha i norskfaget. De knytter ulike individuelle verdier til det å kunne bruke flere språk og viser interesse for språklæring ved at flere kunne ønske seg mer fokus på språk på skolen.

## 5 Diskusjon

Dette kapitlet diskuterer hovedfunnene fra kapittel 4 i lys av teori og tidligere forskning. Hovedfunnene som presentert i analysen (kapittel 4.3), sier noe om muntlig aktivitet og hva som kjennetegner elevenes muntlige deltakelse, bruk av flerspråklighet og hvordan det flerspråklige klasserommet oppleves av elevene. Drøftingen er inndelt etter disse hovedtemaene, med særlige interessante funn om ytringskultur, syn på språk og ressursbegrepet på flerspråklighet.

Forskningsspørsmålene som presentert i kapittel 1.2, vil i det følgende bli diskutert, og de er som følger:

1. Hva kjennetegner det muntlige klasserommet?
2. Hvordan opplever elevene å få bruke sin flerspråklige kompetanse i undervisning?
3. Hvordan tar klasserommet frem flerspråklighet som ressurs og hvordan opplever elevene dette?

### 5.1 Muntlig språkbruk og ytringskultur

Dette kapitlet handler om hva som kjennetegner muntligheten i klasserommet og elevenes opplevelse av å bruke muntlige ferdigheter i norskundervisning spesielt.

#### 5.1.1 Elevene får muligheter til å delta muntlig, men i lite varierte aktiviteter

Elevene beskriver muntligheten i klasserommet med lav deltakelse og de knytter i stor grad muntlige ferdigheter til vurderinger. De viser å ha lite erfaring og refleksjon rundt temaet muntlige ferdigheter, og nevner for det meste håndsopprekning i helklasse og vurderingssituasjoner som metoder. Dette funnet viser seg også i flere av de tidligere studiene, som finner at vurderinger og forberedt muntlighet er det elevene kjenner best til, og at fremføringer viser seg som en fremtredende muntlig arbeidsform, (Penne et al. (2020, s. 17), Svenkerud et al. (2012, s. 40) og Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 82). Det elevene beskriver som en lite varierende muntlighetsundervisning, kan tyde på et smalt utvalg muntlige arbeidsformer, som kan gjøre at elevene opplever få muligheter til å øve seg i varierte muntlige ferdigheter.

Muntlig interaksjon, samtaler og gruppearbeid i undervisning ser elevene på som positive læringsmetoder. I utdypningen av det, er det enkelte som også uttrykker de ønsker mer veiledning i forkant av vurderinger og at de er mye overlatt til seg selv underveis i forberedelsene. Svenkerud (2013) gjør et tilsvarende funn i sin studie, der elevene opplever det krevende å arbeide med muntlighet på grunn av lite veiledning (s. 13). Også her finner Svenkerud (2013) at elevene viser få refleksjoner og en begrenset oppfatning av ferdighetene, de ser også vurderinger ensbetydende med muntlighet. Det samme funnet som blir gjort i denne studien, kan dermed gi et inntrykk av et manglende begrepsapparat hos elevene og et forbedringspotensial i å utvide muntlige ferdigheter og arbeidsformer i undervisning.

Ytringskulturen er preget av frykt og usikkerhet for å delta, særlig i spontane helklassesamtaler. Elevene føler seg fort ukomfortable og ønsker å velge hvem de samtaler med, fordi de føler det gjør det lettere å delta. I sammenheng med helklassesamtale, er det interessant å ta Penne et al. (2020, s. 57) sin tanke om klassesamtalen i betraktning, som beskriver samtalene som institusjonelle med faglige formål. Denne rammen kan gjøre selve helklassesamtalen noe mer krevende for eleven å delta i, og i tillegg en ekstra utfordring for enkelte av elevene som også har norsk som andrespråk. Lite opplæring og variasjon i muntlige ferdigheter kan gjøre det utfordrende å skape åpne helklassesamtaler, og kan være med på å skape et ytringsrom der elevene blir utrygge og lite motivert for det mulighetsrommet muntlighet og språk åpner for. Lav muntlig aktivitet og frykt for å delta i helklassesamtalen kan være en faktor som ikke bidrar til å skape et muntlighetsrom som åpner for mer bruk av språk og utveksling av språkkompetanse, snarere tvert imot kan det gjøre elevene mer usikre og ukomfortable med å ytre seg. Elevene anser likevel muntlighet, samtale og dialog som viktig læringsarbeid og avspeiler med det et syn i tråd med sosiokulturell og identitetstilnærming til læring og språkbruk.

### 5.1.2 Elevene lærer i fellesskap

Elevenes beskrivelser kan ses i lys av en sosial tilnærming til læring, der samhandling og dialog betraktes som lærerike arbeidsformer. Språk og samtale blir sett på som viktig, de lærer mye av hverandres muntlighet og av å bli vurdert i grupper. De nevner blant annet at det å ha vurderinger sammen er særlig lærerikt. Sett fra perspektivet til Dysthe (2001) om læring som en kollektiv deltakende prosess (s. 51), der forståelse blir skapt gjennom interaksjon, blir



selve deltakelsen viktig for elevenes læring. Elevene sier at det gir nye tenkemåter og idéer når de hører hverandre under fagsamtaler, og viser at det utvikler «skolemuntligheten» og kommunikativ kompetanse. Det sosiokulturelle perspektivet ser også et læringspotensial i språket, som elevene viser at de erfarer fra muntlig samarbeid, og det bekrefter også Dysthes (2012, 2013) tanke om flerstemmighet som prinsipp og mål med undervisningen, nemlig at klasserommets muntlighet ønsker å fange opp og ta i bruk mangfoldet av stemmer.

Identitetstilnærmingen til språklæring som Gujord (2023) viser til, som ser identitet som sosialt og foranderlig fordi den skapes i interaksjon (s. 307), forstår at språkbrukerne kan ha en sosial forståelse av læring nært knyttet til egen identitetsutvikling. Jeg forstår det slik at denne tilnærmingen kan være betegnende på elevenes beskrivelser, ved for eksempel at det å ytre seg og bruke egne språkferdigheter i stor grad oppleves personlig og som en identitetsmarkør, avhengig av den sosiale konteksten. Deres opplevelse av at de lærer bedre i fellesskap kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle, og det kan knyttes til tanken om et flerstemmig klasserom som verdsetter og bruker de ulike ytringene og språklige identitetene som finnes.

## **5.2 Ulik opplevelse av å bruke språk i undervisning**

Elevenes ulike opplevelser av å få bruke sine språk i læringssituasjoner gir de også ulike syn på flerspråklighet som ressurs. Enkelte elever har positive erfaringer av å bruke språkene sine som en ressurs for både seg selv og andre, mens andre elever forteller om negative erfaringer fra å bruke språk i skolesammenheng.

Adam og Mira forteller om episoder der de fikk bruke språkferdighetene sine som en ressurs i undervisningen, som de opplevde som positivt for både dem selv og de rundt (eksempel 17 og 18). Episodene kan ses i lys av et språklig-kognitivt perspektiv (Svendsen, 2021) der språkkunnskapen ble en kognitiv ressurs for dem personlig og for elevene rundt. Adam fikk mulighet til å bruke førstespråket sitt som en intellektuell ressurs i undervisning (eksempel 18), noe han opplevde som nyttig og positivt. Hans syn kan se ut til å være i tråd med en funksjonell forståelse, der språkbruken først og fremst var nyttig og en effektiv hjelp for læreren og medeleven. Adam har dermed ikke et umiddelbart ønske om å bruke språkene mer, og legger vekt på at han ikke ser muligheten til det på grunn av få medelever som bruker

språkene han kan. Likevel uttrykker han at om det var mer akseptert og praktisk, kunne han ha tatt i bruk flere språk på skolen. Mira har en positiv og lærerik opplevelse av å bruke morsmålet sitt i undervisning (eksempel 17), der hun får presentere en tekst til sitt morsmål som hun forklarer for klassen. I motsetning til de andre, uttrykker Mira et ønske om å kunne bruke språk mer i undervisning, noe som kan tenkes å henge sammen med den positive erfaringen hun knyttet til det. Språkferdighetene hun viste ble en kognitiv ressurs for klassen og en motivasjon for henne selv, fordi hun så at aktiviteten kunne gi språklæring. Både Mira og Adam opplever anerkjennelse av deres språklige ressurs, både for deres egne intellektuelle og språklige identitet og til fordel for de rundt.

Flere elever har, i motsetning til Mira og Adam, negative erfaringer med å bruke sine språk i skolesammenheng, og knytter lettere negative assosiasjoner til skolen som en arena for flerspråklighet. Max, Sara og Nor knytter sterke emosjoner til det å bruke morsmålet sitt, og de føler seg fornærmet, sviktet og nervøse (eksempel 25). I enkelte situasjoner i skolehverdagen opplever de negative holdninger til bruk av morsmål, og føler det lite akseptert å bruke morsmål på skolen. De negative holdningene elevene opplever, kan også vise lærernes fokus på å bevare det norskspråklige i faget, for å ikke åpne for morsmålsbruk som kan ekskludere andre elever og gå bort ifra prinsippet om norsk som undervisningsspråk.

Opplevelsene rundt det å bruke språkkunnskapene sine, kan ses i sammenheng med Spernes (2020) sin tanke om at identiteten blir påvirket dersom et individ mister tilgang på bruk av eget språk (s. 89), som gjør at elevene kan føle seg mer utilpasse i et majoritetsspråklig miljø. At elevene opplever norsk som det aksepterte språket og bærer av en symbolsk verdi i skolesammenheng, kan gjøre at de føler andre språk ikke blir verdsatt og respektert. For elevene kan det tyde på at språket er mer enn bare et kommunikasjonsverktøy, men også et uttrykk for identitet, tilhørighet og sosial identifikasjon. Dette kan tyde på det Pavlenko (2012) forstår som en følelsesmessig språklig tilpasning (s. 456), nemlig at elevene tilpasser språket sitt basert på følelsesmessige erfaringer de har hatt. Disse elevene kan være emosjonelt motivert til å ikke ta i bruk morsmålene sine, på grunn av negative assosiasjoner. Max, Sara og Nor viser å ha sterke emosjonelle opplevelser rundt det å ta i bruk ulike språk på skolen, særlig til bestemte minoritetsspråklige og fremmedspråklige ord og uttrykk de opplever å møte negativ respons på. En slik opplevelse, forklarer Pavlenko (2012) kan gjøre at minnene vekker følelser, en oppfatning av språklig forankring der ord fra førstespråket

vekker sensoriske bilder, fysiologiske reaksjoner og noen ganger følelser av angst, skyld og skam, og elevene opplever det som blir kalt en emosjonelt motivert avvising av morsmålet (s. 456). Den følelsesmessige språklige tilpasningen kan gi det emosjonelle større betydning, og det kan tenkes at det gjør at språkbruken i større grad er knyttet til identitet (Pavlenko, 2012; Sevinç & Mirvahedi, 2023, s. 146), fordi de opplever å måtte endre språkbruk og personlighet på skolen.

### 5.2.1 Elevenes ulike språksyn

Elevenes ulike tilnærminger til språk som ressurs og erfaringer til egen språkbruk, kan vise at de representerer ulike språksyn. Elevene definerer språkkompetansen sin ulikt, de funksjonsdeler språket til ulike kontekster og formål, og der noen har et funksjonelt språksyn som ser språk som verktøy for bestemte mål, knytter andre i større grad identitet og emosjoner til egen språkbruk. De oppfatter språk både som nyttig og funksjonelt, og som identitetsskapende.

Leo og Adam har et språksyn som kan sees i lys av en funksjonell tilnærming, de ser i aller størst grad at språket har nytteverdi for praktisk bruk, og som et instrument for kommunikasjon. Det kan også være en grunn til at de heller ikke ser norskundervisning som en plass for mer språklæring eller bruk av morsmål. Leo ser ikke at norskundervisning skal handle om språk utover det som er relevant og hensiktsmessig for faget, altså norskspråklige emner som for eksempel talemål og minoritetsspråk i Norge. I eksempel 10 sier han: «Jeg tenker at norsktimen er om norsk, og ulike dialekter og sånne ting i norsken da». Språket blir primært et verktøy for kommunikasjon og oppnåelse av konkrete formål for undervisningen. Den såkalte time-on-task-tilnærmingen (Porter, 1990) er betegnende på dette språksynet, som tviler på overføring av ferdigheter fra ett språk til et annet, og hevder at opplæring i et andrespråk må fokusere på andrespråket. Slik elevene så det unødvendig å bruke morsmål i opplæring av norsk, ser denne tilnærmingen at det ville gå på bekostning av fremgangen i andrespråket. Deres egne fortellinger om språkbruk er ikke ulike de definisjonene som finnes i litteraturen om flerspråklighet, eks. Svendsen (2021, s. 54-56), som definerer to- og flerspråklige talere etter funksjonskriterier, der språkbrukeren veksler språk til hvilken

funksjon de har og som i størst grad handler om hvilken funksjon språkene gir til ulik bruk, sammenheng og formål.

I motsetning til den funksjonelle definisjonen til språk, knytter flere av elevene i større grad identitet og personlighet til egen språkbruk. Max, Sara og Nor assosierer morsmålsbruk med negative holdninger, som gjør at de velger å ikke bruke morsmål i skolesammenheng, og er redde for å snakke andre språk særlig foran lærere (eksempel 22 og 23). De nevner først og fremst språkbruk som en sosial handling, noe som styres av hvem de er med og hva de snakker om, og de legger vekt på opplevelsene av å miste friheten til å velge språk selv. Det kan dermed tenkes at Max, Sara og Nor ser på språkbruk som mer personlig og emosjonelt styrte handlinger, og knytter i større grad egen identitet og selvoppfatning til språkbruken sin på grunn av de emosjonelle opplevelsene av å miste tilgang på å bruke egne språk. En slik oppfatning av språk som identitet er i likhet med Svendsen (2021) sin identitetsdefinisjon av en flerspråklig bruker, som går etter hva språkbrukeren selv identifiserer seg selv og andre med (s. 54). På samme måte som Gujord (2023) også bruker en identitetstilnærming (s. 307) til språklæring, konstruerer også elevene en identitet gjennom sine valg av språk.

Elevenes ulike språksyn innebærer også ulike perspektiv på språk som verdi og mulighet. Deres refleksjoner til egen språkkompetanse viser at de anser språk som personlige verdier og hjelpemidler, men også som ressurser i større sammenhenger. Språkferdigheter gir elevene muligheter til kommunikasjon, som et nytteverktøy. Elevene ser også språk som et hjelpemiddel for samarbeid og kommunikasjon i en større sammenheng, både på skolen og som en ressurs på samfunnsnivå. De ser individuelle muligheter for språklæring og kommunikasjon, for utdannings- og jobbmuligheter. Alle elevene har bevisste tilnærminger til og bruk av egne språkferdigheter som de funksjonsdeler etter ulike språksituasjoner (Svendsen, 2009, s 35), og forteller at de funksjonsdeler språkene de kan og veksler mellom muntlige stiler i ulike settinger.

Ulike språksyn gir ulike perspektiver på det å ta i bruk flerspråklig mangfold og språklæring i undervisning. Fra studiene *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk* (Pran & Holst, Sørensen, 2015; Svendsen et al., 2020) ble det avdekket at unge ønsker mer språklæring og de uttrykte interesse for å lære flere språk. En stor andel elever har en flerspråklig praksis, og elevene i

studien viste hvordan de på ulike måter verdsatte sin flerspråklige kompetanse, men likevel hadde ulike meninger om språklæring i undervisning. Enkelte elever brukte og lærte flere språk utenfor skolesammenheng, og viste også større språkinteresse, men så ikke at det var nyttig å bruke norskundervisning til det. Andre elever, for eksempel Mira, som hadde en positiv opplevelse av å bruke sin språkkompetanse i undervisning, uttrykte i samsvar med de tidligere studiene et ønske om mer språklæring, og bekrefter at positiv språkbruk gir motivasjon for egen læring og språklæring. Noen av de andre elevene uttrykte også et ønske, slik som Sara og Nor (eksempel 9), viser språkglede og interesse for sammenligning av språk. Ambisjonen om økt språklæring, i både læreplanen og i elevenes ønsker, kan imidlertid se ut til å stå i kontrast til den komplekse flerspråklige virkeligheten, der den praktiske undervisningen ikke aktivt bruker språk, som gjør det utfordrende å møte målet om at elevene skal få «erfare språk som ressurs», og bygge på og utvikle elevenes språklige identitet og ferdigheter.

Det er et klart behov for en tilnærming til språkundervisning som kan engasjere elevene til å oppdage potensialet som ligger i språk gjennom norskfaget og tilrettelegge for flerspråklighet i undervisning. Studiene (Pran & Holst, Sørensen, 2015; Svendsen et al., 2020) fant også et behov for økt kompetanse om flerspråklighet blant lærere, og det kan belyse at det vil være nyttig for flere. Undervisningsspråket i norsk grunnskole skal primært være norsk, som vil utfordre tanken om å inkludere mer og variert språklæring i norskundervisning. Til tross for elevenes negative erfaringer rundt morsmålsbruk, kan det se ut til at lærerne viser interesse og åpenhet for å språklæring, men likevel kan det tyde på et perspektiv som i ser flerspråklighet som problematisk fremfor mulighet og ressurs. Det vil være utfordrende å praktisere med lite konkrete rammer som viser hvordan læreplanens visjoner om språk kan oppfylles.

Opplæringsloven sikrer elever ulike rettigheter til språkopplæring, og Svendsen (2021) peker på at det er positivt at språklig mangfold blir fremhevet som kjerneelement og at det blir gitt mer plass til språkfagene, men at det ikke inkluderer alle elevers språklige ressurser. Det stiller krav til kunnskap om flerspråklighet og kompetanse i hvordan undervisningen kan ta i bruk elevers språkressurser (2021, s. 187). Det trengs både kunnskap og didaktiske verktøy, praktiske læringsmål og arbeidsmetoder som støtter språklæring og vurderingsarbeid som utvider repertoaret av muntlige ferdigheter hos elevene. For et flerstemmig klasserom vil det

være viktig å vise engasjement for språklig mangfold og elevstemmer og bruke muntlighet til språk- og identitetsdanning. I tillegg viser funnene som er diskutert at en anerkjennende undervisningspraksis og respekt for mangfoldet av flerspråklige elever og deres erfaringer og perspektiver har betydning på elevenes opplevelse, trivsel og læring.

### 5.2.2 Elevenes språklige identitet

Intervjuene indikerer at elevene opplever språk og identitet er nært knyttet. Det kan virke som at deres språkbruk gir dem identitetsfølelse og sosial personlighet, slik Svendsen (2021) skriver at identitet er et sosialt og kulturelt fenomen (s. 155). De gjør språkvalg styrt av ulike faktorer som kan være emosjonelt, som deltakere, samtalepartnere, mens for andre er tema eller formål med språkbruken mer avgjørende for valget. En mulig tolkning er at det norsk blir valgt der elevene opplever det som symbolsk verdifullt, anerkjent eller akseptert i den bestemte sammenhengen.

Tatt i betraktning at elevene i varierende, men nokså stor grad, knytter identitet til sin flerspråklige praksis og emosjonelle språkvalg, kan det problematisere og utfordre norskfaget som danningsfag. På den måten at elevene (de elevene med negative assosierte erfaringer) opplever sine språklige identiteter begrenset i skolesammenheng, fordi de tar emosjonelt motiverte språkvalg, vil ikke norskfagets mål om å danne elever til selvstendige språkbrukere realiseres i undervisning. Læreplanen løfter frem språklig mangfold og identitetsskaping, men kan kritiseres for å ha en enspråkligsideologisk forståelse av språkopplæring (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 72), der majoritetsspråkliges kompetanse favoriseres. Læreres ulike forestillinger om flerspråklighet ble tolket som enspråkligsideologiske, et funn som ikke vil støtte norskfagets visjon om å danne språklige identiteter og gjøre elevene trygge språkbrukere, og flerspråklighet konstrueres mer som gevinster for samfunnet og ikke av personlig verdi for eleven.

Elevstemmene denne studien presenterer, kan ses på som et eksempel på Jølbo (2016) sin tanke om å la elevene utvikle aktørskap, som en evne til å konstruere en identitet (s. 5), der de får en stemme, snakker om sine språklige identiteter, og bruker ulike språkferdigheter på skolen. Elevene viser hvordan de knytter identitet til språkbruken, hvordan de opplever det å

identifisere seg i en, for enkelte, ny språkkultur. Deres flerspråklighet kan anses som en viktig del av deres identitet, der de viser å gjøre bevisste språkvalg i skolehverdagen på bakgrunn av emosjoner, opplevelser, språkenes funksjon og formål.

## 6 Avslutning

Denne studien har undersøkt problemstillingen *hvordan opplever flerspråklige elever muntlighet i undervisning og flerspråklighet som mulighet?* gjennom analyse av intervjufunn og diskusjon av forskningsspørsmål. I diskusjonen blir læreplanens visjon om språk som mulighet og norskfaget som danningsfag problematisert.

Analysen har trukket frem intervjufunn for å besvare og drøfte de tre forskningsspørsmålene: *hva kjennetegner det muntlige klasserommet, hvordan opplever elevene å få bruke sin flerspråklige kompetanse i undervisning, og hvordan tar klasserommet frem flerspråklighet som ressurs og hvordan opplever elevene dette?*

### 6.1 Konklusjon og svar på problemstilling

Denne studien har pekt på elevers opplevelser av den muntlige undervisningen i norsk og hvordan flerspråklighet blir brukt som en ressurs i skolen. Analysen viser elevenes konkrete beskrivelser av muntlige arbeidsformer, deres synspunkter på muntlighet som ferdighet og deres emosjonelle opplevelser rundt bruk av språk. Videre deler elevene erfaringer om å ta i bruk egen språkkompetanse og beskriver ulike syn på språk og språklæring. I diskusjonen blir temaene muntlighet og flerspråklighet i undervisning knyttet sammen, og det kommer frem at elevene har ulike opplevelser av å bruke språkene sine på skolen, og drøfter Svendsen (2021) sine beskrivelser av flerspråklige syn, som viser at der noen ser språk som nytteverktøy, og andre legger mer identitet og personlighet i måten de uttrykker språk på. Diskusjonen løfter også frem klasserommenes ytringskultur og at det ligger et forbedringspotensial i bruken av muntlige ferdigheter for å ta i bruk elevers språkkompetanse, både på identitetsnivå og i en større faglig sammenheng.

For å svare på problemstillingen *«hvordan opplever flerspråklige elever muntlighet i norskundervisning og hvordan bruker klasserommet flerspråklighet som ressurs, og hvordan opplever elevene dette?»*, har diskusjonen rundt funnene tydet på at språkbruk og muntlighet er temaer elevene ser på som verdifullt og dannende. Fra deres perspektiv, kan det virke som at undervisningen i liten grad tar i bruk varierte muntlige arbeidsmetoder, slik at det å ytre seg og bruke språket på varierte måter oppleves usikkert. De legger i stor grad personlighet og



identitet i språkbruk og det å ytre seg, som både kan påvirke hvordan de deltar muntlig hvordan de tar i bruk flerspråklig kompetanse.

Muntligheten i norskundervisningen i de to klassene kjennetegnes med relativt få muntlige arbeidsmetoder, der vurderingsformene er det elevene knytter arbeidet med muntlige ferdighetene til. Ytringskulturen preges av elevenes usikkerhet for å ytre seg i helklasse, som kan skape et dårlig utgangspunkt for språklæring og bruk av flerspråklige ressurser. Elevene ser på flerspråklighet som verdi både for individet og i en større sammenheng for skole og samfunn, de funksjonsdeler språkferdigheter og viser refleksjon rundt ressursbegrepet, viser aktørskap og emosjonelt styrte språkvalg.

Elevenes emosjonelle opplevelser tilsier at det ikke er en enkel sak å gjennomføre og praktisere flerspråklighet som ressurs i skolen. Opplevelsesaspektet innebærer både konkrete erfaringer om positivt og læringsfremmende arbeid med flerspråklighet, og positive og negative emosjonelle erfaringer. Anerkjennelse av elevenes språklige ressurser gir positive opplevelser som kan skape motivasjon, mestring og kan virke verdifullt for utvikling av identitet og selvfølelse.

Studien har kastet lys over en del av undervisningen fra elevenes side om hvordan klasserommet tar frem flerspråklighet som ressurs, som har vist varierende og tilsynelatende lite praktisering. Læreplanens løft av flerspråklighet i skolen har vært gjennomgående tematikk, og studien har belyst at dette kan gi både muligheter og utfordringer i praksis. Gjennom elevenes beretninger om sine klasserom som arena for språklæring, har det kommet frem utfordringer ved å forene skolens visjon om å løfte språklig mangfold og elevenes egne opplevelser. Samtidig har det vist at positive opplevelser elevene har av språkbruk kan gi motivasjon for språklæring, språkkompetanse gir muligheter og kan utvikle elevenes selvstendighet i egen språkbruk.

## **6.2 Didaktiske implikasjoner**

Denne studien kan bidra til økt forståelse for flerspråklige elever og deres subjektive opplevelser rundt muntlig språkbruk og undervisningens møte med ressursbegrepet. Ulike

didaktiske implikasjoner kan bidra til å forbedre undervisningspraksis og støtte en språklig mangfoldig elevgruppe.

Ut ifra undervisningspraksisen studien har vist, kan det være nyttig med økt bevissthet og kunnskap rundt anerkjennelse og verdsetting av språklig mangfold og utfordre undervisningens ressurstenkning, som kan være nødvendig i en flerspråklig skole.

Undervisningen kan oppmuntre til samarbeidende læringsformer som bruker muntlige ferdigheter til å ta i bruk elevenes kompetanse som ressurs. Elevopplevelsene viser et behov for å skape et mer støttende og inkluderende muntlig miljø der elevene i større grad kan føle seg trygge og oppmuntret til å delta i varierte metoder. Den sammensatte elevgruppen og deres subjektive erfaringer, viser viktigheten av å inkludere identitetsaspektet innenfor et sosiokulturelt læringsmiljø som vektlegger elevenes sosiale læring og identitetsutvikling. En opplæring som aktivt støtter elevenes utvikling av språklige identiteter, støtter norskfagets mål om identitetsdanning og kan gi elevene selvtilit som flerspråklige individer.

### **6.3 Forslag til videre forskning**

Funnene som er gjort i denne studien peker på elevenes opplevelse av det flerspråklige klasserommet, er talerfokuseret og ser deres side av saken. Elevene deler sine subjektive tolkninger og opplevelser rundt muntlighetsundervisning og bruk av flerspråklige ferdigheter, noe som gir verdifull innsikt i erfaringene til en stadig voksende elevgruppe. For videre forskning vil det være interessant å belyse temaet fra flere sider, fra læreres perspektiv eller ved observasjon av undervisning. Dette kan belyse lærernes oppfatninger og arbeidsmetoder for muntlige ferdigheter i norsk og praktisk bruk av flerspråklighet som ressurs i undervisning. Det er belyst en mangel på sammenhengen mellom læreplanens mål og forståelse av flerspråklighet og inkludering, Et interessant steg for videre forskning er gapet mellom læreplanen og elevopplevelsen av gjennomføringen av den.

En implikasjon ved gjennomføringen av studien, var et smalt utvalg informanter, og derfor kan det være interessant å gjennomføre en studie som tar for seg et bredere utvalg elever som kan gi et mer nyansert bilde på praktisering av flerspråklig undervisning. I tillegg kan det være nyttig med komparative studier av ulike klassetrinn, språkbakgrunner eller skoler, eller gjøre klasseromsundersøkelser som kartlegger undervisning og læreres eksplisitte arbeid med

språkenes muligheter. Det kan også være en interessant tilnærming å utføre en studie over lengre tid, en longitudinell studie, for å undersøke elevenes språkbruk og flerspråklighet som ressurs over tid.

## 7 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Atroshi, G., Brattland, S., Wahlberg, I., & Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringen for nyankomne elever. I I. Kjelaas & R. van Ommeren, *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. utgave., ss. 67–80). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920205003302202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bjørnsrud, M. (2020). Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter? En kvalitativ studie av undervisningspraksisen til lærere i en mottaksklasse. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.  
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2719952>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (2020). Flerspråklighet—Et fruktbart kaos. *Bedre skole, 4–2019*, 32–35.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (1. utg., Bd. 23). Multilingual Matters. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=977766>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016011905002](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016011905002)
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom: Bd. nr. 189*. Fagbokforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2018070307073](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018070307073)

- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring: Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utgave., ss. 85–119). Fagbokforlaget.
- Fløgstad, G. N. (2022). Språket som system vs. språket i bruk: Hvordan anvende kognitiv lingvistik? *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 40(2), Artikkel 2.  
<https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2126>
- Gjørsvik, T. (2023). «For meg.. Jeg liker bedre å lese på polsk.. Fordi jeg forstår bedre og.. Men for å lære kan det ikke være greit siden det er norsk skole» *En kvalitativ undersøkelse av fire flerspråklige elevers refleksjoner og språkpraksiser* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3086281>
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). ”Snakke med ved? Snakke med maskin?” Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Artikkel 3.  
<https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk* (1. utgave.). Fagbokforlaget.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_pliktmonografi\\_000018322](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000018322)
- Huser, M. S., & Michelsen, T. M. (2023). *Muntlige ferdigheter i norskfaget* [Masteroppgave, OsloMet - storbyuniversitet]. ODA. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3096677/Huser\\_Michelsen\\_m5glu2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3096677/Huser_Michelsen_m5glu2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jølbo, I. D. (2016). Å skrive seg et rom. *NOA - Norsk som andrespråk*, 32(1–2), Artikkel 1–2.  
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1310>
- Kaldahl, A.-G. (2023, mai 22). *Muntlig opplæring og vurdering – en demokratisk utfordring*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-kunnskapsloftet-muntlig-eksamen/muntlig-opplaering-og-vurdering-en-demokratisk-utfordring/352765>

- Kjelaas, I., & Ommeren, R. van. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. utgave.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920205003302202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kjelaas, I., & Riis-Johansen, M. O. (2022). Samtale i andrespråksopplæringa. I I. Kjelaas & R. van Ommeren, *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. utgave, ss. 105–122). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c, november 8). *2.2 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet* [Artikkel]. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2018091205061](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061)
- Lanza, E., & Svendsen, B. A. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *The International Journal of Bilingualism : Cross-Disciplinary, Cross-Linguistic Studies of Language Behavior*, 11(3), 275–300.  
<https://doi.org/10.1177/13670069070110030201>
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. I G. Wells & G. Claxton, *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (ss. 141–153). Blackwell.
- Molde, E. B., & Wunderlich, I. (2021). «That's why jeg sa ja til intervju også» Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. *NOA - Norsk som andrespråk*, 37(1–2), Artikkel 1–2.  
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920301150402202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/1/Randi-Myklebust-PhD.pdf>
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utgave., ss. 78–106). Cappelen Damm akademisk.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd edition). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Olaussen, A. H., & Kjelaas, I. (2021). De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei. *Målbryting, 11*, 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. I C. McKinney, P. Makoe, & V. Zavala, *The Routledge Handbook of Multilingualism* (1. utg., ss. 454–470). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427>
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Porter, R. P. (1990). *Forked Tongue: The Politics of Bilingual Education*. Basic Books.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Pran, R. K., & Holst, Sørensen, L. (2015). *Rom for språk?* (s. 50). Ipsos. [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (ss. 311–331). Cappelen Damm akademisk.



- Selj, E. (2019). Minoritetslevnene, språket og skolen. I E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utgave., ss. 11–33). Cappelen Damm akademisk.
- Sevinç, Y., & Mirvahedi, S. H. (2023). Emotions and multilingualism in family language policy: Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/13670069221131762>
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utgave.). Gyldendal.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen* (ss. 31–59). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær* (1. utgave.). Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra Ta tempen på språket! Og Rom for språk? I L. A. Kulbrandstad, G. B. Steien, & A. Golden, *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. Juli 2020* (ss. 259–285). Novus forlag.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Lexander, K. V. (2014). *Ta tempen på språket! Rapport fra Forskningskampanjen 2014*. (ss. 1–18). Norges Forskningsråd.  
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254009378943.pdf>
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet»—Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Artikkel 1.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Zwankhuizen, M. (2021). «*Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.*» [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785130>

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

29.04.2024, 16:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

161620

**Vurderingstype**

Standard

**Tittel**

Andrespråkselevs opplevelse av norsk muntlig opplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Guro Nore Fløgstad

**Student**

Emma Leisterud Olsen

**Prosjektperiode**

01.01.2024 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**LOVLIG GRUNNLAG**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

## KOMMENTAR

### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

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).

### 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/65954dbe-a4b5-4458-8d86-55823ef18777/vurdering1/1>

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



### INFORMASJON OG SAMTYKKE OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Flerspråklige elevers opplevelse av norsk muntlig språkopplæring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der målet er å undersøke flerspråklige elevers opplevelse av muntlig språkopplæring i norskundervisning. I dette skjemaet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva det betyr for deg å delta.

#### Formål

Undersøkelsen handler om hvordan elever med norsk som andrespråk opplever muntlig språkopplæring i undervisning, hvordan de opplever at språklig mangfold blir brukt som

ressurs, og om hvilke erfaringer elevene har rundt muntlig norskopplæring fra et flerspråklig perspektiv.

### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Prosjektet er en masteroppgave for Universitetet i Sørøst-Norge.

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

Din skole har takket ja til å være med i prosjektet, og du er valgt ut som elev fordi du har norsk som ditt andrespråk og er derfor interessant for forskningen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Det er et gruppeintervju med flere elever. Intervjuet handler om elevenes opplevelse av muntlig språk i norskundervisning, og jeg vil spørre elevene om hva de synes om det å være muntlig i timene. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene, som vil bli anonymisert.

### **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 noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og lærere.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Universitetet i Sørøst-Norge, veileder Guro Nore Fløgstad og student Emma Leisterud Olsen som vil ha tilgang på analysen.

Elevene som er med i intervju vil bli anonymisert, og svarene som blir brukt i masteroppgaven vil ikke kunne identifisere deltakerne. Masteroppgaven vil bli tilgjengelig offentlig på nettet.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet er slutt?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

## **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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- 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:

*Universitetet i Sørøst-Norge ved:*

- Veileder Guro Nore Fløgstad: [guro.flogstad@usn.no](mailto:guro.flogstad@usn.no)
- Student Emma Leisterud Olsen: [235768@usn.no](mailto:235768@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Guro Nore Fløgstad

*Student*

Emma Leisterud Olsen

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Flerspråklige elevers opplevelse av muntlig norskopplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg eller mitt barn:

- deltar i intervju
- at lydopptak av samtaler (intervju) jeg deltar i blir skrevet ned og analysert

Jeg gir samtykke til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
  
-----

(Signert av elev og foresatte, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Intervjuguide – Flerspråklige elevers opplevelse av muntlig norskopplæring**

#### **Intro**

- Innlede kort om tema muntlighet i undervisning. Kort forklaring av temaet flerspråklighet og språk som mulighet
- Spørsmål fra elevene

#### **Innledningsspørsmål**

- Har dere mange språk i klassen?
- Snakker dere noen gang om elevenes språk i klassen?
  - Er det noen lærere som snakker om det, ønsker at dere forteller eller er interessert?
  - Hvordan snakker de om det?
  - Hvorfor tror dere de sier som de gjør?
- Kan dere fortelle om hva slags muntlige aktiviteter dere har i undervisning?
- Hva synes dere om å lære om muntlige ferdigheter og muntlige vurderinger?
  - Hvordan foregår muntlige vurderinger?

- Snakker lærerne om hva som er viktig med muntlighet, og hva som blir vurdert? For eksempel om det å snakke og ikke være redd for å si noe feil.

## Refleksjonsspørsmål

### Muntlighet

- **Hvordan opplever du at dere jobber med muntlig norsk?**
  - Øver dere på å være muntlige?
  - Føler dere at dere lærer ulike måter å være muntlig på?
  - Hvis jeg sier muntlighet i norsktimen, hva er det dere tenker på da?
- **Åssen liker du best å være muntlig?**
  - Hva slags aktivitet foretrekker du? Det kan være f.eks. to-og-to-samtale, rekke opp hånda i helklassen, gruppesamarbeid, samtale med lærer.
- **Hva tenker dere på når jeg sier «norsktime»?**
  - Hvordan er en vanlig norsktime?
- **Åssen opplever du det å delta muntlig i timen?**
  - Opplever du at det er lett å delta?
  - Er det noen måter som er lettere enn andre? (eks. rekke opp hånda, spontant eller er planlagt?)
  - Hva slags aktivitet er best for at du skal bli bedre på muntlig språk? Eks. gruppe, diskusjon, spørsmål fra lærer osv.
- **Hva er deres opplevelse av det å lære norsk?**
  - Er det for det meste på skolen, med familien/venner, eller andre arenaer?

## Flerspråklighet (i undervisning og som ressurs)

- **Får du bruke språkene du kan i timene?**
  - Hva synes du om det?
  - Kunne du ønske å få bruke det mer?
  - Hvordan og hvorfor?
  - Har du noen opplevelser?
- **Hva tenker du om at norsktimen kan handle om mange språk?**
  - Er det viktig å lære om ulike språk?
  - Påstand: Denne norsktimen kan dere bruke andre språk dere kan til å lære om temaet i norsk.
  - Hva hadde dere tenkt om læreren startet timen slik?
  - Hvis det var flere elever som kunne samme språk, kunne man ha samarbeida?
- **Hva tenker dere hvis jeg sier: det å kunne flere språk er verdifullt?**
  - Er det verdifullt å kunne flere språk?
  - Er det verdi for deg, er det verdi for skolen?
  - Har du noen opplevelser der språkene du kunne ga deg fordel?
  - Er det en verdi i norsktimen eller i undervisning?
- **Hva tenker dere om å lære norsk når man kan flere språk?**
  - Kan det være vanskeligere eller lettere?
- **Hvordan opplever du å bli møtt av lærere med at du er flerspråklig?**
  - Er det noen ganger lærere snakker til deg om språkene du kan?
- **Påstand:** det er en fordel å kunne flere språk når man skal lære norsk

- Hva tenker dere om dette?
- 
- **Har du opplevd at læreren bruker andre språk til å lære dere norsk?**
  - Hvordan fungerer det?
  - Hva synes du om det?
- **Har du en historie om at du brukte morsmålet ditt til å forstå noe på norsk?**
- **Hva synes du om at skolen vil vise at det å kunne språk er verdifullt?**
  - Hva tenker dere om at skolen vil at elever skal lære om språk?
  - Hva tenker dere er den beste måten å lære om flere språk på skolen?

## **Avslutning**

- Hva savner du i undervisning, om språk som vi har snakket om nå?
- Er det noe mer du ønsker å si?
  - Opplevelser, noe du har opplevd, noe du har lært av å kunne flere språk, noe du synes skolen kan lære?
- Har dere noen andre spørsmål til slutt?