



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling LUNA

Anna Strand Henriksen

Masteroppgave

Hjemmespråket som ressurs

- en kvalitativ studie av flerspråklige elevers refleksjoner om sitt hjemmespråk
som en ressurs i skolehverdagen

Home language as a resource

2MIT

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

En masteroppgave er skrevet, og fem år med utdanning er plutselig over. De to siste semestrene har vært en utrolig reise. Det har vært en lærerik reise, hva gjelder å sette seg inn i ny og spennende teori, men også læring i form av at jeg har fått ta del i fire deltakers livsverden. Jeg er stolt, og samtidig ydmyk, og har mange å takke.

Takk til Kjerstin og Ingrid. Jeg tror ikke noen kan forstå hvor mye det betyr å ha dere i nærheten, i den lille, men akk så store masterbobla. Takk for deres engasjement, deres tilbakemeldinger, ærlighet og åpenhet. Takk for at dere har gjort masterskrivinga fin, og takk for deres oppmuntringer. Takk til mamma, pappa, søsken og venner. Takk for at dere alltid er så støttende og positive. Takk til Lars Christian. For at du tar vare på meg, og holder ut med meg hver eneste dag. Det er jeg evig takknemlig for.

Tusen takk til min veileder, Thor-André Skrefsrud som fra første stund hadde en positiv innstilling til studien jeg ville gjennomføre. Takk for at du var der hver gang jeg ba om veiledning, og takk for at du ga meg et inntrykk av at ingen spørsmål var for dumme å stille. Takk for din mildhet og de konstruktive tilbakemeldingene du har gitt gjennom hele prosessen, og takk for den dialogen vi har hatt under veiledninger. Jeg vil også rette en stor takk til Joke Dewilde som leste gjennom oppgaven min på slutten, med et nytt og åpent sinn. Takk for alle de gode tilbakemeldingene hva gjelder språk, samt oppgavens struktur.

Til slutt vil jeg si tusen takk til de fire kunnskapsrike deltakerne som har deltatt i studien. Takk for at jeg fikk ta del i deres livsverden, og deres refleksjoner omkring hjemmespråkene deres. Takk for at dere turte å stille til intervju, dere er så tøffe! Vil også takke foresatte som skrev under på at barna deres kunne delta i studien. Med dette ønsker jeg også å rette en stor takk til lærerne og ledelsen ved skolen som velvillig delte sine erfaringer med meg og som stilte opp i forkant av, og i gjennomføringen av intervjuene.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
INNHOLDSFORTEGNELSE	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	7
1. INNLEDNING.....	8
1.1 DET FLERSPRÅKLIGE NORGE	9
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 BAKGRUNNEN FOR VALG AV SKOLE	10
1.4 PRESENTASJON AV DELTAKERE	11
1.5 BEGREPSAVKLARINGER.....	13
1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	14
2. TEORI.....	16
2.1 EN FLERKULTURELL PEDAGOGIKK	16
2.2 HABITUS OG SYMBOLSK KAPITAL.....	19
2.3 FLERSPRÅKLIGHET OG TRANSSPRÅKING	23
2.4 MONOGLOSSISK OG HETEROGLOSSISK SPRÅKOPPLÆRING	26
2.4.1 <i>Transspråking som pedagogisk strategi</i>	28
2.5 OPPSUMMERING	30
3. VITENSKAPSTEORI OG METODE	31
3.1 FENOMENOLOGI	31
3.2 KVALITATIV METODE	33
3.3 INTERVJU – FENOMENOLOGISK INSPIRERT.....	34
3.3.1 <i>Intervju med barn</i>	35
3.3.2 <i>Enkeltintervju og gruppeintervju</i>	37

3.3.3	<i>Transkribering av enkeltintervju og gruppeintervju</i>	40
3.4	OBSERVASJON	41
3.5	ANALYSE	43
3.6	ETISKE OVERVEIELSER	46
3.7	VALIDITET	48
3.8	PÅLITELIGHET.....	50
3.9	GENERALISERBARHET	51
3.10	EVENTUELLE SVAKHETER VED STUDIEN.....	51
4.	RESULTATER	53
4.1	DELTAKERNES REFLEKSJONER OM HVORDAN <i>FORELDRENE</i> PÅVIRKER DERES HJEMMESPRÅK SOM RESSURS.....	54
4.1.1	<i>Oppsummering</i>	59
4.2	DELTAKERNES REFLEKSJONER OM HVORDAN <i>MEDELEVENE</i> RESPONDERER PÅ DERES HJEMMESPRÅK SOM RESSURS.....	59
4.2.1	<i>Oppsummering</i>	64
4.3	DELTAKERNES REFLEKSJONER OM HVORDAN <i>LÆRERNE</i> TILPASSER FOR BRUKEN AV DERES HJEMMESPRÅK SOM RESSURS.....	64
4.3.1	<i>Oppsummering</i>	69
5.	AVSLUTNING	70
5.1	AVSLUTTENDE DRØFTING	70
5.2	KONKLUSJON.....	72
5.3	VIDERE FORSKNING	74
	LITTERATURLISTE	75
	VEDLEGG	79

Vedlegg

Vedlegg 1a og 1b – informasjonsskriv

Vedlegg 2 – samtykkeerklæring

Vedlegg 3a, 3b, 3c og 3d – godkjenning NSD

Vedlegg 4a og 4b – intervjuguide enkeltintervju og gruppeintervju

Figur- og tabelloversikt

Figur 1 - oversikt over tradisjonell tospråklighet, dual-isfjellmodellen og dynamisk tospråklighet.

Tabell 1 – oversikt over primærmateriale

Tabell 2 – oversikt over sekundærmateriale

Tabell 3 – kategorisering basert på svarene fra deltakerne

Tabell 4 – kategorisering hentet fra teorien.

Antall ord: 26069

Norsk sammendrag

Denne studien er en masteroppgave i studieprogrammet master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, 2016. Masteroppgaven har som hensikt å få en innsikt i fire flerspråklige elevers refleksjoner om hvordan de opplever sitt hjemmespråk som en ressurs i skolen. Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming, ved at den har som fokus å ville beskrive verden slik forskingsdeltakerne selv opplever den.

Problemstillingen for studien er følgende: *hvordan reflekterer flerspråklige elever om sitt hjemmespråk som en ressurs ved en flerkulturell barneskole?*

For å undersøke dette har jeg gjennomført en kvalitativ studie. Mitt primærmateriale bygger på fire enkeltintervjuer og ett gruppeintervju med tre måneders mellomrom, og sekundærmaterialet er observasjoner av en flerspråklig dag som ble arrangert ved skolen i forkant av intervjuene. Materialet blir drøftet i lys av Bourdieu sine teorier om kulturell kapital og habitus, og hvilke muligheter skolen gir for å lære. Materialet blir også drøftet i lys av García og Wei sin fremstilling av ulike forståelser for tospråklighet, samt en drøfting av en monoglossisk kontra en heteroglossisk tilnærming for språkopplæring, og derunder transspråking som en pedagogisk strategi. I tillegg til dette benytter jeg meg av Gitz-Johansen sine drøftinger om en flerkulturell og anerkjennende pedagogikk for å kunne snakke om hjemmespråket som en ressurs.

Studien ønsker å belyse flerspråklige barns egne refleksjoner, og få ta del i deres livsverden. Studien har gitt flere svar, og resultatene er ikke entydige. Det er en forståelse fra elevenes side om at de ser hjemmespråket sitt som betydningsfullt, spesielt når det arrangeres flerspråklige dager og internasjonale uker, og elevene har en tydelig stolthet når de får snakke hjemmespråket sitt. Samtidig opplever jeg at det er lærerne som legger føringer for når de flerspråklige elevene får anledning til å snakke hjemmespråket i skolehverdagen.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master thesis as a part of the master study in Adapted Education at Hedmark University of Applied Sciences, 2016. The purpose of this master thesis is to gain insight into how four multilingual students reflect on how their home language can be a resource at school. The thesis has a phenomenological approach, in that it focuses on describing the world through the eyes of the research participants.

The research question is as follows: *how does multilingual students reflect on their home language as a resource at a multicultural primary school?*

To try to answer this I have completed a qualitative study. My primary data comes from four individual interviews and one joint interview with three months intermission, and my secondary data consists of observations made at a multilingual day held at the school ahead of the interviews. The Material is discussed in light of Bourdieu's theories on cultural capital and habitus, and what learning opportunities the school presents. The material is also discussed in light of Garcia and Wei's portrayal of different understandings of bilingualism, and also a discussion of a monoglossic versus a heteroglossic approach to learning language, and thereunder translanguaging as a pedagogic strategy. In addition to this, I use Gitz-Johansen's discussions on a multicultural and approving pedagogy to talk to the participants about their home language.

The thesis aims to illuminate multilingual children's own reflections, and take part in their lifeworld. The study has given many answers, and the results are not unambiguous. The students sees his or her home language as meaningful, especially when the school arranges multilingual and international events, and the students are clearly proud when they are given the opportunity to speak their home language. Simultaneously I experience that it is the teachers who create constraints as to when the students are able to speak their home language at school.

1. Innledning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er enkeltintervjuer og gruppeintervjuer med fire flerspråklige elever på 6. trinn ved en middels stor, norsk barneskole, som jeg kaller Hagelia skole. De første intervjuene ble gjennomført i november 2015, og gruppeintervjuet ble gjennomført i januar 2016. Observasjonene ble gjort i slutten av september 2015. Deltakerne jeg har intervjuet har forskjellig språklig bakgrunn. Hagelia skole ligger sentralt til på Østlandet, og har 430 elever. 90 elever/foreldre snakker et annet språk enn norsk hjemme, og det er i alt 39 språk som snakkes ved Hagelia. Intervjuene er knyttet til gjennomføringen av en flerspråklig dag som skolen arrangerte, i anledning internasjonal uke og jubileumsuke ved skolen. Intervjuene ble gjennomført i etterkant av den flerspråklige dagen.

I startfasen av dette prosjektet var jeg med som student og observatør i en studie sammen med flere forskere ved Høgskolen i Hedmark. Denne studien heter "Inkluderende fellesskap eller eksotiske «happenings»?", og deres ønske er å studere internasjonale uker i den norske grunnskolen. Gjennom hele oppgaven vil jeg komme tilbake til den flerspråklige dagen som ble arrangert, for å underbygge hva intervjuene forteller oss.

Hagelia skole samarbeider med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). NAFO jobber for å fremme inkludering og likeverdig opplæring blant annet i skoler. Senteret jobber for at flerkulturelle perspektiver blir ivaretatt i grunnopplæringen. Skolen definerer seg selv som en flerkulturell skole. Et flerkulturelt perspektiv har skolen hatt og jobbet med i mange år, men fra et intervju med forskergruppa av ledelsen ved skolen kom det frem at de ikke har stilt spørsmål til elevene og deres opplevelser rundt disse markeringene. I min masteroppgave ønsker jeg derfor å få en større innsikt i hvilke refleksjoner flerspråklige elever har omkring sitt hjemmespråk, og hvordan de opplever sitt hjemmespråk som en ressurs i skolen. Deltakerne i studien er som nevnt barn, og jeg ønsker å få frem et perspektiv hvor barnet er i fokus, og at deres tanker blir sett på som betydningsfulle. Barn oppfattes som eksperter på eget liv, med egne kunnskaper og perspektiver på sin livsverden. Med dette ønsker jeg å fokusere på at det derfor er viktig å få frem elevenes refleksjoner omkring sitt eget hjemmespråk, og hvordan de ser det i tilknytning til sine foreldre, med medelever og skolen og lærerne.

1.1 Det flerspråklige Norge

Norge er et land hvor det snakkes flere språk, og vi ser dermed Norge som et flerspråklig land, og slik har det vært i lang tid. Dette er normaltstanden for mange land i verden, og en kan si at flertallet av verdens befolkning lever i et land hvor normen er flere dagligspråk. Selv om Norge anses som et flerspråklig land, har vi to offisielle språk, norsk og samisk. Det vil si at norsk brukes til offentlige formål, i lovverk, i rettsvesenet og i undervisningssystemet (Engen og Kulbrandstad, 2012).

For elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, sier opplæringsloven (1998) i kapittel 2 § 2-8 dette om retten til språkopplæring; elevene "...har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen". Videre presiseres det at om nødvendig, har eleven også rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Det er altså nødvendigheten det begrunnes for om eleven har rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

Utdanningsdirektoratet beskriver dette når de behandler temaet tilpasset opplæring og likeverdige muligheter:

"I opplæringa skal det mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø". (Utdanningsdirektoratet, UDIR, 2006)

Som vi ser, presiseres det i utdraget ovenfor fra Utdanningsdirektoratet, at *alle* elever har rett til å møtes med et mangfold av utfordringer, og at alle, uansett bakgrunn har lik rett på å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Den norske utdanningspolitikken er altså opptatt av at alle elever skal ha like store muligheter for å lykkes og utvikle seg i skolen, ikke bare at deres potensiale vedlikeholdes, men også at alle skal få utvikle seg med det mangfoldet av kunnskaper som de faktisk representerer.

1.2 Problemstilling

Bakgrunnen for denne oppgaven er at jeg ønsket å få en større forståelse for hvordan flerspråklige elever reflekterer om sitt hjemmespråk i skolesituasjonen og i situasjoner med lærere og elever. På bakgrunn av dette er problemstillingen for studien følgende:

Hvordan reflekterer flerspråklige elever om sitt hjemmespråk som en ressurs ved en flerkulturell barneskole?

Ut fra problemstillingen og mitt ønske om å få en bred og fyldig forståelse av hvordan flerspråklige elever opplever sitt hjemmespråk, har jeg gjennomført en kvalitativ studie, med vekt på enkeltintervjuer og gruppeintervjuer som min primærkilde. Min sekundærkilde for studien har tatt utgangspunkt i observasjoner fra den flerspråklige dagen ved skolen, samt observasjon og deltakelse på et intervju med ledelsen ved skolen. Disse observasjonene dannet et grunnlag for studiens videre utforming, og utformingen av intervjuene som ble gjennomført i etterkant.

1.3 Bakgrunnen for valg av skole

Skolen jeg har gjennomført undersøkelsen på er som nevnt en middels stor skole som ligger sentralt til på Østlandet. Hagelia skole har 430 elever, og den har om lag 39 ulike språk som snakkes ved skolen. Skolen har en velkomstklasse, og det er flere språkassistenter og morsmållærere som er tilknyttet til skolen. Skolen samarbeider med NAFO, og de jobber for å fremme inkludering og likeverdig opplæring i barnehager, skoler og voksenopplæringsinstitusjoner og har Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver.

Bakgrunnen for at jeg gjorde observasjoner ved denne skolen, var at jeg meldte min interesse for et forskningsprosjekt som pågår ved Høgskolen i Hedmark. Dette forskningsprosjektet ønsker å se på internasjonale dager/uker ved skoler, og ønsker å tale med foresatte, ansatte og ledelse ved skoler, samt gjøre observasjoner av internasjonale dager/uker. Dette var min første inngang i studien, og det hele startet med deltakelse i et intervju med rektor, assisterende rektor og en annen lærer tilsatt ved den aktuelle skolen som forskningsgruppa arrangerte.

Etter observasjonen fra intervjuet som ble gjort, beskriver ledelsen ved skolen at bakgrunnen for internasjonale uker var at det ikke hadde vært noe fokus på de minoritetspråklige elevene. Det blomstret derfor frem en entusiasme først og fremst for en internasjonal dag. De foresatte sto i sentrum med forskjellige aktiviteter, mat og folkedans fra ulike kulturer og land. Assisterende rektor og rektor ved skolen har en opplevelse av at de foresatte som er med på internasjonal dag/uke har en stolthet for egen kultur. Ledelsen ved skolen hadde også en forståelse av at de kommer til kort i andre settinger i skolesammenheng. Under den internasjonale dagen skal de flerspråklige oppleve respekt for seg selv. Under internasjonal uke/dag ved denne skolen er det hjemmespråkene som er representert ved skolen som står i fokus. Skolen har en internasjonal komité, og den består av seks lærere, og er opptatt av en flerkulturell pedagogikk. Lærere som deltar i denne komiteen har tilknytning til det aktuelle trinnet som jeg har observert, 6. trinn. Det kom frem i intervjuet da ledelsen fikk spørsmål om hvorfor disse dagene/ukene ble gjennomført, og svaret var at språket ikke blir så viktig i slike sammenhenger. De sa videre at det viser konkret hvem du er, og de har en forståelse for at det er nært og enkelt å ty til. Det kan virke som om ledelsen har oppfatning av at de flerspråklige elevene ønsker det tradisjonelle i skolehverdagen, og at *ungene vil være norske*.

1.4 Presentasjon av deltakere

Da jeg skulle velge ut deltakere til intervjuene var ett av kriteriene å finne elever som snakket et annet hjemmespråk enn norsk. I utgangspunktet ønsket jeg å snakke med elever som ikke hadde bodd i Norge hele livet sitt, men ettersom det ikke var mange av dem, ble utvalget litt annerledes. Alle elevene jeg intervjuet har et annet hjemmespråk enn norsk, og de bruker dette hjemmespråket. De flerspråklige elevene bruker norsk og engelsk aktivt med foreldre og annen nær familie i tillegg. Elevene som er intervjuet går alle på 6. trinn ved Hagelia skole. Bakgrunnen for at valget ble på 6. trinn var mye på grunn av en lærer som jobber på dette trinnet. Læreren var hjelpsom og en pådriver for det flerkulturelle perspektivet ved skolen. Dette trinnet var spesielt tilknyttet den flerspråklige dagen, og lærerne på dette trinnet jobbet mye for det.

Jeg vil nå gjøre en kort beskrivelse av de fire deltakerne som er med i studien. Jeg har valgt å lage pseudonymer for å anonymisere deltakerne. For å gjøre et klarere skille av deltakerne for leseren, har jeg valgt å legge farge til deltakernes navn, også i resultatkapittelet.

I utgangspunktet ønsket jeg elever som snakket ett likt hjemmespråk, men det var en utfordring å få nok deltakere. Derfor ble valget på forskjellige hjemmespråk. Jeg ser også i ettertid at det er komplisert å skulle avgjøre helt konkret hva som er hjemmespråket til eleven, men hovedsaken er at deltakerne snakker og skriver et annet hjemmespråk enn/i tillegg til norsk.

Deltaker Saman: deltaker Saman er en 11 år gammel gutt, og han går på 6. trinn. Deltakeren har bodd i Norge hele livet, men foreldrene hans er fra Kurdistan. Saman snakker kurdisk mest hjemme med foreldrene sine og søsken, men han snakker også litt med søsken i skolegården.

Deltaker Arbana: deltaker Arbana er en 10 år gammel jente, og hun er elev på 6. trinn. Hun har bodd i Norge hele livet, men foreldrene hennes er fra Albania. Arbana snakker albansk mest hjemme med foreldrene sine og søsken, men også på skolen med søsken og annen familie (blant annet søskenbarn).

Deltaker Yewande: deltaker Yewande er en 11 år gammel jente, og hun er elev på 6. trinn. Yewande kom til Norge da hun var fire år gammel sammen med familien. Hun snakker mest engelsk med familien, men hun snakker også joruba, bini og norsk med familien sin. Hun sier selv at hjemmespråket er engelsk, men at hun tenker på norsk og engelsk.

Deltaker Samir: deltaker Samir er en 11 år gammel gutt, og han er elev på 6. trinn. Deltakeren kom til Norge med familien sin da han var fire år gammel fra Romania. Han snakker rumensk, engelsk og norsk. Samir snakker mest rumensk hjemme med foreldrene sine og broren. Samir hadde ikke anledning til å delta i gruppeintervjuet.

Jeg valgte å få formelt samtykke fra elevenes foresatte, samt et samtykke fra elevene om å delta (se samtykkeerklæring i vedlegg 2). Elevene går på 6. trinn og kunne ikke ta den endelige avgjørelsen selv om de skulle bli intervjuet eller ikke. Det var viktig å få frem i informasjonsskrivet at deltakelsen i studien var helt frivillig. I tillegg til et formelt samtykke fra foresatte, lå det til grunn et samtykke fra ledelsen (rektor og assisterende rektor) og læreren jeg var i kontakt med. I dette tilfellet var deltakerne tilknyttet en institusjon, nemlig skolen, og det var derfor nødvendig å rådføre seg med ledelsen ved skolen (Kvale og Brinkmann, 2015).

1.5 Begrepsavklaringer

I det følgende underkapittelet vil jeg beskrive to relevante begreper for denne studien. Dette er for å ha en større klarhet i hva jeg legger i begrepene hjemmespråk og flerkulturell barneskole. Disse begrepene vil være relevante gjennom hele oppgaven.

Hjemmespråk

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av begrepet hjemmespråk. Dette er på bakgrunn av at flere språkforskere velger å gjøre dette. Ofelia García velger å bruke termen ”home language practices” (García, 2009, s. 58). Et alternativ til begrepet hjemmespråk, kunne vært morsmål, og det er dette begrepet som brukes i de fleste norske offentlige dokumentene. Allikevel ønsker jeg å bruke termen hjemmespråk. Dette er på bakgrunn av at jeg ønsker å fokusere på de flerspråklige elevenes hjemmespråk, det García betegner som det språket eleven snakker mest i hjemmet (García, 2009). Jeg ser at begrepet morsmål har større begrensninger enn hjemmespråk. En elev kan for eksempel være ”innfødt” med et språk, selv om elevens mor ikke er det, og García (2009) refererer til Byker og Prys Jones som hevder at det ikke er et nyttig begrep å benytte seg av, men det er mye brukt. Videre hevder Byker og Prys Jones (referert i García, 2009) at morsmål har en tendens til å bli brukt kun hva angår språklige minoriteter, og ikke for den språklige majoriteten. Slik blir morsmålet et slags skille mellom minoritet og majoritet, og et skille mellom de med noe mindre, og de med mer status.

Slik Axelsson (2013) forstår García har også begrepet hjemmespråk begrensninger, men García (2009) argumenterer allikevel for å bruke termen hjemmespråk på bakgrunn av at familiesituasjoner endrer seg i takt med og like raskt som språkbruken til de som er brukere av språkene. Det er slik at hjemmespråket for mange elever kan være flere, men fokuset i denne oppgaven er at deltakerne har et annet hjemmespråk enn norsk. For eksempel oppgir noen av deltakerne i min studie at de snakker mye engelsk i hverdagen, i tillegg til norsk og hjemmespråket deres. Deltakerne i denne studien har altså et hjemmespråk i tillegg til norsk og engelsk.

Flerkulturell barneskole

Skolen anser seg selv som en flerkulturell barneskole, og det var en av grunnene til at jeg valgte å bruke denne benevnelsen i problemstillingen. Jeg skriver ytterligere om *flerkulturell*

barneskole i kapittel 2.1. Ved den aktuelle skolen eksisterer det en felles forståelse for at skolen er flerkulturell. Dette kommer til uttrykk når vi ser at det snakkes hele 39 språk ved skolen, og at skolen har flere morsmåslærere og språklærere som er tilknyttet skolen. Dermed vil jeg nevne *flerspråklig barneskole* som et sentralt begrep for denne studien. Skolen anser seg selv som flerkulturell, og den samarbeider med NAFO. Dette er med på å belyse at skolen er opptatt av det mangfoldet og det flerkulturelle alle skoler er en del av i dag. Samtidig er jeg klar over at det ikke er uproblematisk å skulle vurdere om hvorvidt en skole er flerkulturell eller ikke. Begrepet flerkulturell viser seg å være vanskelig å definere, som Kasin (2008) viser til. Samfunn kan i ulike grader vise flerkulturalitet, og slik sett kan en definere alle skoler som flerkulturelle. På bakgrunn av dette er det muligens en oppfattelse av at jeg bruker begrepet *flerkulturell* i en forenklet grad, og nærmest som en årsaksforklaring (Kasin, 2008). Allikevel har jeg valgt å bruke dette begrepet, for at leseren skal kunne få et innblikk i og en første assosiasjon til hva slags skole denne studien har tatt utgangspunkt i.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Jeg vil nå redegjøre for oppbyggingen av oppgaven, og presentere kapitlene.

Kapittel 2 legger et teoretisk grunnlag for studien. Først i kapitlet danner jeg et grunnlag for oppgaven ved å beskrive hva Thomas Gitz-Johansen skriver om en *nasjonal strategi* kontra en *flerkulturell pedagogikk* (2.1). I denne studien vil Pierre Bourdieu være en av hovedteoretikerne, og jeg presenterer symbolsk kapital og habitus som et grunnlag for å kunne snakke om hjemmespråket som en ressurs (2.2). Videre skal jeg gjøre rede for tospråkighet og ulike forståelser for tospråkighet (2.3). García og Li Wei er de to andre teoretikerne jeg bruker for å løfte frem det flerspråklige perspektivet. Jeg har også støttet meg til Jim Cummins som teoretiker i deler av kapitlet. Videre skriver jeg om en monoglossisk og en heteroglossisk tilnærming for språkopplæring (2.4). Til slutt i kapitlet vil jeg gjøre en oppsummering og legge frem det mest essensielle fra teorien (2.5).

I kapittel 3 presenterer jeg den vitenskapsteoretiske rammen for oppgaven med vekt på fenomenologi (3.1), samt metoden for studien som er gjennomført, altså kvalitativ metode (3.2). Videre presenterer jeg innsamlingsmetodene enkeltintervju og gruppeintervju, og beskriver hvordan transkriberingen av intervjuene ble gjennomført (3.3). Det er også en

oversikt av mitt datamateriale systematisert i to tabeller (3.3.2 og 3.4). Deretter skriver jeg om observasjon som innsamlingsmetode og hvordan den ble gjennomført (3.4). I kapittel 3.5 presenterer jeg analysestrategiene og hvordan analysen ble gjort. Videre gjør jeg rede for de etiske overveielsene (3.6) jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Deretter skriver jeg om validitet (3.7), pålitelighet (3.8) og generaliserbarhet (3.9) i denne studien. Som et avsluttende kapittel under metode, drøfter jeg eventuelle svake sider ved min studie (3.10).

I kapittel 4 presenterer og drøfter jeg resultatene fra studien. Dette kapittelet er delt inn i tre hovedkategorier; deltakernes refleksjoner om hvordan *foreldrene* påvirker deres hjemmespråk som ressurs (4.1), deltakernes refleksjoner om hvordan *medelevene* responderer på deres hjemmespråk som en ressurs (4.2) og som en siste kategori, deltakernes refleksjoner om hvordan *lærerne* tilpasser deres hjemmespråk som en ressurs (4.3). I drøftingen av resultatene skriver jeg også en oppsummering etter hver kategori.

I det siste og avsluttende kapittelet, kapittel 5, presenterer jeg en avsluttende drøfting (5.1) og en helhetlig konklusjon (5.2) for oppgaven, samt en drøfting hva angår videre forskning på det aktuelle temaet (5.3).

2. Teori

Dette kapitlet gjør rede for den teoretiske rammen ved oppgaven. Som en introduksjon til mine hovedteoretikere vil jeg innlede teorien i det første kapitlet med å presentere perspektiver på en flerkulturell pedagogikk (2.1) hvor jeg refererer til Gitz-Johansen. Bakgrunnen for denne introduksjonen er at den viser to svært forskjellige måter flerspråklige elever kan bli mottatt på i skolen. Det er den flerkulturelle pedagogikken som Gitz-Johansen beskriver som legger grunnlaget for at jeg vil snakke om hjemmespråket til den flerspråklige eleven som en ressurs.

Fra Bourdieu sine teorier skal jeg trekke frem teorier om undervisningssystemet og mulighetene skolen gir for å lære (2.2). Altså, slik jeg forstår Bourdieu, at skolen anerkjenner middelklasseverdier, og derfor gir elever ulike muligheter for å lære, i denne opprettholdelsen av verdier (Bourdieu, 1995). Dette anser jeg som relevant for min oppgave fordi det legger et grunnlag for hvordan skolen som institusjon er med på å opprettholde noen spesielle verdier, og dette vil utdypes i kapitlene nedenfor. Videre skal jeg skrive om habitus og gruppebestemt habitus som er et sentralt begrep innen Bourdieu sine teorier, og symbolsk kapital med vekt på en kulturell kapital (2.2).

Videre i teorikapitlet gjør jeg rede for tospråklighet og ulike forståelser av tospråklige modeller (2.3) Her skal jeg trekke inn García og Wei som hovedteoretikere, men jeg vil også beskrive kort noe fra Cummins sin teori om isfjell-modellen. Jeg skal videre skrive om språkopplæring, og ulike typer av språkopplæringer (2.4). Når jeg skriver om språkopplæring er igjen García og Wei sentrale teoretikere, spesielt García. Som et siste underkapittel skriver jeg om transspråking som en pedagogisk strategi (2.4.1).

2.1 En flerkulturell pedagogikk

I denne studien er det en anerkjennende og en flerkulturell pedagogikk som legger grunnlaget for at jeg ønsker å se på hjemmespråket til de flerspråklige elevene som en ressurs i skolehverdagen. Derfor ønsker jeg i dette kapitlet å vise til en studie som er gjennomført av Gitz-Johansen (2009). I artikkelen beskriver han hva han argumenterer for at blir tilbudt barn og elever fra etniske minoritetsfamilier i det danske utdanningssystemet.

Gitz-Johansen (2009) skriver om den nasjonale strategien som han mener er den rådende strategien i skolen med en påfølgende såkalt kompensatorisk pedagogikk. Videre drøfter og argumenterer Gitz-Johansen (2009) for en alternativ pedagogikk, nemlig en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk.

Den nasjonale strategien går ut på at man velger å holde fast ved at skolen er en nasjonal skole. Ved en nasjonal skole betyr det at alt som defineres som ikke-norsk blir til noe fremmed som ikke helt hører hjemme, og som må tilpasses før det kan høre til. Denne strategien er karakterisert ved at man ikke rykker ved skolens grunnlag, men at man sørger for å tilpasse nye befolkningsgrupper til den norske skolen, og de norske prinsippene. Dette sies ikke eksplisitt, men kommer til uttrykk gjennom en retorikk – *deprivasjonsforståelsen*. Deprivasjonsforståelsen handler om at skolemessige vanskeligheter reduseres til å handle om at det egentlig er noe galt med barna, og at problemenes opphav egentlig ligger i barnas oppvekstmiljø, for eksempel hos familien, foreldrene eller ulike samfunnslag. Gitz-Johansen (2009) har sammen med pedagoger identifisert tre former for deprivasjon;

- språklig deprivasjon: minoritetsbarnas oppvekstmiljø blir sett som språklig mangelfullt. Minoritetsbarn snakker ikke nok norsk hjemme, og hvis de gjør det så gjør de det ikke godt nok.
- kulturell deprivasjon: minoritetsbarnas hjemmekultur blir sett på som mangelfull. Det kan for eksempel være at det er for få bøker i hjemmet, en har en oppfattelse av at barna ser for mye på TV, eller i hvert fall feil tv-kanaler. Det kan også være en oppfattelse av at minoritetsfamiliene ikke kommer seg ut for å se for eksempel Vigelandsparken i Oslo, sammenlignet med å reise til hjemlandet deres.
- sosial deprivasjon: minoritetsforeldrene blir sett som dårlig fungerende og ressursvake. Det er en oppfattelse av at foreldrene ikke klarer å ta seg av barna sine på en ”ordentlig” måte.

I en amerikansk sammenheng har dette blitt kalt ”blaming the victim”, altså at minoritetsbefolkningen ses på med et kritisk blikk og at ansvaret for eventuelle utdannelsesmessige problemer blir plassert hos minoritetsbarna og deres familie. En naturlig følge fra deprivasjonsforståelsen er at fokuset ligger på å endre eller tilpasse minoritetsbarna til majoriteten. På bakgrunn av at ”manglene” blir satt hos barna og familiene deres, blir løsningen å *kompensere* for dette. Dette kalles en *kompensatorisk* pedagogikk (Gitz-

Johansen, 2009). Det er ulike kompensatoriske strategier og tiltak som Gitz-Johansen nevner, og jeg vil ikke gå videre inn på det her. Det jeg vil få frem, er at den kompensatoriske pedagogikken består av to hovedkomponenter; 1) den enkelte familiens og barnets "feil og mangler" må bli identifisert og det skal planlegges tiltak, og 2) det må settes i gang tiltak som kan rette opp disse såkalte "feil og mangler" (Gitz-Johansen, 2009).

Ved å gå *fra* den kompensatoriske strategien og deprivasjonsforståelsen, er man anerkjennende til en kulturell, språklig, etnisk og religiøs forskjellighet. Dette betegner Gitz-Johansen (2009) som en flerkulturell pedagogikk. Utgangspunktet for en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk er at skolen beveger seg bort fra den nasjonale strategien. I en flerkulturell pedagogikk vil man anerkjenne og kvalifisere forskjellene, ikke utligne dem som i en kompensatorisk pedagogikk. Som en pedagog i skolen skal man akseptere forskjellen som grunnleggende i skolen, og det skal være like sjanser for å føle seg anerkjent og klare seg godt i skolen. Det er flere komponenter som ligger til grunn for en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk, og jeg vil nedenfor beskrive de punktvis:

- anerkjennende *innstilling* til det flerkulturelle: som pedagog må du være kritisk til dine egne holdninger til barn og foresatte fra etniske minoriteter. Er det sånn at de holdningene jeg har kan være et godt utgangspunkt for en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk?
- anerkjennelse av *språklig mangfold*: en anerkjennende språkpedagogikk tar utgangspunkt i at flerspråklighet er en naturlig og varig tilstand, og den anerkjenner barnets morsmål som en ressurs i barnets læring.
- anerkjennelse av *kulturelt og etnisk mangfold*: skolen kan være med på å bidra til at alle barn utdannes til å være en del av et flerkulturelt og en fleretnisk nasjon.
- anerkjennende foreldresamarbeid: minoritetsforeldre kan være med på å delta i samarbeid med barnas læring. En fokuserer på de ressurser, erfaringer og ulike perspektiver som minoritetsforeldrene innehar.

Som vi ser ovenfor er det flere komponenter som ligger til grunn for en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk. Spesielt vil det andre punktet, *anerkjennelse av språklig mangfold* være relevant for meg i denne oppgaven, og for å kunne tale om hjemmespråket som en ressurs. Disse fire komponentene kan samtidig være med på at jeg i drøftingen får en større forståelse for hvordan deltakerne reflekterer om deres hjemmespråk som en ressurs i skolehverdagen.

2.2 Habitus og symbolsk kapital

Arbeidene til Bourdieu ble ledet av en interesse for å avdekke skjulte maktforhold og mekanismer som skaper ulikhet i menneskers livssjanser og muligheter. Studien til Bourdieu ble gjennomført under franske samfunnsforhold på 1960-70-tallet. Det vises til store klasseskiller i Frankrike fra Bourdieu sin studie, større klasseskiller enn hva vi ser i Norge. Allikevel kan arbeidene ses som generelle når det kommer til de teoretiske, metodologiske og filosofiske poengene som blir skissert (Danielsen og Hansen, 1999).

Med utgangspunkt i min problemstilling ser jeg det som relevant å vektlegge Bourdieus teorier på bakgrunn av hans perspektiver om hvordan menneskers symbolske kapital påvirker deres samhandling med andre spesielt. Derfor vil jeg også skrive om Bourdieu sin teori om habitus, og vår gruppebestemte habitus. Teorien til Bourdieu vil kunne bidra til det denne oppgaven ønsker å belyse, altså hvordan flerspråklige elever reflekterer om sitt hjemmespråk som en *ressurs* i skolehverdagen. Hensikten med prioriteringen av Bourdieus teori er at dette vil kunne bidra til jeg får de ”verktøyene”, samt et teoretisk begrepsapparat som jeg trenger for å gjøre en analyse og drøfting av materialet. Jeg ser også at prioriteringen av Bourdieu sine teorier dermed vil være en naturlig konsekvens av hvilken betydning teorien har for materialet i oppgavens drøftingskapittel.

Bourdieu peker på undervisningssystemet som en institusjon som er med på å opprettholde klassifiseringer. Dette skjer ifølge Bourdieu (1995) i inndelinger av samfunnets klassifiseringer til skolemessige klassifiseringer, og på bakgrunn av dette dannes det hierarkier. Undervisningssystemet som en institusjon reproducerer disse hierarkier, og dermed legger føringer for hva som er gjeldende, som det fremgår i sitatet:

Undervisningssystemet er en institusjonalisert operatør av klassifiseringer og er selv et objektivert system av klassifiseringer. Med sine inndelinger mellom ”nivåer” som svarer til sosiale strata, og med sine inndelinger i spesialiteter og disipliner som gjenspeiler andre sosiale delinger i det uendelige, reproducerer undervisningssystemet den sosiale verdens hierarkier i en noe endret form. (Bourdieu, 1995, s. 204)

Undervisningssystemet omformer, tilsynelatende helt nøytralt, samfunnets klassifiseringer til skolemessige klassifiseringer, og etablerer hierarkier som ikke oppleves som rent tekniske, altså enkeltstående og ensidige, men som totale hierarkier med naturlig grunnlag: Den samfunnsmessige verdigheten settes lik menneskelig verdighet. På bakgrunn av dette har

skolen en stor og grunnleggende rolle i å opprettholde disse hierarkiene. Et undervisningssystem som beror på en såkalt tradisjonell type pedagogikk, kan bare klare å ”nå” de elevene som innehar den språklige og kulturelle kapitalen som skolen har (Bourdieu og Passeron, 2006).

Ifølge Bourdieu (1995) tilbyr skolen i svært ulik grad en mulighet for å lære gjennom en institusjonalisert, trinnvis og hierarkisk prosess. Bourdieu og Passeron (2006) hevder at skolen som en institusjon i samfunnet overfører middelklassesverdier. Skolen baserer seg på et bestemt studieprogram og bestemte læreplaner. Slik Esmark (2006) forstår Bourdieu og Passeron, er det ikke de økonomiske betingelsene og godene som legger grunnlag for overføringen som skjer i skolen, men det har å gjøre med de kulturelle faktorene. Én kulturell faktor blant annet, er språket vårt og språkbruken vår. Bourdieu og Passeron (2006, s. 100) uttrykker at ”... evnen til at afkode og forholde sig til komplekse strukturer, de være sig logiske eller æstetiske...” avhenger av hvilken språkopplæring familien til eleven har formidlet. På denne måten påvirker familien barnets språkopplæring, og det er med på å sette et grunnlag for hvordan barna forholder seg til ulike språkpraksiser. Et barn, eller ”en person rammes i sitt selvbilde og i sin menneskelige verdighet... med... den språkføringen en har” (Bourdieu, 1995, s. 204).

Slik Danielsen og Hansen (1999) forstår Bourdieu, blir den høyere klassens kultur belønnet i skolen. Via utdanningssystemet skjer det en slags kvalitetsstempling av elever hvor noen får en status som ”...”talentfulle”, ”dyktige”, ”kompetente” osv., og andre implisitt tildeles de motsatte egenskapene” (Danielsen og Hansen, 1999, s. 63). Denne kvalitetsstemplingen, kan være med på å opprettholde middelklasseverdier i en institusjon som skolen, slik Bourdieu hevder:

Slik får skolen en grunnleggende rolle i opprettholdelsen av den sosiale orden. Det er uten tvil på utdanningens og kulturens område at det er minst sannsynlig at medlemmene i lavere klasser skal bli klar over sine objektive interesser og skal kunne få fram i lyset og få gjennomslag for den problemdefinisjonen som svarer best til disse interessene. (Bourdieu, 1995, s. 205)

En klasse forklarer Bourdieu som et sett av individer med tilnærmet like egenskaper i det sosiale rommet. Egenskapene kan blant annet være foreldrenes yrke, foreldrenes utdanning og inntekt, geografisk opprinnelse og kjønn. Disse egenskapene kan danne et felles grunnlag for individenes utvikling av interesser. På bakgrunn av dette oppfatter Danielsen og Hansen (1999) at individene vil utvikle like holdninger innenfor det sosiale rommet de er en del av.

Blant de mest kjente begrepene til Bourdieu, har vi *habitus*. Slik jeg forstår Bourdieu, beskriver han habitus ut fra våre handlinger og vår sosiale virkelighet, og skriver at vi mennesker "...tilhører en sosialisert kropp som i sin praksis investerer organiserende prinsipper som er sosialt konstruerte og som er tilegnet gjennom en tids- og stedsbestemt sosial erfaring" (Bourdieu, 1999, s. 142). En sosial erfaring hvor vi tilhører en gruppe, et sett med mennesker og tilnærmet like tenke- og væremåter. Erfaringene vi gjør oss setter skillelinjer for hvordan vi handler ut ifra en bestemt gruppe. Denne gruppebestemte *habitus* som kan legge føringer for vår tenke- og væremåte, var Bourdieu særlig opptatt av (Bourdieu, 1995, s. 69). Denne tenkemåten kan ifølge Bourdieu endre seg gjennom en bevisstgjøring. Gjennom tenkemåtene kan det skapes klasser og sosiale lag som har forskjellig tankegang. Ut fra disse sosiale lagene dannes det også sosiale skiller, hevder Bourdieu (1995). En institusjon, som skolesystemet, er ifølge Bourdieu med på å frembringe og utbre denne kulturen. Det er også slik at vi som sosiale vesener, er;

...utstyrt med en habitus som er innskrevet i kroppen gjennom tidligere erfaringer. Disse systemene av mønstre for oppfattelse, vurdering og handling gjør det mulig å utføre handlinger styrt av praktisk kunnskap..., men innenfor de strukturelle begrensninger som de er produkter av, og som definerer dem. (Bourdieu, 1996, s. 144)

Våre handlinger og oppfattelser er styrt innenfor de begrensninger som ligger til grunn for oss. De såkalte legitime virksomhetene opprettholdes og det forsterkes til stadighet at det er kunst og litteratur som forblir de fremste formene for "kultur". Det er det å kunne distingvere eller skille mellom disse formene for kultur som viser de ulike forholdene i klasser, å være distingvert. Ifølge Bourdieu (1995, s. 186) er samfunnsklassen definert gjennom den habitus som "normalt" er forbundet med denne posisjonen, og hvordan vi kjenner den. Barn som vokser opp med foreldre fra de såkalte "dominerende" klasser som kommer fra trygge økonomiske hjem, har en kjennskap til *kulturen* fra de dominerende klasser. Disse barna har derfor et fortrinn i skolen, og de er fortrolige med denne kulturen. De har vokst opp med den, og denne kulturen er deres kulturelle kapital (jeg vil kommentere begrepet *kulturell kapital* også senere i oppgaven), deres *habitus* (Bourdieu og Passeron, 2006). Med dette argumenterer Bourdieu og Passeron (2006) for at barn fra forskjellige sosiale lag, har ulike sjanser for å kunne lykkes i skolen. Det er avstanden mellom habitusen skolen ønsker å formidle, kontra den habitusen som ligger naturlig i barnet, og hvordan barnet har blitt "oppdratt" av familien som bestemmer muligheten for å lykkes.

Klasseforskjeller spiller en stor rolle med tanke på elevenes skoleprestasjoner. Ifølge Eriksen og Sajjad (2015) er skolen med på å opprettholde klasseforskjeller i samfunnet. Skolen representerer middelklasseverdier og hva som er ”gjeldende”, og kan dømme arbeiderbarn til å bli skoletapere. Barn av innvandrere eller som selv har innvandret står i en særstilling i skolesammenheng. Både når det gjelder språk og andre kulturelle ferdigheter, er de mer forskjellige fra nordmenn enn hva nordmenn er innbyrdes (Eriksen og Sajjad, 2015). Kontakten mellom nordmenn og innvandrere bygger ifølge Eriksen og Sajjad (2015) på en skjev maktfordeling, der nordmenn sitter med de såkalt ”beste kortene”.

Et annet sentralt begrep hos Bourdieu er *symbolsk kapital*. Symbolsk kapital kan ses som en egenskap som oppfattes fra andre som er i stand til å anerkjenne denne egenskapen, og dermed tillegge den en verdi (Bourdieu, 1995). Slik sett kan den symbolske kapitalen ifølge Bourdieu (1995, s. 109) bringe med seg respekt, blant annet: ”...symbolsk kapital, det vil si med tilegnelsen av et ry for kompetanse og av et bilde av respektabilitet og aktverdighet...”. Slik Danielsen og Hansen (1999) forstår Bourdieu, settes det et likhetstegn mellom makt og fordeling av kapital, men med et utvidet kapitalbegrep. Kapitalbegrepet skal ikke forveksles med det materielle, men heller et sett av relasjoner.

Kapital består av ulike komponenter et individ innehar, med vekt på sosiale, kognitive og symbolske forhold. Ifølge Bourdieu (1999) er ikke symbolsk kapital en spesiell form for kapital, men ”...kapitalen eksisterer og fungerer som symbolsk kapital i forhold til en habitus som er predisponert for å oppfatte den som et tegn, og som et tegn på betydning...” (Bourdieu, 1999, s. 251). De tre viktigste formene for kapital som Bourdieu trekker frem, er økonomisk, sosial og kulturell kapital. Symbolsk kapital er et begrep for hva som blir tillagt høy verdi, og for hva som gir anerkjennelse innenfor ulike sosiale lag og grupper. Økonomisk kapital handler om hvilken tilgang du har på penger. Sosial kapital dreier seg om nettverket ditt, og hvem som er dine kontakter (Danielsen og Hansen, 1999). Kulturell kapital, eller den språklige kapital (Bourdieu og Passeron, 2006) har sammenheng med begrepet utdanningskapital, og da ser man på kultur som å ha mye kunnskap. Bourdieu (1995) skriver at denne kunnskapen og utdanningskapitalen kan være autodidakt (selvlært), og dermed ikke ”gyldig” som en helhetlig kulturell forståelse. For å oppnå dette, kan man ikke ha kommet seg opp av egen innsats, men individet skal være knyttet til kulturen fra fødselen av, ”...det vil si, av natur og vesen” (Bourdieu, 1995, s. 148). Utdanningen og hvilken utdanningstittel en person innehar, betraktes som en bekreftelse av kultur, og kultur

blir sett som ”en av de grunnleggende bestanddelene i det som i henhold til den rådende definisjonen skaper et vellykket menneske” (Bourdieu, 1995, s. 204).

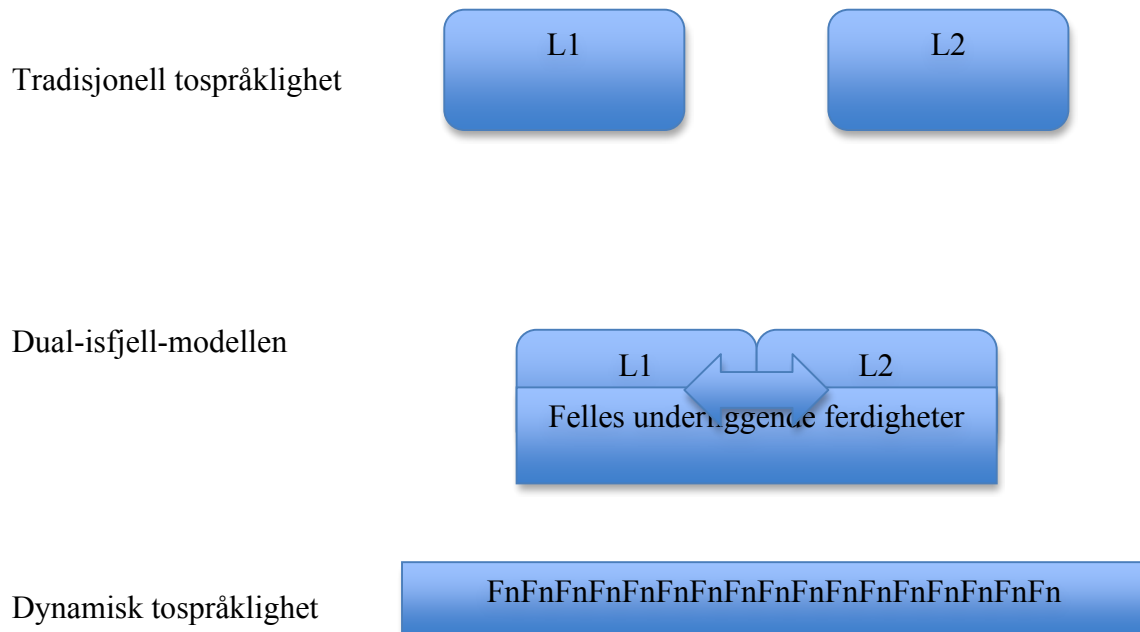
Erkjennelse blir dermed et viktig begrep når en taler om symbolsk kapital. Den symbolske kapitalens eksistens forekommer bare gjennom en ”...anseelse, anerkjennelse, tro, tillit og ry hos andre mennesker, og den kan ikke bevares lenger enn akkurat så lenge den klarer å opprettholde troen på at den finnes” (Bourdieu, 1999, s. 173). Denne bekreftelsen for kultur og erkjennelse som tidligere nevnt, ser Broady og Palme (1989) som avgjørende når de beskriver kulturell kapital; ”Det kulturella kapitalet fungerer som kapital bara om det erkänns, om det finns marknader där det tillerkänns värde” (Broady og Palme, 1989, s. 188). Slik sett kan en si at den kulturelle kapitalen kun ”fungerer” som kapital om den blir sett og anerkjent av andre.

På bakgrunn av teorien om symbolsk kapital og hva som kan gi en høy anerkjennelse og tillagt høy verdi i enkelte lag og sosiale grupper, vil jeg fokusere på språket. I noen sammenhenger og i enkelte lag og sosiale grupper kan språket bli tillagt en høy verdi og få anerkjennelse. For eksempel i noen skoler, og hvor en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk er praksisen. I denne sammenhengen vil jeg fokusere på *hjemmespråket* til eleven som symbolsk kapital. Det er kanskje spesielt kulturell kapital som kan knyttes opp mot hjemmespråket, men jeg ser det som relevant å beskrive økonomisk og sosial kapital også slik jeg har gjort ovenfor. I det følgende vil jeg vise til teori om tospråklig opplæring og om tospråklighet, og hvilke praksiser vi har, og hvilke måter vi ser tospråklighet på. I en slik sammenheng ser jeg det som relevant å gå nærmere inn på hvordan en oppfatter tospråklighet, og den flerspråklige elevens hjemmespråk. Jeg skal vise videre i oppgaven ulike forståelsesmåter for hvordan man ser på en elevs hjemmespråk, alt fra å se elevens hjemmespråk som nærmest et problem og en utfordring, til å fokusere på muligheter og se elevens hjemmespråk som en ressurs. Da ser en språket som en kompetanse den flerspråklige eleven har, og som en (kulturell) kapital som eleven besitter.

2.3 Flerspråklighet og transspråking

Jeg skal nå fokusere på ulike forståelser og modeller for tospråklighet, og transspråking. Det er den dynamiske forståelsen for tospråklighet jeg vil fokusere mest på, men jeg vil også forklare to andre forståelser før dette. For å konkretisere forståelsen av tospråklighet

ytterligere, velger jeg å vise en figur for hvordan en kan forstå tospråklighet, hentet fra García og Wei (2014). Figuren (fig.1) nedenfor viser forskjellen mellom synet på *tradisjonell tospråklighet*, *språklig gjensidig avhengighet* og *dynamisk tospråklighet*. Det er spesielt verdt å merke seg hvordan språkene er satt sammen i figuren. Den dynamiske forståelsen for tospråklighet skiller seg fra den tradisjonelle og den språklige gjensidige forståelsen. Dette vil jeg utdype ytterligere nedenfor.



Figur 1: Oversikt over tradisjonell tospråklighet, dual-isfjellmodellen og dynamisk tospråklighet. Hentet fra García og Wei, 2014, s. 14, egen oversettelse.

Den tradisjonelle forståelsen for tospråklighet har vært, og er gjeldende i mange skolesituasjoner i dag. De tradisjonelle modellene for tospråklighet har en subtraktiv og en additiv modell (García, 2009). Språkene til eleven ses på som separate, og slik figur 1 viser er førstespråket (L1) og andrespråket (L2) skilt fra hverandre. Språkene opptrer altså som to atskilte språklige systemer innenfor den tradisjonelle forståelsen. Et eksempel på en *subtraktiv* modell for tospråklighet kan være når en elev med et annet hjemmespråk enn norsk begynner i en ny klasse hvor intensjonen er at denne eleven skal lære seg norsk. Med den subtraktive modellen blir førstespråket (L1) til eleven supplert med et andrespråk (L2), og førstespråket (L1) til eleven forsvinner etter hvert. Resultatet er en elev som bare snakker sitt andrespråk (L2). Ifølge García (2009) innebærer dette et tap av elevens språklige forutsetninger fra førstespråket (L1). Innenfor en *additiv* modell for tospråklighet ses også

språkene som oppdelt, slik det blir vist i figuren (figur 1) ovenfor. I tillegg til førstespråket blir et annet språk lært, og et eksempel kan være da jeg som har norsk som mitt førstespråk, valgte å ta tysk som valgfag. García (2009) forklarer denne modellen som dobbel enspråklighet. Språkene ses fortsatt som separate. De fungerer ikke som i ett språklig system, som vi skal se at en dynamisk forståelse beror på. Først vil jeg skrive om dual-isfjell-modellen.

Modellen for en språklig gjensidig avhengighet er utviklet av Cummins, og den setter de to språklige systemene nærmere hverandre som vi kan se i figur 1. Modellen, som blir kalt dual-isfjell-modellen vil vise at det er en overføring mellom de to språkene til eleven (L1 og L2). Cummins (1983) peker på felles underliggende ferdigheter som gjelder for begge språkene til en tospråklig elev. I figur 1 viser dette at vi fortsatt ser språkene som to språklige systemer, slik Cummins behandler dem. I denne forståelsen av førstespråket (L1) og andrespråket (L2) ser jeg sammenhenger med hvordan Engen (2007) beskriver en tospråklig strategi når han skriver om tilpasset opplæring i en tospråklig situasjon. Engen beskriver at når eleven har utviklet grunnleggende leseferdigheter på sitt førstespråk, bør læreren jobbe intensivt for å utvikle elevens ferdigheter på andrespråket så vel som førstespråket. Uansett forstår jeg Cummins (2001) dithen at tospråklighet har positive effekter på elevenes *språklige og faglige* utvikling. Slik kan en si at om elevene som har et annet hjemmespråk en norsk, fortsetter utviklingen av deres tospråklighet i grunnskolen, vil kunne få en dypere forståelse for språk generelt. Dette avhenger av at læreren er en støtte for eleven gjennom læring av språk og fag, slik Engen (2007) argumenterer for.

I en dynamisk forståelse av tospråklighet, hevder García (2009) at det ikke lenger er tilstrekkelig å skille mellom førstespråket (L1) og andrespråket (L2) til eleven. Det er ifølge García og Wei (2014) teorier som går *forbi* Cummins sin teori om isfjell-modellen; ”more recently, neurolinguistic studies of bilinguals have confirmed, and gone beyond, Cummins’s hypothesis, showing that even when one language is being used, the other language remains active and can be easily accessed” (García og Wei, 2014, s.13). En dynamisk forståelse av tospråklighet foreslår og viser at de flerspråklige praksisene er komplekse og forbundet med hverandre. De fremstår ikke lineært ved siden av hverandre, men de ses heller i ett helt språklig system. Dette kommer frem i figuren (figur 1) jeg viser til ovenfor. De språklige praksisene som finner sted i klasserommet er mer flytende og mer dynamiske. Den flerspråklige eleven oppfattes dermed ikke bare som en elev med et førstespråk og et andrespråk separat. I den dynamiske forståelsen for tospråklighet ser man språkene med

andre som ”språker” på andre måter. Dette utgjør såkalte komplekse kommunikative interaksjoner, ifølge García og Wei (2014). García (2009) bruker metaforen for et fremkomstmiddel når hun beskriver tospråklighet. Å være tospråklig kan ikke ses som en sykkel med to balanserte hjul (to språk balanserende i samme retning), men heller som en terrengbil. Terrengbilen utvider seg og dempes i mange forskjellige retninger. Den beveger seg i ulike retninger, og er derfor ikke balansert. Slik kan tospråklighet beskrives, og dermed mer komplekst enn en sykkel med to balanserte hjul (tradisjonell forståelse og dual-isfjellmodellen). Terrengbilen (eller språkene) bruker hele det språklige repertoaret sitt til å tilpasse seg det ujevne terrenget, den ujevne kommunikasjonen (García og Wei, 2014). Den dynamiske forståelsen for tospråklighet går forbi den tradisjonelle forståelsen og dual-isfjellmodellen hvor man ser språk som to separate systemer. Innenfor en dynamisk forståelse for tospråklighet, ser García (2009) *translanguaging* som en pedagogisk strategi. Translanguaging kan oversettes direkte til *transspråking*. Jeg skal skrive mer inngående om transspråking som en pedagogisk strategi i kapittel 2.4.1.

2.4 Monoglossisk og heteroglossisk språkopplæring

Til nå har jeg sett på ulike forståelser for hvordan man oppfatter tospråklighet, og jeg ser det som relevant å gjøre et skille mellom ulike språkopplæring ved å referere til García. I stedet for å se språkopplæring som enspråklig som den ene normen eller to- og flerspråklig som den andre, mener García at vi i stedet skal gjøre et skille mellom *monoglossiske* og *heteroglossiske* former for språkopplæring. Jeg vil først beskrive den monoglossiske, deretter den heteroglossiske.

Når det gjelder en monoglossisk tilnærming for språkopplæring, peker García og Wei blant annet på dette: ”Silence, memorization and rigid language routines characterize these classrooms. Clearly the educational consequences of the sociopolitical inability to authenticate a multilingual and heteroglossic reality is responsible for educational failure of many language minorities around the world” (García og Wei, 2014, s. 56). Som vi ser peker García og Wei på at klasserom som har en monoglossisk språkopplæring, preges av stillhet og rigide språkrutiner. Dette er klasserom som ikke ser eller har den flerspråklige og heteroglossiske virkeligheten elevene faktisk befinner seg i. Slik blir den monoglossiske språkopplæringen en svikt for språkminoriteter.

En monoglossisk tilnærming for språkopplæring ser på språk som separate former. Målet i en monoglossisk form for tospråklig opplæring er at eleven skal ha ferdigheter på sitt første- og andrespråk separat, eller eventuelt at eleven kun har ferdigheter på andrespråket (García, 2009). ”This theoretical framework has a monoglossic orientation, considers minority students only as monolingual, sees their bilingualism as a problem, and supports linguistic and cultural assimilation, having monoculturalism as a goal” (García, 2009, s. 116). Den monoglossiske tilnærmingen ses som en rigid språkkultur for språkopplæring. García mener at en monoglossisk form for språkopplæring støtter en assimilerende prosess med språket og kulturen til eleven. Det vil si at språket og kulturen til den flerspråklige eleven skal gjøres mest mulig lik majoritetselevenes språk og kultur. Målet med en slik språkopplæring er altså en monokultur, eller slik som den nasjonale strategien blir beskrevet av Gitz-Johansen (2009) som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven (2.1). García hevder at dette ikke er veien å gå i den flerkulturelle verden som vi alle er en del av. Derimot løfter hun frem en heteroglossisk tilnærming til språkopplæringen, og hevder det er veien å gå.

En heteroglossisk forståelse har som fokus at språkene skal ses i en sammenheng, og dette kan være med på at vi ser nytt og annerledes på språkopplæring. Den heteroglossiske tilnærmingen støtter elever med flere språk sine språkpraksiser og er samtidig med på å bygge opp elevens komplekse flerspråklige repertoar. Ved å se på språkopplæring på en ny måte, bruker García (2009) i stedet metaforen terrengbil som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, en bil som kan komme seg frem i det ujevne terrenget med uttrekkbare hjul. Dette landskapet ser jeg som språkene vi omgir oss, og språket bør heller ses i sammenhenger og i dynamiske og bevegelige former (Dewilde og Skrefsrud, 2015). Derfor må den tospråklige opplæringen utvides, og den skal kunne bidra til å utdanne alle barn som språkelever. Gjennom en heteroglossisk forståelse, foreslår García (2009) transspråking som en pedagogisk strategi (2.4.1). García foreslår tre sosiolingvistiske rettesnorer, eller mål for dagens globale språkopplæring (García, 2009, s. 117, egen oversettelse)

- tospråklig revitalisering: en forståelse for at flerspråklige elever som har hatt et ”språktap” skal få muligheten til å gjenoppbygge dette, og samtidig få språklig utvikling hva gjelder majoritetsspråket
- tospråklig utvikling snarere enn vedlikehold: en forståelse for at alle flerspråklige elever skal ha muligheten til å utvikle deres hjemmespråk, ikke bare vedlikeholde det slik som det er

- tospråklige sammenhenger: en forståelse for at alle flerspråklige elever skal få mulighet til å kunne anvende de språk han/hun trenger i ulike læringssituasjoner, ut fra språkets funksjonelle behov for eleven.

På bakgrunn av de tre sosiolingvistiske målene for dagens språkopplæring slik García foreslår, vil jeg argumentere for at den heteroglossiske språkopplæringen har likheter med den anerkjennende og flerkulturelle pedagogikken som Gitz-Johansen (2009) foreslår. Det er da spesielt anerkjennelsen av det språklige mangfoldet som jeg ser i likhet med en heteroglossisk tilnærming. En slik språkpedagogikk tar utgangspunkt i at flerspråklighet er naturlig og varig, og elevens hjemmespråk ses som en ressurs (Gitz-Johansen, 2009). Det er også slik at alle elever "...in all classrooms today demonstrate diversity and interplay between linguistic features and literacy practices" (García og Wei, 2014, s. 71). Som vi ser, beskriver García og Wei at det er viktig å huske på mangfoldet du har som lærer i elevgruppa.

2.4.1 Transspråking som pedagogisk strategi

Ved å fokusere på transspråking som en pedagogisk strategi, kan det transspråklige rommet bidra til at de flerspråklige elevene får mulighet til å "integrate social spaces that have been formerly practiced separately in different places" (García og Wei, 2014, s. 24). Det er nødvendigvis ikke slik at transspråking som en pedagogisk praksis i en helhetlig form er gjennomførbart slik det beskrives. Allikevel ser jeg at denne forståelsen av språk kan være med på å gi andre innganger til språkpraksisene i klasserommene. Dette vil muligens åpne opp for en helhetlig forståelse av at "...all the child's language and semiotic practices must be put in the service of making meaning" (García og Wei, 2014, s. 73). I en slik praksis kan språkene og elevene bli meningsfulle og bidra til utvikling for alle elevene. Å anvende alle de ulike språkpraksisene elevene innehar kan brukes for at elevene skal kunne utvikle sin kritiske sans, men dette kan ifølge García og Wei (2014) kun skje gjennom den pedagogiske strategien transspråking.

García og Wei (2014) argumenterer for at alle lærere må være forberedt på å være flerspråklige lærere. Lærerne skal i samsvar med opplæringen være med på å bygge opp elevenes utvikling av flere språk (García og Wei, 2014). Det er nettopp dette fokuset som kan være nyttig å ta med seg i det transspråklige perspektivet. Språkene er hos elevene hele tiden, i en interaksjon. På bakgrunn av dette ser jeg det som relevant at lærere ser på sin

undervisning med et transspråklig blikk i større grad enn tidligere. Transspråking kan derfor ses som en naturlig del av klasseromssituasjonen, hvor språkene beveger seg dynamisk i læringen til elevene og fra lærerne (García og Wei, 2014). Dewilde og Skrefsrud (2015) skriver at transspråking kan være med på å fjerne språkhierarkier, samtidig som det kan være med på at elevene blir mer sikre i klasserommet.

Velasco og García (2014) skriver at transspråking ikke ser på tospråklighet som to separate språklige systemer. Ut fra oppgavens innhold velger elevene hva som er det sosiokulturelt passende ut fra språkets funksjoner. I en slik interaksjon benytter elevene alle de språkpraksisene de har tilgjengelig. García (2009) skriver at transspråking har blitt vesentlig for å kunne delta i en global og sammensatt verden. Transspråking blir en pedagogikk som har som siktemål å undervise alle elevene helhetlig, og "...to teach all the students in the classroom" (García og Wei, 2014, s. 89). Alle elevene representerer forskjellighet, gjennom sine språkpraksiser og deres språklige egenskaper.

Rather translanguaging refers to *new* language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states. (García og Wei, 2014, s. 21)

Som vi ser peker García og Wei (2014) på at transspråking legger grunnlag for nye språkpraksiser som synliggjør de komplekse språkutvekslingene som finner sted, sammenlignet med den tradisjonelle forståelsen for språk, hvor språkene ikke hadde kommet til syne.

I det følgende presenterer jeg en oversikt over hvordan García (2009) hevder at flerspråklige elever blir undervist i skolen. Hensikten med denne oversikten er å vise en oppsummering av hvordan en ser en tradisjonell forståelse for tospråklighet, frem til en dynamisk forståelse som vektlegges i det fjerde punktet (García, 2009, s. 122, egen oversettelse)

1. tospråklighet blir sett på som et problem og underviser svakere elever med minoritetsspråket i isolasjon
2. tospråklighet blir sett på som et berikende privilegium når man underviser eliten
3. tospråklighet blir sett på som en rett når man underviser de med minoritetsspråk som har en høyere stilling fordi de har fått makt og rettigheter

4. tospråklighet blir sett på som en ressurs i to situasjoner:
 - når de med majoritetsspråket og de med minoritetsspråket undervises sammen i et integrert og blandet klasserom
 - når alle elever i et område undervises tospråklig.

Det er altså det fjerde punktet som samsvarer med en dynamisk forståelse for tospråklighet, og en heteroglossisk tilnærming til språkopplæring, samt et grunnlag for transspråking som en pedagogisk strategi.

2.5 Oppsummering

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling har jeg ut fra dette forsøkt å skape en teoretisk ramme. Jeg har konsentrert meg om Gitz-Johansen som beskriver den nasjonale strategien og en flerkulturell og anerkjennende pedagogikk for å kunne snakke om hjemmespråket som en ressurs. Deretter har jeg tatt utgangspunkt i Bourdieu sin forståelse for hvordan undervisningssystemet opprettholder middelklasseverdier. Videre har jeg tatt utgangspunkt i Bourdieus videre teorier hvor begrepene symbolsk kapital (spesielt kulturell) og habitus har vært sentrale. Deretter forsøkte jeg å knytte symbolsk kapital opp mot tospråklighet. For å kunne snakke om hjemmespråket som en ressurs, har jeg deretter sett på hvilke oppfatninger det eksisterer om tospråklighet ved å belyse ulike modeller, hvor jeg har tatt utgangspunkt i teoretikerne García og Wei hovedsakelig. Avslutningsvis har jeg sett på ulike tilnærminger for språkopplæring og en pedagogisk strategi, transspråking, med bakgrunn i García og Wei.

3. Vitenskapsteori og metode

I det kommende kapittelet vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske forankringen i min oppgave og valg av metode. Denne studien ser jeg har likheter med en fenomenologisk studie (3.1). Jeg er i min studie opptatt av å få innsikt i og beskrive hvordan elever opplever sitt hjemmespråk som en ressurs i skolehverdagen i møte med andre. Derfor har jeg gjennomført en kvalitativ studie, og jeg gjør rede for denne metoden (3.2). Innsamlingsmetodene i denne studien er primært enkeltintervjuer og gruppeintervjuer, og dette vil jeg beskrive mer inngående, samt transkriberingen som ble gjort (3.3). Videre beskriver jeg sekundærmaterialet for studien, som er observasjoner (3.4) ved Hagelia skole. Deretter gjør jeg rede for hvilken analyseprosess jeg har gjennomført, og hvordan jeg har bearbeidet materialet (3.5). Videre skriver jeg inngående om de ulike etiske overveielser (3.6) jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, med fokus på barn og beskyttelse av barn i forskning. For å kunne få en større innsikt i kvaliteten i denne studien, skriver jeg om validitet, pålitelighet og generaliserbarhet (3.7, 3.8 og 3.9). Til slutt drøfter jeg ulike eventuelle svake sider ved studien (3.10).

3.1 Fenomenologi

Fenomenologien er en tysk, filosofisk retning som oppsto på starten av 1900-tallet av filosofen Edmund Husserl. Fenomenologien er kritisk til den moderne naturvitenskapen, på bakgrunn av at den utilstrekkelig har analysert grunnlaget for menneskers opplevelse av vitenskapen (Alvesson og Sköldbberg, 2011). Husserls filosofi gikk ut på at forskeren skulle oppnå kunnskap gjennom studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Selvet skulle oppdage erfaringenes grunnleggende mening, og på den måten skapes kunnskapen i tenkningen (Postholm, 2010). Min kvalitative studie vil nærme seg en fenomenologisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning kan en fenomenologisk tilnærming dreie seg om at forskeren (meg) vil beskrive verden slik forskningsdeltakerne (elevene) selv opplever den. Ut fra en slik forståelse kan en få innsikt i og forståelse av den virkeligheten slik mennesker selv oppfatter den (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette synes jeg er spesielt interessant innenfor en fenomenologisk tilnærming med tanke på at jeg gjennomfører en studie av elevenes oppfattelse av deres virkelighet.

Fenomenologiske studier er også en utforskning av en prosess eller en pågående hverdagsaktivitet, men denne prosessen er avsluttet når forskeren tar til med forskningsarbeidet. Likevel er hensikten med forskningen å prøve å fange opp forskningdeltakernes perspektiv eller deres opplevelser av erfaringer. (Postholm, 2010, s. 43)

Postholm (2010) definerer begrepene *psykologisk fenomenologi* og *sosial fenomenologi*. I psykologisk fenomenologi er det individet som er i fokus. Målet med denne forskningen er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. I intervjuene med elever én og én kan forskningen min bære preg av en psykologisk fenomenologisk tilnærming, med tanke på at jeg vil få forståelse for elevenes individuelle oppfattelse av deres hjemmespråk. I en sosial-fenomenologisk tilnærming derimot, undersøker forskeren grupper av individer og ser på hvordan de bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. Tilnærmingen har som mål for forskningen å få innsikt på grupper av mennesker (Postholm, 2010). I gruppeintervjuet med elevene kan forskningen min i større grad bære preg av en sosial-fenomenologisk tilnærming, med tanke på at jeg ville få større innsikt i gruppen av elever og hvordan de i gruppe utvikler mening. Dette viser at studien ikke har klare skillelinjer hva gjelder en psykologisk fenomenologisk eller en sosial-fenomenologisk tilnærming.

Et sentralt begrep innenfor det kvalitative forskningsintervjuet, er å ”beskrive, snarere enn å forklare og analysere” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Slik har fenomenologien vært relevant i utviklingen av det kvalitative forskningsintervjuet hvor deltakerens opplevde livsverden er av betydning. Postholm (2010) refererer til Moustakas som sier at hovedformålet med en fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle og konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Ifølge Moustakas kan ikke disse opplevelsene observeres av meg som forsker fordi det er snakk om avsluttede erfaringer. Hvorvidt mine forskningsdeltakeres opplevelser er avsluttede erfaringer er jeg noe usikker på, og studien kan i denne sammenhengen derfor trekke likheter til en kasusstudie som en metodisk tilnærming. En kasusstudie gir en fylldig beskrivelse av det som studeres, og det er noe jeg ønsker å gjøre i min studie.

3.2 Kvalitativ metode

Gjennom min studie ønsker jeg å få frem flerspråklige elevers perspektiver og refleksjoner om deres hjemmespråk, og i en slik prosess må jeg som forsker være åpen og lyttende for hva elevene sier. En kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Forskeren skal være åpen blant annet for hva deltakerne gjør og sier, og deretter løfte deltakernes perspektiver og tanker frem. På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. Et av de viktigste aspektene ved kvalitativ forskning er å gi fyldige beskrivelser av blant annet forskningsdeltakernes oppfatninger (Gudmundsdóttir, 2011). Å gjøre kvalitativ forskning innebærer å utforske mennesker i deres naturlige miljø, og forskeren skal rette seg mot forskningsdeltakeren i form av å være åpen for hva han eller hun gjør og sier. Som en kvalitativ forsker har du som hensikt å skulle bringe frem deltakernes perspektiver og opplevelser (Postholm, 2010). Virkeligheten blir skapt av deltakerne (i mitt tilfelle elevene) som deltar i studien, og mitt mål med den kvalitative studien blir å forstå og løfte frem elevenes perspektiver og refleksjoner om deres livsverden, slik Postholm (2010) hevder, altså deltakernes hjemmespråk. Innenfor en kvalitativ metode er hensiktsmessige utvalg et kriterium som danner utgangspunktet for valget av deltakerne som studeres. Det var derfor viktig i denne prosessen at jeg som forsker var oppmerksom på hva jeg ville studere, og hvilke elever jeg ville observere og snakke med. Det er samtidig nødvendig at forskningsarbeidet fokuserer på et avgrenset og konkret område (Postholm, 2010).

Kvalitative metoder ønsker en nærhet mellom forsker og forskningsdeltakere og beror på fleksibilitet i forskningsprosessen. Kleven (2011) skriver at dette kan gi forskeren tilgang på kunnskap som man kanskje ikke vil få tak i for eksempel kvantitativ forskning. Min studie bærer preg av å ha en induktiv tilnæringsmåte i forskningsprosessen. Det vil si at jeg har prøvd å ta hensyn til de situasjonene som har oppstått. På denne måten blir situasjonene med på å utvikle studien og det videre arbeidet med studien. Parallelt med ideen om at jeg ville være åpen for flere innspill og andre tema i forskningsprosessen, hadde jeg noen antakelser og rettesnorer før jeg gjennomførte intervjuene og observasjonene. Postholm (2010) beskriver at en kvalitativ forskningsprosess (i intervju og observasjon) alltid vil bære preg av en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. I forkant av intervjuene og observasjonene hadde jeg utarbeidet noe teori, og dermed hadde jeg et sett av teorier i møte med feltet. Disse teoriene kan være med på å hjelpe forskeren til å forstå det som studeres. Gjennom hele

arbeidet med studien har jeg vært åpen for ny teori, for å kunne forstå det jeg studerte under intervjuene og observasjonene. Slik ser jeg forskningsprosessen min som både induktiv og deduktiv.

3.3 Intervju – fenomenologisk inspirert

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan intervju bidra til at deltakerne gir meg større innsikt i undersøkelsen, og at jeg som forsker utvikler en mening og forståelse. Gjennom å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju konsentrerer jeg meg om de dagligdagse sidene ved elevenes tenkning (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-50) har valgt å inngående beskrive tolv fenomenologisk inspirerte aspekter innenfor et semistrukturert og kvalitativt forskningsintervju. Jeg har valgt å beskrive de aspektene jeg ser som relevante for denne studien, og de vil fungere som et grunnlag for hvordan jeg ønsket at intervjusituasjonene skulle fremstå.

Livsverden er det første aspektet Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem. Livsverden er slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i vår opplevelse. Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som gir tilgang til deltakernes grunnleggende og egne opplevelse av livsverden. Livsverden er for meg et viktig aspekt i min metode og intervjuenes gang. Jeg ønsker å få en forståelse for hvordan deltakerne mine opplever sin livsverden, knyttet til sitt hjemmespråk. Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2015) aspektet *mening*, og de mener at det kvalitative forskningsintervjuet bør inneholde faktaspørsmål og meningsspørsmål. Som intervjuer må du lytte til de eksplisitte faktaene som deltakeren forteller om, men også få en forståelse for hva deltakeren sier mellom linjene. Det å lese mellom linjene er et ønske jeg har for den kommende analysen, og dette ser jeg som en prosess som vil begynne allerede underveis i intervjusituasjonen.

Jeg vil nå beskrive aspektene *deskriptiv* og *spesifisitet*. Den kvalitative intervjuer ønsker at deltakerne skal beskrive det de opplever så nøyaktig som mulig, og et fokus vil være å spørre hvorfor de opplever det slik eller på en annen måte, og derfor er også beskrivelser av spesifikke situasjoner viktige under intervjuene. Intensjonen for det kvalitative forskningsintervjuet er å vise åpenhet for omfattende beskrivelser, og ikke utarbeide klare og strenge kategorier på forhånd. Dette vil kunne åpne opp for nye og uventede fenomener, og forskeren har dermed et fokus på en *bevisst naivitet*. I det neste aspektet, beskriver Kvale og

Brinkmann (2015) at intervjuet er *fokusert* på bestemte temaer. De hevder at intervjuet er nærmest en mellomting mellom å være stramt strukturert og helt ”ikke-styrende”. Slik sett har intervjueren en viktig rolle, nemlig en balansegang mellom å lede deltakerne til ulike temaer, men ikke til meninger om dem. Videre beskriver de aspektet *flertydighet*, og de uttrykker at deltakernes svar i flere sammenhenger kan være flertydige. Det vil si at et svar kan bero på ulike fortolkningsmuligheter. Denne flertydigheten kan komme av flere årsaker, og det er ikke slik at motstridende svar fra deltakeren kun skyldes kommunikasjonsvansker. Det kan være faktiske ”...avspeilinger av objektive motsigelser i den verden han eller hun lever i” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). I løpet av et intervju kan deltakerne endre sine beskrivelser og holdninger til temaet som aktualiseres. Om dette er tilfelle, kan spørsmålene som stilles være med på bidra til refleksjonsprosesser hos deltakeren, og det skjer dermed en *forandring*.

Det neste aspektet jeg har valgt å beskrive er *mellommenneskelig situasjon*. Som intervjuer må jeg være oppmerksom på eventuelle etiske krenkelser av deltakernes personlige grenser. Jeg skriver mer inngående om etiske refleksjoner knyttet til studien i kapittel 5.6. I mine intervjuer med barn som deltakere, ser jeg dette som særlig sentralt. Deres personlige grenser for hva som oppleves som en krenkelse eller ikke, kan muligens være mer diffuse enn om jeg hadde intervjuet voksne. Det er også slik at samspillet mellom intervjuer og deltaker vil være ulikt fra deltaker til deltaker. *Positiv opplevelse* (Kvale og Brinkmann, 2015) er det siste aspektet jeg skal beskrive. Noen intervjuer kan vise seg å være berikende og deltakeren kan sitte igjen med en positiv opplevelse i etterkant. Dette er et ønske jeg har med intervjuene, altså at deltakerne skal føle seg sett og at jeg viser en genuin interesse for nettopp deres hjemmespråk.

3.3.1 Intervju med barn

Når en skal forske med barn er det mye en må sette seg inn i, og tenke på. Det er helt fra planleggingen av studien viktig å reflektere over *hvorfor* en akkurat vil snakke med barn, og en må som forsker ta flere hensyn. I mitt tilfelle ønsket jeg å snakke med barn fordi det var de som hadde den kunnskapen og sin egne forståelse som jeg var ute etter. Ingen andre enn elevene kunne forklare hvordan de opplevde sitt eget hjemmespråk, slik jeg så det. Som forsker må du ha kunnskap om hvordan du skal planlegge, gjennomføre og tolke intervjuene med barn (Eide og Winger, 2003). I intervjuprosessen skal jeg som intervjuer og voksenperson ta vare på barna, og jeg skal møte elevene med respekt. I anledning intervjuer

med barn og barn som deltakere vil jeg referere til Hegel som var en tysk filosof, og han har blant annet beskrevet at om ”partene må være likeverdige, betyr ikke at de må være like, men at begge har lik rett til sin opplevelse” (sitert i Bae, 2004, s. 10). Som vi ser Hegel peker på i sitatet, har alle elever rett til sin egen opplevelse, i like stor grad som en voksenperson har rett til sine opplevelser og refleksjoner. Ifølge Eide og Winger (2003), er det også slik at kunnskapsutvikling om barn og å få en innsikt i deres livsverden handler om å ”søke kunnskap ”om barn”, men også om å søke kunnskap ”med barn” (Eide og Winger, 2003, s. 17).

Anne Skaret (2011) er i sin doktorgradsavhandling opptatt av barneperspektivet, og refererer til Kampmann: ”Børneperspektivet er således de voksnes forsøg på at forstå og sette sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv” (sitert i Skaret, 2011, s. 81). Gjennom deres tanker, ønsker jeg at de deler sine refleksjoner. Dette er intensjonen i intervjuene, å prøve å sette meg inn i og forstå hvilke refleksjoner og oppfattelser elevene har om sitt hjemmespråk som en ressurs i skolen. Jeg er ydmyk overfor elevene som deltakere, og jeg er opptatt av den interaksjonen jeg og deltakerne mine klarer å skape i intervjusituasjonene. At elevene følte seg trygge under intervjuene var derfor en viktig faktor for meg.

Gjennom FNs barnekonvensjon blir det ytret at barn er kompetente aktører, og det har skjedd en slags holdningsendring hva gjelder synet på barnet. Det har derfor, i samfunnsvitenskapelig forskning vokst frem et nytt syn på barn og barndommen, og barn ses ikke bare lenger som ”becomings”, men også som ”beings”, og de er eksperter på sitt eget liv (Tangen, 2010). Barnet er altså ikke bare i utvikling og skal ha en betydning senere, men der barnet er nå er av betydning. Eide og Winger (2003) omtaler dette nye synet på barn og barndom i samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon nærmest som et paradigmeskifte; ”Essensen i dette perspektivskiftet er at man erkjenner at barn har posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som er viktige og interessante – i seg selv” (Eide og Winger, 2003, s. 23). Dette er relevant i denne studien, på bakgrunn av at den ønsker barnas *kunnskaper, synspunkter og refleksjoner* hva gjelder deres hjemmespråk.

I forkant av gjennomføringen av intervjuet snakket jeg med læreren til elevene, og hun sa at de gledet seg til å bli intervjuet. Jeg tror at en av grunnene til dette, kan være det Monica Dalen (2011, s. 36) skriver om intervjuer med barn: ”Fraværet av voksen veiledning og korreksjon til det et barn sier og gjør, blir av mange barn oppfattet positivt. Det kan være en av grunnene til at mange barn faktisk gir uttrykk for at de liker å bli intervjuet”. I mitt tilfelle

opplevde jeg selv at deltakerne hadde en veldig positiv innstilling til å la seg intervju, både underveis i intervjuene, og i etterkant av intervjuene. De virket på meg litt stolte, og flere av elevene ga uttrykk for at det var spennende å bli intervjuet om hjemmespråket sitt. Det var tydelig noe deltakerne var opptatt av.

I intervjuer med barn får barna en mulighet til å gi uttrykk for sine egne opplevelser og synspunkter (Kvale og Brinkmann, 2015). I intervju med barn er det viktig å huske på at de lett kan bli påvirket av intervjuerens forslag og eventuelle ledende spørsmål, og dette kan gi upålitelig eller misvisende informasjon. I mine intervjuer prøvde jeg å fokusere på å ikke stille ledende spørsmål, og fokuserte på å ikke stille spørsmål som var enten eller, eller ja/nei-spørsmål. Dette opplevde jeg som krevende, og transkriberingen viser at jeg ikke klarte å opprettholde dette ønsket gjennom hele intervjusituasjonen. Samtidig håper og tror jeg at jeg oppfattes som en trygg voksenperson. Det skjeve maktforholdet mellom meg og elevene i disse intervjusituasjonene er altså en faktor som kan spille inn på intervjuets kvalitet. Jeg intervjuet elevene på et grupperom på skolen, et sted de var kjent med og vant til å være. Jeg ville intervju elevene i et rom uten noen ytre påvirkninger og lyder, fremfor deres mer naturlige omgivelser hvor elevene kanskje var enda tryggere og mer avslappet slik Kvale og Brinkmann (2015) foreslår. Jeg opplevde at noen av spørsmålene jeg stilte i intervjuene kanskje ble litt kompliserte for noen av deltakerne. I disse situasjonene prøvde jeg å omformulere meg, og heller stille kortere spørsmål. Elevene var ærlige om de ikke forsto spørsmålet, og jeg så fra kroppsspråket deres om de ikke helt forsto hva det ble stilt spørsmål om. I intervjuene var det et fokus på å stille ett og ett spørsmål av gangen, slik at det skulle være lettere for elevene å forstå spørsmålene, men også for at kunne følge nøyere med.

3.3.2 Enkeltintervju og gruppeintervju

PRIMÆRMATERIALE	ANTALL	MINUTTER
Enkeltintervju (opptak)	4	45 min.
Gruppeintervju (opptak)	1	34 min.

Tabell 1: oversikt over primærmateriale.

I min studie gjennomførte jeg intervjuer med én og én elev i første intervjurunde. Disse intervjuene var såkalte ustrukturerte og åpne intervjuer. Om en forsker gjennomfører et ustrukturert intervju, påpeker Postholm (2010) at han eller hun prøver å forstå det som studeres, fremfor å forklare det som studeres. Dette kan en si har sammenhenger med hva kvalitativ forskning ønsker. Postholm (2010) beskriver også uplanlagte intervjuer innenfor det ustrukturerte intervjuet. I mitt tilfelle var de ustrukturerte intervjuene jeg gjennomførte ikke *uplanlagte*, men planlagte og ustrukturerte. Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 4a), og det var noen faste spørsmål som ble stilt til alle elevene, men allikevel var jeg åpen for at elevene svarte forskjellig, og dermed at intervjuet kunne bevege seg i forskjellige retninger. I intervjuet med én og én elev ønsket jeg å få større innsikt i hvordan deres opplevelser var. Gjennom det ustrukturerte intervjuet kan forskningsdeltakeren få vist og beskrevet hva han eller hun mener. ”Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid” (Postholm, 2010, s. 43). I de første intervjuene med elever én og én intervjuet jeg fire elever på 6. trinn. I gruppeintervjuet intervjuet jeg tre av fire av disse elevene, den fjerde eleven hadde ikke mulighet til å delta i gruppeintervjuet. I den første intervjurunden ønsket jeg å se etter felles tendenser i elevenes refleksjoner, noe som la grunnlaget for det kommende gruppeintervjuet.

Som nevnt tidligere var det et ønske om at deltakerne hadde tillit til meg som voksenperson, og at de skulle føle seg trygge. Når en nå ser tilbake på intervjusituasjonen med én og én elev, kunne det muligens ha vært bedre å ha gjennomført gruppeintervjuet i forkant av enkeltintervjuene for å skape ytterligere trygghet. Dette er spesielt på bakgrunn av at tryggheten i gruppeintervjuet virket god, noe som kommenteres videre i neste kapittel.

Bakgrunnen for valg av gruppeintervju var at jeg ønsket å få større forståelse og flere beskrivelser for hvilken opplevelse og hvilke tanker elevene hadde om sitt hjemmespråk. I etterkant av første intervjurunde med én og én elev, opplevde jeg at elevene hadde mer de kunne snakke om, og jeg ønsket å se hvordan elevenes opplevelse var i en gruppe. Derfor ville jeg gjennomføre et intervju med de samme elevene i gruppe, og et gruppeintervju kan brukes med andre innsamlingsmetoder for å gjøre dataene mer troverdige (Postholm, 2010). I intervjuguiden (se vedlegg 4b) utarbeidet jeg spørsmål som videreførte spørsmål fra enkeltintervjuene (vedlegg 4a), samt spørsmål som gikk mer inngående. De tre elevene jeg intervjuet i gruppe hadde alle en erfaring fra den flerspråklige dagen og tidligere

internasjonale uker ved skolen, og gruppeintervjuet kan derfor være med på å "...hjelp respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles" (Postholm, 2010, s. 72). Dette opplevde jeg i gruppeintervjuet, og de hjalp hverandre med å huske, og å utdype for eksempel hvordan hjemmespråket ble brukt i skolen. Samtidig var jeg også opptatt av hver deltaker sin egen forståelse og opplevelse omkring sitt hjemmespråk.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at gruppeintervjuet kan gi mer emosjonelle og spontane synspunkter fra deltakerne, på grunn av den livlige ordvekslingen som kan oppstå. Dette er en av grunnene for at jeg valgte å gjennomføre et gruppeintervju. "Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 180). I mitt tilfelle ønsket jeg å få frem flere "indre" beskrivelser fra elevene. I (fokus)gruppeintervjuet har man som hensikt å skulle få frem mange forskjellige synspunkter, og intervjuet kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil fra intervjuerens side. Dette var en viktig faktor for at jeg nettopp valgte gruppeintervju. Jeg ønsket at elevene selv skulle ha en dialog, og uttrykke sine egne spontane synspunkter som omhandlet deres hjemmespråk. Jeg opplevde det som positivt da elevene førte en dialog seg imellom, og at jeg som intervjuer ikke behøvde å "sette" de i gang, men at elevene selv styrte samtalen. I stedet for å avbryte elevene når de snakket, fokuserte jeg heller på å gi et anerkjennende nikk til elevene, eller si "mhm" og "ja" for å signalisere at de kunne fortsette samtalen.

I gruppeintervjuet opplevde jeg elevene som mer livlige, og det kan være flere årsaker til dette. Jeg selv som intervjuer følte meg tryggere, blant annet fordi jeg var mer kjent med elevene. Elevene virket i tillegg mer avslappet, muligens fordi de husket meg, og at på sett og vis visste hva de gikk til i intervjurunde to. En annen faktor kan være at elevene var i en gruppe med kjente elever, noe som kan ha påvirket tryggheten i gruppa. Det må nevnes at elevene ikke går i samme klasse, men trinnet har noen blandede faggrupper, og elevene møtes flere ganger i uken på grunn av dette. En annen faktor som kan ha påvirket stemningen i gruppeintervjuet var at temaet i gruppeintervjuet var mye av det samme som i intervjurunde én, og elevene hadde muligens lettere for å svare på spørsmål som var relatert til det første intervjuet.

3.3.3 Transkribering av enkeltintervju og gruppeintervju

Ifølge Postholm (2010) er det viktig at forskeren selv transkriberer sitt eget datamateriale. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv, og dette tror jeg var tjenlig for meg, med tanke på analysearbeidet. Transkripsjonen ble altså en del av analysen, og da jeg transkriberte dataene mine startet jeg samtidig med å tolke dataene. Underveis i arbeidet med transkriberingen oppdaget jeg at det var en tidkrevende prosess, og det var viktig for meg å transkribere intervjuene så nøyaktig som mulig. I noen av svarene fra deltakerne var det noen stopp og pauser, og for å markere dette brukte jeg tre punktum, slik "...". I noen av svarene responderte deltakerne høylytt og med iver, og for å markere dette, har jeg brukt fet skrift, slik som dette **"ja"**, og i noen tilfeller brukte jeg utropstegn i transkriberingen. Jeg brukte lang tid på å transkribere intervjuene, og slik som Postholm (2010) refererer til, kan dette være med på å bringe frem nye oppdagelser i materialet: "Ifølge Atkinson and Heritage (1984) og Gudmundsdottir (privat samtale), er produksjon av transkripsjoner "en forskningsaktivitet" fordi den innebærer at en stadig på ny må lytte til opptakene og derved ofte oppdager forhold en tidligere ikke hadde fanget opp" (Postholm, 2010, s. 193). I mitt tilfelle måtte jeg høre på opptakene mange ganger, også fordi noe av hva deltakerne sa var uklart.

Transkriberingen av gruppeintervjuet ble gjennomført av meg selv i dagene som fulgte rett etter intervjuet. Jeg opplevde at jeg hadde mer oversikt over intervjuet da jeg gjorde transkriberingen rett etter intervjuet. Jeg husket blant annet pauser elevene gjorde og hvilke ansiktsuttrykk de hadde. I løpet av og i etterkant av transkripsjonen ser jeg helt klart fordelene ved å gjennomføre det selv. "It is important to bear in mind that talking is qualitatively distinct from writing sentences. People do not finish what they start to say or they start over and reformulate their initial words" (Turell og Moyer, 2008, s. 195). På bakgrunn av dette var det viktig at jeg selv gjennomførte transkripsjonen, og i større grad klarte jeg å se flere sammenhenger. Transkriberingen ble starten på analyse- og tolkningsprosessen. Turell og Moyer (2008) skriver at transkripsjonen er en del av det første steget inn i analysen og tolkningen av datamaterialet. En utfordring ved transkripsjonen kan være å skape en såkalt "balansert" transkripsjon, hvor den på den ene siden skal være nøyaktig og lesbar, men på den andre siden, samtidig er en transkripsjon som reflekterer over alle de detaljene som kan påvirke det videre analysearbeidet (Turell og Moyer, 2008). I mitt tilfelle var denne balansen

enkler å opprettholde i transkriberingen av gruppeintervjuet, muligens fordi transkriberingen ble gjort i så kort tid etter gjennomføringen av intervjuet.

3.4 Observasjon

SEKUNDÆRMATERIALE	ANTALL ORD
Feltnotater	1768

Tabell 2: oversikt over sekundærmateriale.

Postholm (2010) peker på at målet for en deltakende og kvalitativ observasjon har vært å

...forstå handlingene i de ulike aktivitetene ut fra **aktørenes ståsted eller perspektiv**... Målet for en kvalitativ studie av praksis er å utforske sosial handling i en virkelig situasjon. Dermed kan slike studier kalles naturalistiske, som nettopp innebærer studiet av handlinger i sine naturlige omgivelser. (Postholm, 2010, s. 27-28, egen utheving)

Som vi ser, peker Postholm på naturalistiske studier, hvor hensikten er å studere handlinger i naturlige omgivelser. Jeg ønsker at observasjonene mine vil bære preg av en naturalistisk studie. Observasjonene i denne studien vil fungere som en del av et sekundærmateriale, og det er intervjuene med elevene som vil være mitt primærmateriale. Allikevel ser jeg observasjonene som relevante for det helhetlige inntrykket. Observasjonene jeg gjennomførte var i løpet av tre dager ved skolen, og disse tre dagene var en del av en internasjonal uke og jubileumsuke ved skolen. Det er spesielt observasjoner fra den flerspråklige dagen som er relevant for meg i dette prosjektet, og jeg ville se hvordan den flerspråklige dagen ble gjennomført ved skolen.

”Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre” (Vedeler, 2000, s. 9). Det vi ser Vedeler peker på, og skriver om observasjon, vil jeg si har likheter med hva Postholm beskriver som naturalistiske studier. Jeg ville selv i observasjonene få en innsikt i den ekte sosiale og fysiske verden slik jeg ser den, og slik jeg oppfatter den. Samtidig, hadde jeg mine subjektive tanker, og jeg hadde tanker om hva jeg ville se etter i observasjonen. Disse subjektive teoriene som Postholm (2010) kaller det, vil få betydninger for min videreutvikling av oppgaven. Feltnotatene som jeg har skrevet er et resultat av de utvelgelsene jeg gjorde samtidig med observasjonen, og det kan derfor være

noe jeg ikke valgte å fokusere på som også er av betydning. I arbeidet med analysen og tolkningen av materialet var feltnotatene nærmest som et hjelpemiddel å gå tilbake til gjentatte ganger for å få en mer helhetlig forståelse av skolen. Slik sett fungerte observasjonene som en bekreftelse og noen ganger en avkreftelse på deltakernes svar i intervjuene.

Mine observasjoner vil være supplerende for min analyse og hvordan intervjuene vil utforme seg. Observasjoner som ble gjort under den flerspråklige dagen legger et bakteppe for utformingen av problemstillingen, og jeg ser observasjonene i denne studien som en inngang til den videre datainnsamlingen. I observeringsfasen hadde jeg et vidt fokus på den bestemte aktiviteten ved skolen, den flerspråklige dagen. Det spissede fokuset og innsnevringen av materialet i etterkant av observasjonene la grunnlaget for intervjuguiden. Slik kan altså observasjoner være med på å utvikle spørsmål til intervjuguiden som forskeren ønsker svar på (Postholm, 2010).

I observasjonene som er gjort, bar det preg av en ustrukturert observasjon (Kleven, 2011), og det var ikke klarlagt på forhånd akkurat hva jeg skulle se etter. Jeg hadde med meg en skrivebok til å gjøre notater i. Jeg skrev ned opplysninger som tid, dato og sted og hva slags økt det var. Jeg fokuserte på å skrive ned egne tanker i observasjonsfasen, og mine umiddelbare reaksjoner på det som skjedde i klasserommet. I observasjonen så jeg meg selv som en deltakende observatør, og jeg snakket med elever underveis i øktene, i alle fall der jeg tenkte det passet seg sånn. Jeg følte at dette var mer naturlig for meg, muligens fordi jeg var ny i ”feltet”, og det virket på mange måter betryggende å samtale med elevene litt underveis. Hammersley og Atkinson (2012) skriver at alle samfunnsforskere er ”...på en eller annen måte deltakende observatører, og det er derfor vanskelig å avgrense feltforskningen som metode” (Hammersley og Atkinson, 2012, s. 31). I noen deler av observasjonen ville jeg fokusere på å være fullstendig observatør, fordi jeg hadde en intensjon om å ikke forstyrre elevgruppa og læreren, og fordi det var noe jeg observerte som var interessant for det videre arbeidet mitt. I de små øktene hvor jeg var fullstendig observatør husket jeg på å snakke med læreren etter øktene for å få klarhet i noe jeg lurte på.

Jeg ser i ettertid at jeg muligens kunne snakket med elevene etter øktene. Min rolle som fullstendig observatør kan ha påvirket lærerne og elevene, og Postholm (2010) beskriver at forskeren må være bevisst sin rolle. I løpet av denne flerspråklige dagen var det flere andre voksne innom skolen, og det var blant annet åpen dag for foresatte. Allikevel har jeg ingen

garanti for at jeg ikke forstyrret eller påvirket elevene og lærerne på noen som helst måte. Bakgrunnen for observasjonene var å få et innblikk i hvordan hjemmespråket til elevene ble inkludert under den flerspråklige dagen, og som "...deltakende observatører kan vi lære om kulturen eller subkulturen vi studerer" (Hammersley og Atkinson, 2012, s. 38). Slik som det fremgår av sitatet, ønsket jeg altså få et innblikk i hvordan elevene selv opplevde sitt hjemmespråk som en ressurs i skolehverdagen. Observasjonene fungerte som et først steg inn i videre forståelse.

3.5 Analyse

Som nevnt tidligere i oppgaven, har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming til min studie, og på bakgrunn av dette falt valget på å benytte meg av en fenomenologisk prosess i analysearbeidet. "Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring. Målet for fenomenologiske dataanalyser blir dermed å prøve å nå frem til denne essensielle, konstante strukturen" (Postholm, 2010, s. 99). Som Postholm (2010) hevder i sitatet er målet med fenomenologiske dataanalyser å nå frem til en essensiell og konstant struktur. For å gjøre dette mulig, og for å få en oversikt over datamaterialet, har jeg tatt utgangspunkt i et analysesystem som er utviklet av Giorgi (referert i Dalen, 2011, s. 18). Dette analysesystemet består av fem trinn, hvor man i det første trinnet gjør et forsøk på å få en første forståelse av helheten (1). I det andre trinnet i analysen finner vi frem til meningsbærende elementer eller temaer (2). I mitt tilfelle kan disse meningsbærende elementene/temaene ses på som kategoriene i drøftingen av materialet. De neste trinnene i analysen blir derfor å beskrive (3) kategoriene, og deretter skal kategoriene fortolkes (4). Som et siste trinn i analyseprosessen skal det gjøres en overordnet teoretisk tolkning av materialet (5) (Dalen, 2011, s. 18). Parallelt med å ta utgangspunkt i Giorgi sitt analysesystem, har jeg også tatt noe utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) hvor de skriver om intervjuanalyse og ulike tilnærminger til analysen.

Første forståelse

De første forståelsene jeg gjør meg i løpet av intervjuene og i bearbeidelsen av datamaterialet vil alltid være bestemt ut fra min førforståelse av det som studeres (Dalen, 2011). Det vil også være påvirket av grunnlaget og den første forståelsen etter observasjonene. Parallelt med denne førforståelsen blir det derfor sentralt at jeg som forsker

evner å trekke inn denne forståelsen slik at den er åpen for deltakernes opplevelser og refleksjoner. Slik sett ser jeg at en åpenhet til datamaterialet er av betydning, slik at den kan åpne opp for utviklingen av ytterligere forståelse og senere tolkning av datamaterialet. Derfor ønsket jeg å ha en bevissthet rundt min førforståelse. Fortolkningen vil altså påvirkes av min førforståelse til det aktuelle temaet som studeres, samtidig som teori om det aktuelle temaet vil påvirkes. Denne første forståelsen opplevde jeg å ha flere ganger gjennom analyse- og tolkningsprosessen. Den kan slik som Dalen (2011) hevder gå gjennom flere ledd, fra den første forståelsen av det deltakeren sier helt konkret, til en mer fortolkende forståelse, og deretter en teoretisk forståelse av det som studeres. En førforståelse for det fenomenet som skulle studeres var allerede ”utviklet” i intervjusituasjonen, på bakgrunn av de observasjonene som ble gjennomført en tid før intervjuene. Samtidig hadde jeg en større innsikt i hva elevene hadde opplevd disse dagene, og kunne derfor stille spørsmål ut ifra det.

Meningsbærende elementer

Den vanligste formen for en dataanalyse er å kode, eller kategorisere intervjuuttalelser fra deltakerne (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2015). Når en forsker koder materialet, er det for å kunne få en oversikt over datamaterialet. Allerede i transkriberingen av intervjuene ga jeg elevene ulike farger for å få en større oversikt. I kodingen av gruppeintervjuet var dette et godt hjelpemiddel for oversikten. I løpet av kodingsarbeidet kategoriserte jeg funnene og transkripsjonene. Mitt første utgangspunkt for kategorier var å se på sammenhenger i datamaterialet. Hvordan denne kodingen og kategoriseringen gikk til, viser jeg med et eksempel i tabell 3 nedenfor:

KATEGORI:	FORELDRENES PÅVIRKNING	MEDELEVENES RESPONS	LÆRERNES TILPASNINGER
Stikkord	<ul style="list-style-type: none"> - trygghet - ferdigheter på hjemmespråket - utvikling av hjemmespråket - bruk av hjemmespråket 	<ul style="list-style-type: none"> - språkkunnskap - lære elevene noe - kult å kunne flere språk - kult å skille seg ut/være annerledes 	<ul style="list-style-type: none"> - språkkunnskap - lære lærerne noe - stolthet - engasjert/interessant

Tabell 3: kategorisering basert på svarene fra deltakerne.

Beskrivelse av kategoriene

I utarbeidelsen av kategorier har jeg vært noe usikker. Kategoriene vil jeg beskrive mer inngående i resultatkapittelet (5). Rent forskningsmessig sett har jeg lurt på om det er en feil eller mangel at noen svar som plasseres innen en kategori, kunne også passet under en annen kategori. Samtidig ser jeg at denne bearbeidelsen og utviklingen av kategorier har hjulpet meg med å dele opp datamaterialet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) betyr å *analysere* ”å dele noe opp i biter eller elementer”. Slik sett hjalp utformingen av kategoriene meg i bearbeidelsen, og for å få en mer helhetlig oversikt av materialet. Noen av svarene til deltakerne vil nødvendigvis gå over i hverandre, og dermed kunne kategoriseres ulikt. Allikevel, på bakgrunn av datamaterialet har jeg utformet tre kategorier;

1. barnas refleksjoner om hvordan *foreldrene* påvirker deres hjemmespråk som ressurs
2. barnas refleksjoner om hvordan *medelevene* responderer på deres hjemmespråk som ressurs
3. barnas refleksjoner om hvordan *lærerne* tilpasser for bruken deres av hjemmespråket som ressurs

Fortolkning av kategoriene og en teoretisk tolkning

Som en første del av fortolkningen av kategoriene og en teoretisk tolkning, lagde jeg tabeller for å kunne skille spørsmål, svar og eventuell teori/tema som gikk igjen. Dette viser jeg i tabell 4 – kategorisering hentet fra teorien. Dette var med på at jeg fikk en større oversikt over datamaterialet, og det var til stor hjelp i oppstarten av tolkningsprosessen, og i fremvisningen av resultater. Slik som Dalen (2011, s. 99) hevder, ”må forskeren tydeliggjøre de analytiske grepene og redskapene som er anvendt og stille dem til rådighet for drøfting”. Jeg ser at dette er til hjelp for meg i bearbeidelsen av data, men også for leseren.

SPØRSMÅL	SVAR	TEORI/TEMA
Hva er det som gjør det kult å snakke flere språk på denne skolen?	Jeg synes det er morsomt at jeg kan et annet språk som de andre ikke kan... Jeg synes det er kult fordi når for eksempel det er noe... eh, du kan, men ikke de andre, og da føler du deg på en	Vedlikeholde/utvikle hjemmespråket (García) Kulturell kapital – utdanning (kunnskap) Anerkjennende og

	måte, åh det er kult at jeg kan det, men ikke de...at du føler deg på en måte litt sånn smartere da, fordi ja, for da ser på en måte, og jeg greier det språket, men det kan ikke de, og da kan jeg kanskje lære dem	flerkulturell pedagogikk
--	--	--------------------------

Tabell 4: kategorisering hentet fra teorien.

3.6 Etske overveielser

For å få mulighet til å kunne intervjuere elevene, sendte jeg inn et informasjonsskriv (vedlegg 1a og 1b) til Norsk senter for forskningsdata (NSD), tidligere Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Studien min måtte meldes inn til NSD, på bakgrunn av at den skulle innhente noen personopplysninger, som deltakernes kjønn og deres etniske bakgrunn.

Det vil være flere etiske overveielser som jeg må ta hensyn til i min studie. Særlig gjelder det mitt utvalg av deltakere. Intervju av elever kan være en utfordring for forskeren, men først og fremst for eleven, og jeg ser elevene som en mulig sårbar gruppe. ”They must, furthermore, be guaranteed anonymity and must have access to the recordings made of them. Moreover, they may have the right to withdraw from a project at any time and demand that the data be destroyed” (Lanza, 2008, s. 85). Jeg opplyste deltakernes foresatte og deltakerne om at de var anonyme, og at jeg skulle slette alle opptak og feltnotater etter levering av studien. I mitt tilfelle snakket jeg med hver og en deltaker om hva det innebærer å være anonym, og at dataene som ble samlet inn var konfidensielle. Dette er viktig i all forskning, men kanskje særlig viktig når en velger å forske med barn. Kravet på beskyttelse av barna, vektlegges derfor, slik som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) presiserer: når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, punkt 14, 2016).

I tillegg til å informere om anonymitet og konfidensialitet, informerte jeg både muntlig og skriftlig (i informasjonsskrivet) at de kunne trekke seg fra studien når som helst, uten å ha noen spesiell grunn. Etske utfordringer er en del av hele intervjuundersøkelsen, helt fra begynnelsen av studien til rapporten er klar. Disse etiske utfordringene oppstår mye på grunn av forholdene som ligger bak å skulle studere menneskers private meninger for så å gjøre det

offentlig tilgjengelig (Kvale og Brinkmann, 2015). I intervjuer er det en balansegang mellom et dypt og inntrengende intervju som kan innebære at forskningsdeltakeren føler seg krenket, og samtidig å respektere intervjupersonen så godt som mulig, uten at datamaterialet er for overfladisk (Kvale og Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene og da jeg utarbeidet intervjuguiden var jeg usikker på om noen av spørsmålene jeg stilte kunne oppfattes som krenkende. Jeg hadde en forståelse for og en oppfattelse av at spørsmål som angår hjemmespråket kan være personlig og så det som et sensitivt område. En drøfting rundt dette viser Dalen (2011, s. 27) til: ”Inneholder spørsmålet for sensitive områder som deltakeren vil vegre seg for å uttale seg om?”. I utarbeidelsen av spørsmålene prøvde jeg derfor å klare å gjøre en slik balansegang som Kvale og Brinkmann (2015) også skriver om. I intervjusituasjonene ble jeg overrasket. Da jeg stilte spørsmål som *jeg selv* tenkte var veldig personlige og nære, åpnet deltakerne seg og de svarte som om det var helt naturlig å skulle snakke om hjemmespråket sitt. For deltakerne er det vel muligens helt naturlig å ha et annet hjemmespråk enn norsk, og det var heller jeg som voksenperson som skapte disse antagelsene i forkant av intervjuene. Deltakernes krav om beskyttelse skal selvfølgelig uansett bevares, men dette var en lærerik oppdagelse for meg.

Tangen (2010) beskriver at forskningsetikk blant annet dreier seg om beskyttelse, og som forsker på sårbare grupper (for eksempel elever), vil jeg ha en stor oppgave om å beskytte deltakerne i min studie. Å gjøre forskning med elever kan by på flere utfordringer for forskeren, men det er samtidig viktig å belyse elevenes egne stemmer som nevnt tidligere, og barn ses som aktører og deltakere i eget liv. Det er spesielt noen barns stemme som ikke kommer frem i forskning, og Tangen (2010) skriver at det er blant annet elever fra etniske og språklige minoriteter. Dette er en av flere årsaker til at denne studien vil kunne belyse de flerspråklige deltakernes refleksjoner omkring sitt hjemmespråk. Jeg mener at dette absolutt er relevant for en større forståelse for hvordan vi som lærere og pedagoger oppfatter og ser elever med et annet hjemmespråk enn norsk. Det er betydningsfullt å høre elevenes refleksjoner, det er tross alt de selv som har det aktuelle hjemmespråket.

I intervjuprosessen og observasjonene som har blitt gjennomført, har det vært som fokus å behandle deltakerne etter det de har krav på, og Lanza (2008, s. 85) beskriver vår forskerrolle slik, blant annet: ”As researchers we must be aware of ethical issues involving how we treat those whom we have selected, how we collect our data, and what we do with our results”. Dette viser seg å være grunnleggende i all kvalitativ forskning, og forskeren må ta hensyn til sine forskningsdeltakere. Samtidig er også minoritetsgrupper mer sårbare på

bakgrunn av at forskningen kan bidra til å blant annet forsterke stereotypier. Forskningen kan misbruke deltakernes kulturelle og politiske bakgrunn (Lanza, 2008). Det er derfor viktig at forskeren informerer om hensikten med studien til deltakerne, og at det skjer en nøye gjennomgang av hva studien ønsker å få forståelse og innsikt i. Jeg informerte til forskningsdeltakerne om at jeg ønsket å snakke med dem fordi de hadde et annet hjemmespråk enn norsk, og at dette var bakgrunnen for studien. I tillegg informerte jeg om at jeg ville snakke med de om den flerspråklige dagen som var blitt arrangert ved skolen deres.

3.7 Validitet

En kan si at gyldighet, eller validitet i bunn og grunn handler om hvorvidt en har undersøkt det en tror en har undersøkt i en studie (Eide og Winger, 2003). Å vurdere dette er ikke enkelt, men en kan si at validitet må forstås ut fra hver enkelt forskningsprosess. En viktig indikator for gyldighet innenfor kvalitative studier er å være så redelig som mulig gjennom hele studien, og samtidig gjøre rede for de valg en tar, og hvilke tolkninger en gjør underveis (Eide og Winger, 2003). Slik kan andre som leser oppgaven få en innsikt i ulike refleksjoner og hvilke metodiske valg som er gjort fra forskeren sin side.

Det er forskjeller på hvordan en forsker vil gå frem i tolkning av intervjuer fra andre voksenpersoner, i motsetning til å tolke svar fra barn, slik som jeg har gjort i denne studien. Eksempelvis må jeg være så ærlig i tolkningene av svarene fra elevene, og si at svarene kan tolkes på forskjellige måter i noen situasjoner. Jeg bør være åpen for de svarene jeg får, og faktisk være så ærlig at jeg i noen sammenhenger ikke forstår hva som menes som det "riktige" fra barnas side (Eide og Winger, 2003). Slik ser jeg at kvaliteten på studien avhenger av hvordan jeg har valgt å forholde meg til og tolke de dataene jeg har fått, slik Postholm presiserer: "I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet på en studie" (Postholm, 2010, s. 136). Dette sammenfaller med hva Moyer skriver om hva som kan være med på å sikre god validitet i en kvalitativ studie: "For research to be valid, it must observe, identify, and measure theoretical arguments to support the results and their interpretation" (Moyer, 2008, s. 30).

I de kommende punktene vil jeg se på forhold som er knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier, ettersom intervju er primærkilden, på bakgrunn av Dalen (2011) sine punkter. Som et punkt har Dalen beskrevet *forskerrollen*. Forskeren i en studie kan gjøre rede for sin tilknytning til det som skal studeres. Slik åpner forskeren opp for at leseren kan vurdere om hvorvidt en slik tilknytning kan ha vært med på å påvirke drøftingen av resultatene.

Et annet punkt, *forskningsopplegget*, har Dalen (2011) valgt å dele opp i to underpunkter; utvalg og metodisk tilnærming. Jeg vil først skrive om utvalget. I en kvalitativ forskning benytter man seg av brede og sammensatte utvalg som vil omfatte og vise til individuelle variasjoner. Disse individuelle variasjonene er relevante for det aktuelle fenomenet (hjemmespråket som ressurs) som studeres. Når vi snakker om utvalget, kan det stilles spørsmål om resultatene kan overføres til andre grupper enn dem som er utforsket (Dalen, 2011). Den metodiske tilnærmingen må ifølge Dalen (2011) være tilpasset den aktuelle studiens intensjon, problemstilling og teoretiske forankring. Dette forutsetter blant annet at forskeren har valgt en metode som egner seg til problemstillingen. Jeg ønsket å gjøre en kvalitativ studie på bakgrunn av at jeg ville få frem fire elevers refleksjoner og individuelle beskrivelser. Som Postholm (2010) beskriver, er validitet i kvalitativ forskning avhengig av mangfoldet og variasjonene i datamaterialet som innhentes, og at forskeren har evne til å tolke. Dermed fokuseres det ikke i stor grad på utvalgets størrelse. Som Dalen (2011) viser, spiller forskeren i en intervjustudie en stor rolle, og han eller hun inngår som en aktør gjennom hele analyse- og forskningsprosessen (Dalen, 2011).

Som et neste punkt beskriver Dalen validiteten i *datamaterialet*, og at den styrkes om jeg som intervjuer klarer å stille spørsmål som kan gi innholdsrike og fyldige svar. I mitt tilfelle åpnet jeg opp for dette ved at elevene kunne beskrive hendelser fra noe de hadde opplevd. Slik ble svarene fra deltakerne fyldigere. Jeg åpnet opp for at deltakerne skulle ha mulighet til å reflektere selv, og samhandlingen mellom alle deltakerne fra gruppeintervjuet bar preg av innholdsrike uttalelser. Disse uttalelsene ga grunnlaget for såkalte ”tykke beskrivelser” som Dalen formulerer (Dalen, 2011, s. 97). De såkalte ”tykke beskrivelsene” går dypere i deltakernes svar, og det er ikke bare en beskrivelse av fenomenet, men samtidig en fortolkning av fenomenet. Dette var med på å danne noe av grunnlaget for arbeidet med analysen, og den videre tolkningen av materialet.

Videre beskriver Dalen (2011) tolkningsvaliditet og teoretisk validitet. Tolkningsvaliditet dreier seg om at forskeren prøver å finne sammenhenger i datamaterialet, og utgangspunktet er forskningsdeltakernes egne refleksjoner og svar som kommer fra intervjuene. Det er da hensiktsmessig at disse refleksjonene og svarene er fyldige for den videre tolkningen. I mitt tilfelle opplevde jeg at de fyldige og rike beskrivelsene spesielt kom frem fra gruppeintervjuet. Den teoretiske validiteten går ut på at forskeren klarer å sammenfatte den teoretiske forståelsen av de fenomenene som studien omfatter. Slik ønsker en med den teoretiske validiteten at forskeren skal forklare sammenhenger (Dalen, 2011).

3.8 Pålitelighet

Når en skal vurdere en studies pålitelighet, eller reliabilitet, handler det om undersøke hva som skjer mellom intervjuer og deltaker i intervjusituasjonen. Det handler også om å undersøke hva som skjer når intervjueren skal begynne å forholde seg til datamaterialet, med tanke på hvordan analysen blir utformet (Eide og Winger, 2003). For å vurdere en studies grad av pålitelighet, kan en se på kravet om konsistens. Det dreier seg i hovedsak å måle det samme. Det innebærer blant annet at intervjueren forholder seg likt til alle deltakerne, på tross av de svar og betraktninger som deltakerne kommer med (Eide og Winger, 2003). I mitt tilfelle har jeg en oppfattelse av at jeg klarte å holde meg nøytral til de ulike deltakerne. En av årsakene til dette er muligens at jeg ikke kjente deltakerne fra før, og jeg heller ikke hadde snakket noe mer med noen av deltakerne, enn noen av de andre deltakerne fra observasjonene ble gjennomført. Allikevel opplevde jeg at noen av deltakerne var mer villige til å gi fyldigere svar, og det er muligens noen deltakere som kommer tydeligere frem, spesielt fra enkeltintervjuene.

Noe jeg som forsker må være klar over hva gjelder pålitelighet, er hvordan intervjueren (jeg) og deltakeren bruker språk og begreper på hver sin måte. Denne bruken av språk og begreper kan være med på å redusere påliteligheten, og spesielt mellom voksne og barn (Postholm, 2010). Målet med studien er jo å nå frem til en såkalt ”autentisk” forståelse av deltakernes erfaringer, og i studier med barn og unge er det spesielt viktig med en grundig refleksjon av materialet i analysen og tolkningen. Påliteligheten i en studie er opptatt av at den måler det den faktisk hevder å måle (Postholm, 2010). På bakgrunn av det jeg har skrevet tidligere i avsnittet, kan kravet om pålitelighet derfor utfordres. Noe som derimot kan være med på å sikre påliteligheten i denne studien, er en dokumentasjon på at jeg kan vise til data fra flere

kilder (Postholm, 2010). Jeg har henholdsvis gjennomført en kvalitativ studie som består av både enkeltintervjuer og gruppeintervju som primærkilde, men også observasjoner som en sekundærkilde.

3.9 Generaliserbarhet

Når en snakker om generaliserbarhet, ser en på om resultatene fra en studie kan overføres til andre situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en må stille spørsmål om den kunnskapen og den innsikten som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre situasjoner. Det er slik at den som mottar informasjonen og kunnskapen, har som oppgave å skulle avgjøre om det kan overføres til en annen situasjon (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 266) viser til tre former for generalisering, og det er følgende: *Naturalistisk generalisering* grunner i personlige erfaringer og gir forventninger fremfor formelle forutsigelser. *Statistisk generalisering* baserer seg på intervjupersoner som er tilfeldig valgt ut fra en befolkning. Statistiske generaliseringer er mulig i undersøkelser med et lite antall intervjupersoner, så lenge de er tilfeldig valgt ut og kvantifiserte. *Analytisk generalisering* er en begrunnet vurdering av om funnene fra en studie kan brukes som en rettesnor for hva som vil skje i en annen situasjon, og baserer seg på en analyse av likhetene og forskjellene mellom situasjonene.

I min studie har jeg ingen ambisjoner om å gjøre generaliseringer ut ifra alle flerspråklige elevers refleksjoner om deres hjemmespråk. Derimot ønsker jeg å få en innsikt i fire flerspråklige elevers refleksjoner, og deres såkalte ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2011). Med de såkalte tykke beskrivelsene hevder Dalen (2011) at en ønsker å få kunnskap som ikke bare beskriver, men som samtidig fortolker de fenomenene som presenteres. Det er derfor relevant at jeg som forsker ikke bare forholder meg til deltakernes uttalelser og hendelser som er observert, men å videre reflektere over situasjonene som kommer til syne.

3.10 Eventuelle svakheter ved studien

En mulig svakhet ved denne studien kan være valget av teorien, eksempelvis kunne anerkjennelse være relevant for denne studien. På den annen side er det mye teori somme

vært valgt, og er kanskje ikke derfor en klar svakhet, men heller en ettertanke som jeg har etter at studien er gjennomført.

Dalen (2011) hevder at ”En forutsetning for senere fortolkning er...at det foreligger valide, rike og **fyldige beskrivelser** fra deltakerne” (Dalen, 2011, s. 98, egen utheving). Hvor fyldige beskrivelsene er fra mine deltakere syns jeg har vært utfordrende å skulle vurdere i etterkant. Hvordan skal jeg tolke beskrivelsene fra mine deltakere, og når kan jeg kalle dem fyldige? Dette har vært en utfordring, og det kan ha å gjøre med at jeg har intervjuet barn. På denne måten kan det ha svekket grunnlaget for tolkningsvaliditeten i min studie. Jeg har hatt en oppfatning av at intervjuene muligens kunne vært lengre, men når jeg ser i etterkant av bearbeidelsen av materialet, er det ikke slik.

En annen eventuell svakhet ved denne studien er at jeg ikke gjennomførte prøveintervjuer. Dette anbefales av mange forskere som skriver om intervjuprosessen, og det kunne vært med på at jeg utøvet mer trygghet i de første enkeltintervjuene og en større sikkerhet. Dette kunne også ha vært med på å at jeg hadde fått en bedre innsikt og forståelse for hvordan intervjuguiden fungerte. I ettertid ser jeg at det var positivt at jeg ikke hadde planlagt helt strukturerte intervjuer, og jeg kunne derfor tilpasse intervjuene etter hva deltakerne svarte.

4. Resultater

I problemstillingen stiller jeg spørsmålet ”Hvordan reflekterer flerspråklige elever om sitt hjemmespråk som en ressurs ved en flerkulturell barneskole?” og ut ifra dette og datamaterialet, har jeg utarbeidet tre hovedkategorier. Bakgrunnen for valget kommenterer jeg ytterligere nedenfor.

Drøftingen av resultatene tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Ønsket er at jeg som forsker skal oppnå kunnskap ut fra deltakernes reflekterende selv. Intensjonen er å beskrive verden slik deltakerne selv opplever den. Deltakernes refleksjoner blir påvirket av andre aktører, og ut fra hva intervjuene viser, er det spesielt tre aktører som kommer tydelig frem. Det er foreldrene til deltakerne, medelevene til deltakerne og lærerne til deltakerne. Dette vil være tre hovedkategorier i min drøfting av resultatene. Kategoriene jeg har kommet frem til viser seg fra intervjuene som relevante hva gjelder deltakernes refleksjoner om sitt hjemmespråk som en ressurs. Disse tre kategoriene kan også sees som tre ledd for hvordan deltakernes refleksjoner blir påvirket.

Den første kategorien, er *barnas refleksjoner om hvordan foreldrene påvirker deres hjemmespråk*. Generelt sett kan en si at foreldrene introduserer deltakernes første møte med sitt hjemmespråk. Slik legger foreldrene grunnlaget for elevenes refleksjoner omkring sitt hjemmespråk, i form av hvordan språk blir praktisert i hjemmet. Den andre kategorien, er *barnas refleksjoner om hvordan medelevene responderer på deres hjemmespråk*. Jeg ser medelevene som en aktør som kan være med på å påvirke deltakernes refleksjoner om sitt hjemmespråk. Dette fremgår fra intervjuene, spesielt med eksempler fra friminutt, fritid og til dels situasjoner fra klasserommet. Ut fra hva intervjuene og observasjoner viser, er altså klasserommet og skolen en viktig arena, og den tredje kategorien er derfor *barnas refleksjoner om hvordan lærerne tilpasser for bruken deres av hjemmespråket*. Intervjuene viser at læreren kan ha en stor rolle i å forme deltakernes refleksjoner hva gjelder deres hjemmespråk. Ut fra hva intervjuene viser, er det spesielt lærernes egne oppfattelse av og holdninger til flerspråklighet som vil kunne påvirke deltakernes refleksjoner.

4.1 Deltakernes refleksjoner om hvordan foreldrene påvirker deres hjemmespråk som ressurs

På generelt grunnlag kan en si at i elevenes samhandling med sine foreldre, er det de som skaper grunnlaget for barnas første møte med et annet hjemmespråk enn norsk. Foreldrene legger føringer for holdninger til hjemmespråket, bruksområdene til hjemmespråket og ulike verdier til hjemmespråket. Det er blant annet i hjemmet at foreldrene lærer sine barn å snakke og utvikle seg på sitt hjemmespråk. Ut fra intervjuene beretter deltakerne om at det foregår ulike språkpraksiser i hjemmene, og at elevene snakker sitt hjemmespråk i størst grad sammen med sine foreldre. På bakgrunn av dette ser en at foreldrenes forståelse for hjemmespråket til sine barn i skolen er av betydning.

Min første forståelse ut fra hva intervjuene med barna viser at foreldrene deres er opptatt av deres barns utvikling av hjemmespråket. De beretter om at foreldrene er med på å oppmuntre deres bruk av hjemmespråket i skolen. Samtidig er det en forståelse som kommer til uttrykk fra deltakerne om at foreldrene deres ønsker at de skal bruke hjemmespråket i skolehverdagen. Dette ser jeg på som oppfatninger fra foreldrene som kan påvirke deltakernes refleksjoner. Jeg har en forståelse for at det aktivt fokuseres på flerspråklighet i hjemmene, ut fra hva intervjuene forteller. Som det kommer frem i utdraget nedenfor, er det en helhetlig positiv innstilling til hjemmespråkene deres i skolen:

Anna: hva tenker foreldrene deres om at dere bruker hjemmespråket på skolen?

Arbana: de synes det er veldig fint

Yewande: mhm

Saman: det synes mine og

Arbana: de sier sånn, hva har du lært nytt i dag, har du snakket språket liksom på skolen eller... så svarer jeg ja jeg har det, og sånn, også det var fint og sånn, også snakker vi fortsatt det språket hele tiden

Yewande: ja... egentlig det samme, hun (mamma) spør meg om jeg har liksom snakka det, eller om jeg har lært noe nytt også sånn forskjellig

Utdrag 1 – gruppeintervju (dialog)

Slik tydeliggjør intervjuene at det er en bevissthet omkring språk i hjemmene til deltakerne jeg har snakket med. Det er en bevissthet rundt å snakke hjemmespråket, og barna oppfatter at foreldrene er positive til at de skal bruke hjemmespråket i ulike skolesituasjoner. Dette er positive holdninger til forskjellige språkpraksiser, og det kan være med på å legge et tydelig grunnlag for hvordan elevene selv oppfatter og reflekterer omkring flerspråklighet. Det kan

synes å være en bevissthet i foreldregruppa om at deres barn skal utvikle sitt hjemmespråk når de er på skolen, og ikke bare i hjemmet.

Samtidig viser intervjuene at det ikke bare er et fokus på å utvikle hjemmespråket til eleven, men også utvikling og læring av flere språk, spesielt engelsk og norsk. Det kan virke som om det er en oppfattelse av at å bruke flere språk samtidig er helt naturlig for deltakerne, spesielt i hjemmesituasjoner. Dermed kan en si at deltakerne kan dra veksler på hele sitt språklige repertoar i slike situasjoner, og slik sett har man en mer dynamisk forståelse for flerspråkligheten (García og Wei, 2014). I disse hjemmesituasjonene ser en språkene i helhetlige systemer, slik García (2009) beskriver en heteroglossisk tilnærming. Ut fra hva intervjuene tydeliggjør, ser vi ikke i hjemmene de rigide språkpraksisene, men heller de mer åpne og komplekse som åpner opp for å se språkene i ett helt språklig system. Dette ser vi kommer tydelig frem fra gruppeintervjuet da vi snakket om hvilket språk de snakker mest:

Saman: ja... meen, det er jo, assa, mamma og pappa sier at det er lurt å snakke det språket man har, hjemmespråket sitt, og norsk, fordi da lærer du på en måte begge to

Anna: du er enig i det?

Saman: nikker

Anna: viser tegn til *Yewande*

Yewande: ja, det er egentlig det samme, når mamma sier sånn derre at jeg må, eller snakke mere engelsk og joruba og sånn, fordi noen ganger så pleier jeg å glemme det, fordi jeg kan så mye norsk og sånt, så jeg må lære meg begge

Arbana: jeg blander norsk og albansk litt

Saman: ja, samme her og

Arbana: fordi jeg liksom snakker det hele tiden

Utdrag 2 – gruppeintervju (dialog)

Ut fra hva intervjuene viser, er det en motivasjon for å skulle holde hjemmespråket vedlike, som en ytre påvirkning fra deltakernes foreldre. Samtlige deltakere uttrykker at det er viktig at de selv utvikler og vedlikeholder sitt hjemmespråk fordi foreldrene deres sier det, og at de skal holde fast ved hjemmespråket sitt. Intervjuene viser at det er en tendens til at elevene snakker hjemmespråket sitt i størst grad når de er hjemme med familien. Det er da elevene bruker hjemmespråket aktivt, og det kan også virke som at det er da de føler seg mest trygge og komfortable med å bruke hjemmespråket. Det faller seg muligens mer naturlig for elevene, og slik det kommer frem i intervjuene, kan jo alle i en hjemmesituasjon snakke hjemmespråket, sammenlignet med skolen, hvor muligens bare noen kan snakke hjemmespråket til elevene.

Som elevene forteller i intervjuene og ut fra hva observasjonene tydeliggjør, har foreldrene en sentral rolle på skolen når det arrangeres flerspråklige og/eller internasjonale dager. En oppfatning fra ledelsen ved skolen er at foreldrene har en stolthet for egen kultur, og de opplever at foreldrene kommer til kort i andre settinger i skolesammenhenger. Foreldrene bidrar med å lage mat, de har presentasjoner fra hjemlandet, stiller opp i nasjonaldrakter og leder ulike aktiviteter. Deltakernes refleksjoner rundt dette er en oppfattelse av at dette er moro, og de opplever stolthet når hjemlandet *deres* er i fokus. I utdraget nedenfor beretter deltakerne om tidligere flerspråklige dager/internasjonale uker:

Anna: ja, var det foreldre der også da?

Yewande: ja, alle sammen

Anna: ja, hva følte dere inni dere da?

Arbana: at det liksom, wow, mange ser på min plakat og sånn

Saman: ja, også er det jo kult på internasjonal dag da, fordi, ehm, da er det sånn...folk som kan dra til Afghanistan, Chile, også videre, også, også når det er i gymsalen så kan vi smake mye forskjellig mat

Yewande: ja, det husker jeg, ja det er sånn derre, da vi hadde sånn internasjonal dag på skolen, så var det sånn, hu hadde masse sånn derre aktiviteter eller, ja, grupper og sånt, så kunne vi gå til kanskje et rom, og der var mamma og fletta mange folk og sånt, også noen var borte og lagde sånn derre fingermaling eller, ja...

Anna: hva føler du inni deg da?

Yewande: jeg synes det er kult fordi da vet mange folk at jeg kommer fra det landet, og at det er mora mi, hehe.

Arbana: det er liksom, det hadde vært, eller liksom, hvis jeg ikke hadde vært fra et annet land hadde sikkert det vært veldig kjedelig, det er i alle fall bra at jeg kommer fra et annet land

Saman: mhm, sånn er det med meg og

Utdrag 3 – gruppeintervju (dialog)

Som det fremgår av intervjuene, har deltakerne en stolthet hva gjelder deres hjemmespråk. Det gjelder ikke bare språk, men også en stolthet for egen kultur. En av årsakene til dette kan være at foreldrene har en positiv innstilling til skolen, og de flerspråklige dagene som arrangeres. Ut fra observasjoner fra den flerspråklige dagen, så jeg blant annet på et foredrag om Romania, som ble presentert av en mor. Ved at foreldrene er med på slike dager, og ikke minst bidrar som en kunnskapsressurs, viser det at et flerspråklig perspektiv blir satt i fokus ved den aktuelle skolen gjennom foreldrenes engasjement. Denne innstillingen kan være med på å forme elevenes egne refleksjoner omkring sin hjemmekultur og hjemmespråk. Som en del av en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk, ser en på et anerkjennende foreldresamarbeid. Gitz-Johansen (2009) vektlegger at de ressursene, erfaringene og

perspektivene som minoritetsforeldrene har skal fokuseres på. Spørsmålet er om det fokuseres på disse ressursene i den vanlige skolehverdagen, og at det ses som en varig tilstand. En kan derfor diskutere om hvorvidt det kulturelle og etniske mangfoldet bare blir synlig under spesielle dager og uker. Deltakerne ga uttrykk for at det ble fokusert mye på flerspråklighet kun på dager som den flerspråklige dagen jeg observerte. Dette viser at det altså ikke er et like stort fokus på foreldrenes ressurser i den ordinære undervisningen.

En kan si at Hagelia skole muligens har en svak nasjonal strategi kombinert med en flerkulturell og anerkjennende pedagogikk (Gitz-Johansen, 2009). En nasjonal strategi i form av at de må bruke norsk på skolen, og tilpasse seg til skolens sosiale rom. Det er ikke en nasjonal strategi i ren form, men tendenser til en slik strategi. Samtidig får deltakerne tilbudt en flerkulturell og anerkjennende pedagogikk ved skolen de går på. Eksempelvis ved at barna beretter om at deres foreldre bidrar i elevenes læring ved flerspråklige dager, hvor det er fokus på og anerkjennelse av flerspråklighet som en varig tilstand og en anerkjennende innstilling til det flerkulturelle.

Gitz-Johansen (2009) stiller spørsmål om til hvem sin fordel flerspråklige dager blir arrangert, og han problematiserer om det primært er for de etnisk norske elevene, mens de flerspråklige elevene og foreldrene skal være en slags utstilling. Slik sett kan en se at de minoritetsforesatte innehar den språklige og kulturelle kapitalen, jfr. Bourdieu og Passeron (2006) som skolen etterspør når det arrangeres flerspråklige dager. Dermed kan en se språket og den kulturen de flerspråklige innehar som en symbolsk kapital under flerspråklige dager, den er altså av betydning, slik Bourdieu (1999) beskriver det. Det at ledelsen ved skolen opplever at de flerspråklige foreldrene kommer til kort i andre skolesammenhenger, kan ha noe å gjøre med at foreldrene på en slik måte ”bidrar” med sin kapital under de flerspråklige dagene, men ikke i skolehverdagen. Om hvorvidt foreldrene ønsker å bidra i skolehverdagen, skal jeg ikke drøfte her, men intervjuene viser at barna opplever foreldrene som interessert.

Ut fra hva intervjuene viser, opplever elevene seg selv som tryggere når de snakker hjemmespråket sitt sammen med foreldrene sine, og intervjuene viser at det er da de liker best å snakke hjemmespråket. Dette kommer blant annet til syne i utdraget nedenfor:

Anna: i hvilke situasjoner liker du å bruke hjemmespråket? Hvorfor?

Saman: når jeg er med familien min... for føler jeg meg på en måte mye tryggere når jeg snakker kurdisk...

Samir: ehm, hjemme...mest hjemme egentlig. Mmm, foreldrene mine og broren min

Arbana: hjemme, og norsk og begge deler. Fordi da kan jeg ha begge språkene

Utdrag 4 – enkeltintervju med Saman, Samir og Arbana

Ut fra hvordan Broady og Palme (1989) forstår Bourdieu, kan den kulturelle kapitalen bare anerkjennes om den blir sett og anerkjent som en verdi, eller som en ressurs. Det er muligens slik at deltakerne opplever i hjemmesituasjonene at deres hjemmespråk har en verdi, og det er flere som snakker det samme språket. Samtidig har blant annet Arbana en oppfattelse av at hun vil kunne snakke begge språkene, og det er det muligens større rom for i hjemmene. Det er naturlig å snakke flere språk, og elevene oppgir også at de blander de ulike språkene de kan, fortrinnsvis mellom hjemmespråket, norsk og engelsk. Slik sett kan en si at det er mer naturlig at språkene beveger seg mer dynamisk i hjemmesituasjonene, det er naturlig å snakke flere språk, og benytte seg av hele sitt språklige repertoar (García, 2009; García og Wei, 2014).

Til elevene stilte jeg spørsmål om hvilke språk de snakket og tenkte på, og deretter i hvilke situasjoner de snakket språkene. Med det spørsmålet delte jeg opp språk, og så muligens ikke språkene i ett språklig system som García (2009) beskriver det. Allikevel ville jeg få en forståelse over elevens tanker rundt sine språk, og hva de så på som sitt hjemmespråk. Dette viser også hvor komplekst det er å definere et hjemmespråk, og det viser kanskje også at hver og en har sin egen oppfattelse. Dette er noe jeg hevder er særlig relevant, også fra et fenomenologisk perspektiv, hvor fokuset mitt er å se hjemmespråket ut fra elevens egen forståelse og livsverden. Elevene svarte dette da jeg stilte spørsmål om hva de mente et hjemmespråk var under enkeltintervjuene, og videre hvilket hjemmespråk de selv trodde de hadde under enkeltintervjuene;

Anna: hva er et hjemmespråk?

Saman: ja, språket man egentlig snakker. Egentlig begge to. Norsk og kurdisk, for jeg lærte meg begge to samtidig

Yewande: et språk som man snakker hjemme, eller hvilket språk som foreldrene mine snakker

Anna: hvilket hjemmespråk har du, tror du?

Saman: Egentlig begge to. Norsk og kurdisk, for jeg lærte meg begge to samtidig

Arbana: eh, kanskje, albansk. Fordi jeg snakker det veldig mye.

Anna: hvilket språket kan du best, da?

Arbana: Kanskje norsk og, eh...ja albansk

Utdrag 5 – enkeltintervju med Saman, Yewande og Arbana

I utdrag 5 ser vi at barna beretter om sine hjemmespråk som flere, og ikke bare ett. Dette viser at det ikke er ukomplisert å skulle avgjøre om hvilket hjemmespråk et barn har. De oppgir selv at de kan flere språk like godt. Hva de selv definerer som et hjemmespråk er kanskje heller ikke helt klart. Utdraget det viser at Saman og Yewande har noe ulik forståelse for hva et hjemmespråk er. En grunn til dette kan være at de bruker sitt språklige repertoar i ulike sammenhenger, og at det derfor er komplisert å si hvilket språk de kan best. Som svaret til Arbana viser, er hun også selv usikker, men svarer at kanskje hjemmespråket hennes er albansk.

4.1.1 Oppsummering

I den første kategorien har fokuset vært å drøfte resultatene ut fra deltakernes refleksjoner om hvordan *foreldrene* påvirker forståelsen av hjemmespråket deres som en ressurs. Barna beretter om at de har en forståelse for og en opplevelse av at foreldrene deres er positive til bruk av hjemmespråket i skolehverdagen. Barna forteller at foreldrene deres ønsker at de skal bruke hjemmespråket aktivt, og utvikle det. Ut fra hva barna forteller ser vi at foreldrene deres er aktive under flerspråklige dager/internasjonale uker, og elevene opplever en stolthet for sitt eget språk og sin kultur. Spesielt ytrer elevene en stolthet når foreldrene deres bidrar med ulike aktiviteter. Samtidig reflekterer elevene over at de liker best å snakke hjemmespråket sitt i hjemmet med familien, og de opplever størst trygghet i hjemmet. På bakgrunn av hvordan Broady og Palme (1989) forstår Bourdieu, er det muligens i hjemmet deltakerne føler at hjemmespråket deres virkelig blir anerkjent og sett. Det oppleves altså mer naturlig i hjemmesituasjonene, og språkene beveger seg muligens mer dynamisk (García og Wei 2014). Dette ser vi også når elevene prøver å fortelle hva hjemmespråket deres er, og at det for dem er naturlig å nevne flere.

4.2 Deltakernes refleksjoner om hvordan *medelevene* responderer på deres hjemmespråk som ressurs

Om en skal sammenligne bruken av hjemmespråket sammen med foreldrene kontra bruken av hjemmespråket med medelever, viser intervjuene elevens berettelse av at de snakker hjemmespråket sitt mest sammen med foreldre (og annen nær familie). Samtidig ser vi fra intervjuene at medelever kan være med på å påvirke hva deltakerne selv synes om sitt hjemmespråk. Det kan være kommentarer i klassen, lek i skolegården eller samhold på fritiden. Dette er alle eksempler fra intervjuene med deltakernes samhandling med medelever

hvor hjemmespråket deres har vært aktuelt. I utdraget nedenfor stilte jeg spørsmål om hva deltakerne tror medelevene synes om deres hjemmespråk:

Anna: hva tror du andre elever tenker eller sier om at du kan flere språk?

Yewande: de synes det er litt kult og litt irriterende, for at de ikke vet hva jeg sier, og...ja... sånn litt irriterende. De synes at det er litt kult og har lyst til å lære det, men også litt rart... jeg tror (uklart), eller de blir sånn der nysgjerrig på hva jeg sier og sånn, så... de har, de blir litt sånn ivrig og har lyst til å vite hva jeg sier for eksempel

Saman: jeg syns, jeg tror de syns det er kult jeg... kanskje de syns det er litt interessant... de har sikkert lyst til å vite noe om vår kultur...

Arbana: det er også litt morsomt fordi alle andre liksom ler av det... vennene mine spør meg noen ganger lissom hva er det, og hva er det, også ja, det er jo veldig interessant å si det...

Utdrag 6 – enkeltintervju med Yewande, Saman og Arbana

Vi ser i utdrag 6 at deltakerne har en oppfattelse av at medelevene synes det er kult og er ivrige på at de skal si noe på sitt hjemmespråk. Det er også et fokus på at de kan holde noe hemmelig, og dette uttrykker deltakerne. Samtidig uttrykker deltakerne at noen av medelevene også synes det er litt irriterende.

Videre beretter deltakerne i intervjuene at de med et annet hjemmespråk enn norsk kan lære de andre medelevene noe. Deltakerne beskriver at det er bra å kunne mye, og ha høy kunnskap, også når det kommer til å kunne flere språk. Det kan virke som om deltakerne opplever at de får oppmerksomhet fordi de kan et annet språk enn norsk. Fra disse situasjonene, når det fokuseres på hjemmespråket til eleven, opplever deltakerne at de selv er en ressurs på grunn av deres hjemmespråk. Om elevene opplever dette i skolen i situasjoner det ikke fokuseres på hjemmespråket, kommer ikke frem i intervjuene. I utdrag 7 forteller deltakerne videre om hva de tror medelevene deres tenker:

Elevene svarer videre på det samme spørsmålet, men fra gruppeintervjuet

Saman: ojj, han greier... de tenker, han eller hun greier et språk som ikke vi kan, da er det kult å lære det

Yewande: mhm, og litt urettferdig kanskje

Arbana: og kanskje litt sånn vanskelig og sikkert, kanskje de vil og lære... fordi vi må også skrive det på tavla og sånn, og liksom ja

Utdrag 7 – gruppeintervju (dialog)

Som vi ser i utdraget over kan språket til deltakerne i de situasjonene hvor det fokuseres på deres hjemmespråk, oppfattes som en form for kulturell kapital. Dette er altså i de

situasjonene hvor det fokuseres på, og en kan da snakke om denne kvalitetsstemplingen av noen elever som skolen bidrar til. Deltakerne kan i disse situasjonene derfor beskrives nettopp som 'talentfulle', 'dyktige' og 'kompetente'. Når elever med et annet hjemmespråk enn norsk i noen situasjoner får denne kvalitetsstemplingen bryter det muligens med de situasjonene vi vanligvis kjenner til, som for eksempel innenfor den tradisjonelle forståelsen for tospråklighet som García (2009) beskriver. Som Eriksen og Sajjad (2015) viser, er barn av innvandrere i en særstilling hva gjelder språk. De snakker om en skjev maktfordeling hvor de etnisk norske elevene *normalt* har de beste forutsetningene for å lære.

Ifølge Bourdieu og Passeron (2006) kan undervisningssystemet bare klare å nå de elevene som besitter den kulturelle kapitalen som skolen har, altså en middelklasseverdi. Ut fra Eriksen og Sajjad (2015) sin forståelse har de etnisk norske elevene den beste forutsetningen for å kunne lære. Flerspråklige elever, som mange vil si at ikke besitter de rådende middelklasseverdiene, dermed kan ifølge Bourdieu og Passeron (2006) ikke ha den nødvendige kulturelle kapitalen som de med en kapital som i større grad er tilpasset skolens system. I observasjonene fra den flerspråklige dagen fikk jeg en opplevelse av at de flerspråklige elevene innehadde en kulturell kapital som de etnisk norske elevene ikke hadde. Slik sett ble hjemmespråkene deres ansett som en verdifull ressurs denne dagen, og undervisningssystemet og skolen ga de flerspråklige elevene muligheter for å lære og utvikle seg. Dette ser jeg som en motsetning av hvordan det gjøres i den "normale" skolehverdagen, hvor undervisningen i større grad blir tilrettelagt for etnisk norske elever. Under den flerspråklige dagen derimot, ble det flerspråklige tillagt høy verdi, og slik sett en symbolsk kapital (Bourdieu, 1995; Danielsen og Hansen, 1999). Det å kunne flere språk ga anerkjennelse innenfor gruppen som deltok i de flerspråklige aktivitetene som ble gjennomført.

I intervjurundene var språk sentralt, og elevene var enige i at det var viktig å kunne flere språk. På denne måten ser de språket som en nytteverdi, og som en vei til mer kunnskap. Samir svarte blant annet dette i enkeltintervjuet, da jeg stilte spørsmål om det var viktig å kunne flere språk; *...min store drøm er jo å bli fotballspiller da...jeg liker veldig godt å kunne flere språk, siden hvis jeg blir fotballspiller så veit man aldri på hvilket lag man havner og i hvilket land.* Ut fra hvordan jeg forstår Samir sitt svar forstår han at det er viktig å kunne språk med tanke på hans videre planer for livet. Han ser språket som en mulighet for å oppnå det han ønsker. Språket er kanskje ikke hovedtanken til Samir, men det er allikevel en stor del av hva han anser som viktig. På den måten kan språket og hans tilgang på flere

språk være en vei til høy kulturell kapital, og dermed kunnskap. Språket en person innehar ser jeg derfor som en bekreftelse for kultur, og kultur blir ifølge Bourdieu (1995) sett som grunnleggende for et vellykket menneske. Samir ser også selv en verdi av å kunne flere språk, og ikke bare fra ytre påvirkninger, som for eksempel fra foreldre, lærere og elever.

Fra intervjuene ser vi at elevene blant annet bruker hjemmespråket sitt i skolesammenhenger når elever spør om de kan si eller skrive et ord på tavla. Fra enkeltintervjuet med Saman ble det stilt spørsmål om han snakket kurdisk på skolen sammen med elevene, og da svarte han dette: *Nei, for de kan jo ikke kurdisk*. Ved første øyekast kan man tenke at det ikke var et så viktig svar, og at det ikke hadde så stor betydning. På den annen side kan en se at det er ganske opplagt at han svarte nettopp dette. For han virker det muligens veldig rart å skulle snakke kurdisk på skolen, fordi det ikke er noen andre som kan det, eller gjør det. Derfor bruker han bare kurdisk på skolen når noen ber han om det, og i situasjoner med elever som han beskriver her: *jeg lærer dem kurdisk... det er nok kanskje noen som... eh, det er noen ganger at noen har lyst at jeg skal skrive navnet dems eller no sånt*.

På bakgrunn av dette kan det virke som om hans gruppebestemte habitus (Bourdieu, 1995) påvirkes av om det føles naturlig eller ikke å snakke eller skrive hjemmespråket sitt på skolen. For han er det muligens mer naturlig å snakke kurdisk hjemme med familien, og norsk på skolen hvor det ikke er noen andre som snakker kurdisk. Saman har muligens erfart dette, og det virker kanskje tryggere for han å handle slik i gruppa på skolen. Samtidig viste intervjuene at noen av deltakerne brukte hjemmespråket aktivt på skolen sammen med medelever. Dette var altså med elever som snakket et annet hjemmespråk enn norsk, og det samme hjemmespråket til deltakeren. Dermed var det helt naturlig å snakke hjemmespråket på skolen, med en medelev. Dette fordi medeleven også snakket et annet hjemmespråk enn norsk. Slik sett kan en si at deltakerens gruppebestemte habitus igjen påvirkes av om det føles naturlig eller ikke å snakke hjemmespråket. Dette ser vi et eksempel på i utdrag 8:

Anna: hvis det for eksempel er en kompis i klassa di som snakker somali, kan du lære fra han også?

Saman: ehm, ja'a, det er en, det er lissom noen andre i klassa da, som kommer fra Irak, liksom, Kurdistan er liksom, akkurat Irak er delt i to da, en i Irak og en i Kurdistan

Anna: så da kan du snakke litt med han da, eller?

Saman: noen ganger når vi besøker hverandre så sier, snakker vi sånne ord på...

Anna: er det litt sånn tøffe ord, eller er det?

Saman: det er helt vanlige ord

Anna: gjør dere det på skolen?

Saman: nei...

Anna: hvorfor ikke det da?

Saman: eh, vet ikke jeg

Anna: hva tror du at andre elever hadde tenkt hvis dere hadde gjort det?

Saman: at det er kult

Utdrag 8 – enkeltintervju med Saman

Deltakernes fokus på at de kan utvikle seg og lære mer av sitt hjemmespråk eller andre språk sto ikke i veldig stort fokus under intervjuene, men en ser muligens tendenser til det fra Saman. Dette kan også være fordi det er det som er naturlig for han, at han har venner fra Irak. Fokuset var muligens mest på at de flerspråklige elevene var en ressurs for andre, og at de kunne lære bort sitt hjemmespråk til andre, blant annet til sine medelever. Det kan være fordi det er slik det fokuseres på flerspråklighet ved Hagelia. Dette kommer blant annet til uttrykk når det arrangeres internasjonale uker og flerspråklige dager, blant annet. Fokuset er da på de flerspråklige elevene, og mye av fokuset er at det flerkulturelle og flerspråklige vises frem. Det kan også være nyttig å se det flerspråklige fra en annen vinkel i noen sammenhenger. Hvordan kan den flerspråklige eleven lære og utvikle seg?

Jeg skal videre se på deltakernes stolthet omkring deres hjemmespråk. Dette har slik vi ser fra intervjuene, vært et stort fokus fra deltakernes side. I det følgende utdraget nedenfor, tolker jeg at dette kommer til uttrykk mellom linjene når deltakerne forteller om en fellessamling da de var på en scene i gymsalen hvor de sang og brukte hjemmespråket sitt:

Anna: hva følte dere da? Var dere stolte?

Alle i kor: ja

Anna: hvordan da?

Saman: fordi vi var oppå der, og ikke de andre

Yewande: veldig sånn derre, **yes**, jeg kan vise hva jeg kan og...

Arbana: at vi var litt spesielle liksom

Utdrag 9 – gruppeintervju (dialog)

Som vi ser i utdrag åtte kan det virke som om det er positivt og kult å ha et annet hjemmespråk enn norsk. Det viser samtidig at det er en positivitet til å kunne noe andre ikke kan, og at det er bra å inneha mye kunnskap. Slik jeg tolker sitatet, ønsker elevene å vise sin kunnskap. Slik sett ser en at de flerspråklige elevene føler seg verdsatt på bakgrunn av blant annet sine medelevenes holdninger til det å være flerspråklig. I situasjonen som er beskrevet ovenfor, hvor deltakerne var i gymsalen, får de vist hva de kan, og de blir sett. Dermed kan

en si at det verdsettes å være spesiell, som Arbana beskriver. Deltakerne er knyttet til sin kunnskap, til sitt hjemmespråk fra fødselen av som Bourdieu (1995) anser som gyldig. I situasjoner som dette verdsettes den kulturelle kapitalen deltakerne innehar, på bakgrunn av at det blir en slags bekreftelse for kulturell kapital som Broady og Palme (1989) forstår det.

4.2.1 Oppsummering

I den andre kategorien har fokuset vært å drøfte resultatene ut fra deltakernes refleksjoner om hvordan *medelevene* deres responderer på deres hjemmespråk som en ressurs. Ut fra hva deltakerne forteller virker det som om de har en oppfatning av at medelevene deres ønsker at de skal snakke hjemmespråket sitt. De beretter også om at de tenker i noen situasjoner at medelevene syns det er urettferdig at de ikke kan et annet hjemmespråk. Det tyder på at deltakerne ønsker å vise at de kan et annet hjemmespråk enn norsk, og det er et fokus på at de kan lære medelevene sine noe. Det er og et fokus på at det er bra å ha mye kunnskap, og ut fra hva deltakerne beretter er et annet hjemmespråk enn norsk å inneha mye kunnskap. En av deltakerne forteller om at han bruker hjemmespråket sammen med venner som også kan snakke hjemmespråket hans, men de gjør det ikke på skolen. Slik sett kan en si at de flerspråklige elevene ikke ser det som naturlig å skulle snakket hjemmespråket i så stor grad på skolen.

4.3 Deltakernes refleksjoner om hvordan *lærerne* tilpasser for bruken av deres hjemmespråk som ressurs

I den tredje kategorien ønsker jeg å drøfte hvordan *deltakerne reflekterer om hvordan lærerne tilpasser for bruk av deres hjemmespråk som en ressurs*. Som deltakerne beretter fra enkeltintervjuene og gruppeintervjuet, har de en stolthet til sitt eget hjemmespråk. Hvor denne stoltheten kommer fra, kan også ha noe med hvordan språkene deres blir sett og behandlet i skolehverdagen, av lærerne eksempelvis.

I intervjuene med deltakerne uttrykker de at læreren deres er veldig positiv til at de har et annet hjemmespråk enn norsk, og de tror at lærerne synes det er *spennende* og *interessant*, blant annet. Ut fra hva intervjuene og observasjonene viser kan lærerne ved denne skolen ha påvirket og ytret at det er bra å være stolt over hjemmespråket sitt, og at elevene besitter mer kunnskap fordi de kan et annet språk enn de andre elevene som har norsk som sitt eneste hjemmespråk. Blant annet var det en av lærerne som sa dette til elevgruppa si under en

observasjon jeg gjennomførte: *det er fint at noe kan være på mange flere måter enn bare én måte*. Videre vil jeg vise til et utdrag fra nedenfor hvor elevene forteller om hva de tror lærerne tenker om at de bruker hjemmespråket på skolen:

Anna: hva tror dere lærerne deres tenker om at dere bruker hjemmespråket på skolen?

Saman: de syns det er veldig interessant... fordi... da lærer på en måte lærerne og elevene noe nytt

De to andre nikker

Yewande: at det er kult, og at vi, eller at de også har lyst til å lære det, og mer om landet vårt vi kommer fra... og hvordan sånn, kulturen er, hvordan de kler seg der...

Arbana: ehm, de har jo lyst til å lissom vite mer, og det er bra

Yewande: veldig engasjert

Arbana: ja, på en måte

Yewande: de pleier noen ganger å spørre om hvordan man sier det, og ja, de er liksom engasjerte og, og vil, eller har lyst til å vite det

Anna: Hva føler dere da?

Arbana: liksom, ja, at hun spør oss

Saman: mhm, at jeg kan lære lærerne noe

Yewande: ja, mhm

Utdrag 10 – gruppeintervju (dialog)

Ut fra hva vi ser i utdraget over, har deltakerne en positiv oppfattelse til hvordan læreren deres behandler hjemmespråket. Deltakerne beskriver at lærerne deres er engasjerte og interesserte i den flerspråklige kompetansen deres. Slik sett ser vi ut fra deltakernes opplevelser at læreren deres ser betydningen av elevenes hjemmespråk. Det er altså en oppmerksomhet rundt det i skolehverdagen. Læreren ser det språklige mangfoldet i klassen sin, og ser flerspråkligheten som en naturlig og varig tilstand. Slik sett er læreren opptatt av en flerkulturell og anerkjennende pedagogikk som Gitz-Johansen (2009) beskriver. I slike situasjoner viser det at elevene er stolte når læreren benytter seg av hjemmespråket deres i undervisningen. Det blir vektlagt at de kan noe annet, og at eleven har en god følelse omkring det. Elevene opplever seg selv som sett når de bruker hjemmespråket sitt på skolen, som når lærerne og elevene ber om det. Dette synes jeg er interessant, og det er muligens en slik rolle de flerspråklige elevene ved denne skolen har fått.

Ut fra hva deltakerne beretter, kan det vise at skolen/læreren i denne gruppen legger til rette for en anerkjennende forståelse for språklig forskjellighet, slik Gitz-Johansen (2009) beskriver det. Som intervjuene viser, forklarer deltakerne at læreren velger å fokusere på språklig forskjellighet ved å si *god morgen* på flere måter, og er åpen for de flerspråklige

elevenes kunnskaper. Ved en skole som holder fast ved den nasjonale strategien er fokuset å gjøre alt så nasjonalt (norsk) som mulig. En gjør alt for å tilpasse de flerspråklige elevene til den norske skolen gjennom de norske prinsippene. En ser eventuelle vanskeligheter som oppstår som at det er noe galt med barna, og at det er de som bør endres (Gitz-Johansen, 2009). I intervjuene med elevene fikk jeg et annet inntrykk. I gruppeintervjuet med Saman, Yewande og Arbana innledet jeg med hva de hadde svart i den første intervjurunden. Fra den første intervjurunden hadde elevene svart at de synes det var kult/spennende/moro å kunne snakke flere språk. Dette var bakgrunnen for spørsmålet i utdrag 12:

Anna: hva er det som gjør det kult å snakke flere språk på denne skolen?

Saman: jeg synes det er kult fordi når for eksempel det er noe... eh, du kan, men ikke de andre, og da føler du deg på en måte, åh det er kult at jeg kan det, men ikke de. For eksempel når du vil at ingen skal skjønne det du sier, da kan du bare snakke... på det språket da

Yewande: jeg synes det er morsomt at jeg kan et annet språk som de andre ikke kan... og, ja at de liksom ikke skjønner hva jeg sier og sånn

Arbana: det er liksom veldig kult at, at liksom ingen andre får vite hva vi snakker om, også liksom at vi liksom snakker om no viktig og... det er litt morsomt og, ja...

Utdrag 11 – gruppeintervju (dialog)

Samtidig ser vi fra intervjuene at deltakerne er opptatt av at de andre (for eksempel lærerne) kan lære noe av elevene, og at det er en stolthet rundt det. De forstår det slik at det er de som skal lære bort sitt hjemmespråk, og den kunnskapen de besitter. De har altså kunnskap om noe som ikke de andre har, og slik Broady og Palme (1989) forstår Bourdieus begrep kulturell kapital fungerer det som en kapital bare om den blir sett av noen, og kanskje i dette tilfellet, nettopp fra lærerne og elevene. Slik sett kan en si at elevenes hjemmespråk blir sett som en ressurs i klasserommet. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om hvordan elevene selv utvikler sitt hjemmespråk ved å lære lærerne noe. Om hvorvidt deltakernes hjemmespråk brukes aktivt i skolehverdagen, er usikkert.

Ut fra hva jeg skriver i problemstillingen, er jeg opptatt av hjemmespråket i *skolehverdagen* til de flerspråklige elevene. Intervjuene tydeliggjør at elevene har en stolthet omkring sitt hjemmespråk og sin flerspråklighet i hverdagen. Samtidig viser intervjuene at det jobbes med flere språk i noen situasjoner på skolen, som for eksempel i faget mat og helse, slik elevene beskriver ut fra dette utdraget:

Anna: bruker dere hjemmespråket på skolen i læresituasjoner, eller når dere har fag?

Yewande: ehm, på mat og helse så har vi sånn der bilde og der står det sånn gulrot og eple og sånt, også

skal vi skrive hvordan man skriver det på hjemmespråket sitt

Arbana: ja, fordi vi skriver og sier sånn hva gulrot og epler heter på et sånt ark, også er det bilde, også skal alle skrive hva det heter på språkene sine

Utdrag 12 – gruppeintervju (dialog)

Som deltakerne tydeliggjør i intervjuene jobbes det med flerspråklighet i fagene, som her i mat og helse. Elevene beretter om at lærerne spør de flerspråklige elevene om de kan uttale og skrive frukten/grønnsaken som er avbildet på plakaten på sitt hjemmespråk. Deltakerne beskriver at i noen situasjoner blir de andre elevene også bedt om å uttale ordene som den flerspråklige eleven har uttalt eller skrevet ned. Her fremgår det fra intervjuene at det er en interaksjon mellom den flerspråklige eleven og eleven som har norsk som sitt hjemmespråk. Slik kan dette gi nye språkpraksiser i klasserommet, og språkene blir sett i et helt språklig system, som for eksempel i en fremstilling. Ved å fokusere på dette, og se språk i ett språklig system, blir språkene meningsfulle og de kan bidra til en utvikling for *alle* elevene (García, 2009). Selv om språkene er separert hver for seg, ser vi at det jobbes med å se sammenhenger mellom språkene. Spesielt når elevene får mulighet til å skrive ned ordene, og ikke bare uttale dem. Slik kan man videre i arbeidet se sammenhenger mellom språk lettere. Det er i så fall også en forutsetning at pedagogen belyser sammenhenger og ulikheter mellom språkene, og er bevisst dette i sin praksis. Om hvorvidt de flerspråklige elevene får muligheten til å utvikle sitt hjemmespråk fra eksempelet over, er noe utydelig fra intervjuene. Det er allikevel slik at det kan fokuseres på sammenhenger mellom språkene, noe som kan være med på å utvikle deltakernes flerspråklighet, og muligens deres utvikling.

En forståelse fra García (2009) er at flerspråklige elever skal ha muligheten til å utvikle sitt hjemmespråk, og ikke bare vedlikeholde det slik som det er. Det er mulig at fra utdraget over, er lærerens arbeid med hjemmespråket, snarere er en vedlikeholdelse av hjemmespråket, fremfor en utvikling av hjemmespråket. Denne utviklingen av hjemmespråket ser García (2009) som ett av tre sosiolingvistiske mål for dagens globale språkopplæring. Spørsmålene som intervjuene reiser er altså til hvem sin fordel skal hjemmespråket til eleven nyttes? Elevene ser seg selv muligens som en ressurs, men de får kanskje ikke utviklet sitt hjemmespråk i stor nok grad. På bakgrunn av dette hadde det vært interessant å studere hvordan/om det skapes en mulighet for at elevene skal kunne *utvikle* sitt hjemmespråk. Cummins (2001) hevder at tospråklighet har positive effekter på elevenes språklige og faglige utvikling. Gjennom å fortsette utviklingen av sitt hjemmespråk vil elevene kunne få en dypere forståelse for språk generelt.

Samtidig er det noe usikkert fra intervjuene om elevene virkelig ønsker å utvikle hjemmespråket sitt ytterligere. Dette er ikke elevene helt samstemte om, og det er spesielt Saman som uttrykker dette, eksempelvis da jeg stilte spørsmål om han ville bruke hjemmespråket sitt mer på skolen: *altså, vet ikke jeg, det er liksom ikke no farlig hvis det er mindre eller mer... det betyr jo så klart mye da at jeg har et annet språk, men...ehm...det kan jo kanskje...vet ikke jeg.* Som vi ser er betydningen av at han har et annet hjemmespråk enn norsk stor, men han har muligens ingen klar mening om hvordan hjemmespråket kan bli brukt på skolen. Samtidig kan det være at han ikke har tenkt på dette før, og at svaret hans derfor blir noe utydelig.

Flerspråkligheten til elevene blir altså fremhevet i noen fag, og i noen situasjoner. Med bakgrunn i intervjuene er det også interessant å spørre i hvor stor grad elevene får mulighet til å velge selv om de skal snakke/skrive på hjemmespråket sitt. Får elevene mulighet til å benytte de språkpraksisene som de har tilgjengelig? I noen sammenhenger og oppgaver kan det være mer passende å benytte seg av de språkpraksisene de selv besitter, ut fra språkets funksjoner (Velasco og García, 2014), rett og slett at det er en åpenhet for at elevene skal kunne benytte seg av den kunnskapen de besitter, slik at en kan snakke om en helhetlig undervisning for alle elever. Slik kan også utviklingen av elevenes hjemmespråk være i større fokus. I etterkant av gruppeintervjuet fortalte Saman dette til læreren sin: *det gjør jo noe med meg, at folk vil snakke om språket mitt.* Ut fra hva Saman forteller, har hjemmespråket hans stor betydning, og at det gjør noe med han. Dette viser muligens at det ikke har blitt stilt spørsmål til de flerspråklige elevene om hva de tenker om sitt hjemmespråk. Det er nettopp dette barneperspektivet som kommer frem her, og det viser at det er betydningsfullt, og at jeg har fått en større innsikt i deltakernes livsverden.

Intervjuene tydeliggjør at elevene bruker hjemmespråket i situasjoner på skolen når de blir direkte bedt om det (eksempelvis fra læreren). Utdraget nedenfor viser hva elevene svarte da jeg stilte spørsmål om de kunne fortelle meg når de selv ville bruke hjemmespråket i klassa.

Anna: kan dere prøve å fortelle når dere vil bruke hjemmespråket i klassa?

Saman: når lærerne sier det

De to andre sier også ja

Yewande: eller, kanskje hvis det er et ord som de sier som jeg kan på flere språk, da har jeg egentlig litt lyst til å si det... på det andre språket, også ja...

Utdrag 13 – gruppeintervju (dialog)

Jeg har en oppfatning av at vår habitus kan endres i de forskjellige språkpraksisene vi opptrer i, slik som deltakerne viser og forteller at de gjør gjennom dagen, i de situasjonene de blir bedt om det. I hvilken grad er det sosialt akseptert at de skal få kunne bruke sitt hjemmespråk, og hvordan legges det til rette for det? Ut fra et transspråklig perspektiv blir muligens ikke disse fire flerspråklige elevene undervist helhetlig, ifølge hva García og Wei beskriver (2014). Samtidig kan vi se fra hva deltakerne beskriver at lærerne legger til rette for at ulike språkpraksiser og at elevenes språklige egenskaper er en varig tilstand, ved at det blir fokusert på i faget mat og helse, slik det fremgår fra intervjuene.

4.3.1 Oppsummering

I den tredje kategorien har jeg forsøkt å drøfte deltakernes refleksjoner om hvordan *lærerne* tilpasser deres hjemmespråk som en ressurs. Som nevnt i den andre kategorien, opplever deltakerne en stolthet også når lærerne deres spør om de kan uttale ord, og det er et fokus på at de kan lære bort til lærerne. Ut fra hva elevene beretter kan det tyde på at skolen og læreren legger til rette for en anerkjennende og flerkulturell pedagogikk. Deltakerne forteller videre at det jobbes med flere språk i noen fag, eksempelvis mat og helse.

Et punkt jeg anser som viktig er til hvem sin fordel skal hjemmespråket til eleven nyttes. Ut fra hva intervjuene viser kan det tyde på at det i mange situasjoner skal nyttes for at andre skal lære noe, og muligens ikke de flerspråklige elevene selv. At nettopp de flerspråklige elevene utvikler sitt hjemmespråk, og ikke bare vedlikeholder det ser García som et mål for dagens globale språkopplæring.

5. Avslutning

I dette kapittelet presenterer jeg avsluttende drøftinger for oppgaven, en helhetlig konklusjon og en drøfting rundt videre forskning på det aktuelle temaet.

5.1 Avsluttende drøfting

Avslutningsvis ønsker jeg å drøfte om denne skolen har tendenser til en monoglossisk eller en heteroglossisk språkopplæring på bakgrunn av hva elevene har svart og fra observasjonene jeg har gjennomført. Gjennom å gjøre en slik drøfting, ser jeg at dette kan være med på å belyse elevenes refleksjoner omkring sitt hjemmespråk som en ressurs. Elevenes bruk av hjemmespråket på skolen ser vi ut fra intervjuene som å være ganske forutsigbar, og det kan virke som om det er lærerne som legger føringer for når elevene skal bruke sitt hjemmespråk. Slik sett er det lærerne som bestemmer hvor stor plass hjemmespråkene til elevene skal ha i undervisningen. Det kan virke som om det ikke aktivt jobbes med ett språklig system, men mer oppdelt og språk i separate former, slik som i en monoglossisk språkopplæring (García, 2009). Dette ser en tendenser til under flerspråklige dager. Ut ifra hva jeg observerte, kan en si at flerspråklige dager kan være monoglossiske også, eksempelvis når språkene og kulturene som ”vises” frem opptrer i forskjellige rom, og er da veldig konsentrerte på akkurat *det* språket, og akkurat *den* kulturen. For eksempel: i dette rommet skal elevene lære om Romania. Slik sett kan en si at flerspråklige dager ikke i alle sammenhenger bidrar til et transspråklig og en heteroglossisk tilnærming. Samtidig ser vi også at flerspråklige dager kan være heteroglossiske, ved at de ses i en sammenheng (García, 2009).

Samtidig viser intervjuene og observasjonene at det jobbes med å belyse de flerspråklige elevenes flerspråklighet i noen sammenhenger, og dette kan være med på å utvikle de andre elevene også som språkelever, som García (2009) peker på når hun beskriver en transspråklig strategi. Ut ifra dette kan en si at skolen også jobber ut fra en heteroglossisk språkopplæring (García, 2009). Dette må skje fra lærerens initiativ, og de må være flerspråklige lærere og legge til rette for alle elevens utvikling av flere språk. Ved å fokusere på en slik strategi, kan en bryte noen av de skillene og ulikhetene som finner sted i klasserommet, og erstatte det med språklig sikkerhet og stolthet av flerspråklighet. Slik kan

en bryte såkalte språkhierarkier (Dewilde og Skrefsrud, 2015). Ut fra min forståelse av elevenes erfaringer med å dele sitt hjemmespråk i skolesammenhenger, setter de stor pris på det, og de ser seg selv som en ressurs. De kan noe som de andre elevene ikke kan, de skiller seg ut. Ut fra hva elevene beretter, har skolen muligens vært med på at det er en forståelse for at det er positivt å være annerledes, og at det er positivt å kunne flere språk, anser jeg som nevneverdig.

Samtidig ser vi ut fra hva elevene beretter, at noe av deres gruppebestemte habitus som foregår i hjemmene også blir sett og anerkjent i skolen, blant annet når det arrangeres flerspråklige dager. Intervjuene viser at elevene har gode opplevelser omkring disse dagene og ukene som arrangeres, og språkene deres blir fokusert på og får en verdi, en høy kulturell kapital. Ut fra hva elevene forteller i intervjuene, fører skolen, eller lærerne til tider en heteroglossisk språkopplæring når de legger vekt på flerspråkligheten ved skolen, og når det arrangeres flerspråklige dager. Hvor ofte lærerne gjør dette i den ordinære undervisningen er ikke tydelig fra intervjuene, og det må definitivt forskes mer på. Dermed kan det virke som om skolen/lærerne fører en mer monoglossisk språkopplæring når de ikke fokuserer på det flerspråklige, altså at de ser på språkene som separat, i for eksempel norskundervisningen og engelskundervisningen som det kommer frem av intervjuene.

Fra intervjusituasjonen opptrer språkene til elevene i atskilte systemer, og elevene gjør skiller mellom hjemmespråket og norsk. Ut fra García og Wei (2014) sin dynamiske forståelse er det for enkelt å skille mellom førstespråket og andrespråket til eleven, og en bør heller se språkene i ett helt språklig system. En grunn til at språkene ses såpass atskilt i enkeltintervjuene og slik elevene snakker om dem, kan være at det er slik det fokuseres på språk i skolen også. Alle de fire deltakerne beskrev en situasjon ved skolen hvor jeg ser at dette kom til uttrykk. Denne situasjonen er fra starten av skoledagen hvor de flerspråklige elevene blir bedt om å si for eksempel *god morgen* eller en annen hilsen på sitt hjemmespråk. Én av elevene beskriver situasjonen slik: *vi sier sånn før vi starter på skolen, så sier vi alle språkene sånn, ja, at alle andre kan mitt og sånn*. Eleven beskriver hjemmespråket som *mitt*, og det er kanskje slik det anvendes på skolen også. Som en lineær forståelse av flere språk ved siden av hverandre, og muligens ikke i flerspråklige praksiser, eller komplekse kommunikative interaksjoner som García og Wei (2014) beskriver en dynamisk forståelse for tospråklighet.

En kan si at de elevene som vokser opp med foreldre fra de såkalte dominerende klasser som kommer fra trygge økonomiske hjem, har en kjennskap til kulturen fra de dominerende klasser. De har et fortrinn i skolen, og de er fortrolige med denne kulturen. De har vokst opp med den, og denne kulturen er deres kulturelle kapital, altså deres habitus. Ut fra dette kan det oppstå et skille mellom de flerspråklige elevene som har vokst opp med den kulturen de har hjemmefra, og dermed et skille til hva Bourdieu (1995) hevder er den dominerende klasse. Deltakerne i denne studien må muligens bryte med sine språklige erfaringer hjemmefra hvor flere språk er naturlig og varig, og dermed deres gruppebestemte habitus når de kommer på skolen, og deretter tilpasse seg den gruppebestemte habitus som råder ved Hagelia skole (Bourdieu, 1995). Dette viser at de flerspråklige elevene må bryte språkmønstre mellom to forskjellige gruppebestemte habitus hver dag når de kommer til skolen. Det er en forskjell mellom de som har foreldre som er innvandrere eller som selv har innvandret fra de som er etnisk norske i skolen, og Eriksen og Sajjad (2015) mener at de etnisk norske barna har et fortrinn på bakgrunn av at skolen representerer middelklasseverdier. Slik jeg opplever det må disse elevene tilpasse seg skolen, og de verdiene som blir anerkjent i skolen, uansett om det arrangeres flerspråklige dager eller ikke.

5.2 Konklusjon

I innledningen refererer jeg til Utdanningsdirektoratet som vektlegger at alle barn og elever har rett på å bli møtt med et mangfold av utfordringer, og de skal ha like gode forutsetninger for å kunne utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø. Som nevnt er jeg opptatt av at alle elever skal ha like store muligheter for å utvikle seg i skolen. I dette ligger det ikke bare at elevenes forutsetninger blir vedlikeholdt, men at deres forutsetninger blir utviklet med det mangfoldet av kunnskaper som de innehar. I denne studien har jeg vært særlig opptatt av flerspråklige elevers refleksjoner, og problemstillingen for studien var følgende:

”Hvordan reflekterer flerspråklige elever om sitt hjemmespråk som en ressurs ved en flerkulturell barneskole?”

For å kunne få en innsikt i de flerspråklige elevenes refleksjoner har jeg intervjuet fire elever i enkeltintervjuer, og tre av elevene i et gruppeintervju. Disse fire elevenes beretninger er ikke representative for alle elever med et annet hjemmespråk enn norsk, men det viser forhåpentligvis en større innsikt for hvordan disse fire flerspråklige elevene ser sitt hjemmespråk som en ressurs.

Ut fra hva resultatene viser, har deltakerne en stolthet om sitt hjemmespråk, og de gleder seg over at det arrangeres flerspråklige dager. Elevene vektlegger spesielt at de er stolte av å få kunne vise og bruke hjemmespråket sitt, til elever og lærere. Når det arrangeres flerspråklige dager er det de flerspråklige elevene som er i fokus, og elevene beretter om at foreldrene deres også er aktive og positive til slike dager. På slike dager blir elevenes komplekse og språklige repertoar nærmest behandlet som en form for symbolsk kapital, en kulturell kapital.

Samtidig beretter deltakerne at hjemmespråket deres ikke brukes i så stor grad i den ordinære undervisningen. Deltakerne sier at de bruker hjemmespråket i klassen når de blir bedt om det, det kan være fra lærere og elever. Deltakerne sier at de tror at lærerne deres og medelevene deres synes det er interessant at de snakker et annet hjemmespråk enn norsk. De beretter også om at læreren eller medelevene spør om de kan si noen ord eller ytringer på sitt hjemmespråk, og de legger vekt på at *de* kan lære lærerne og elevene noe. I disse situasjonene ser elevene seg selv som spesielle og annerledes, og de er positive til å få kunne lære bort til lærerne og medelevene sine. En kan stille spørsmål ved *hvem* deltakerne er en ressurs for. Ut fra hva deltakerne forteller, er det et fokus på at de er en ressurs for de andre. Dermed kan en si at elevene i slike situasjoner muligens vedlikeholder hjemmespråket sitt, men at de ikke får mulighet til å utvikle det. Det kan på bakgrunn av dette derfor være spennende å se det fra et annet perspektiv, altså hvordan eleven ser seg selv som en ressurs for seg selv, og for sin egne utvikling av sitt komplekse språklige repertoar.

Resultatene fra denne studien tyder på at deltakerne snakker hjemmespråket sitt mest med familien. Deltakerne forteller at de liker best å snakke hjemmespråket sitt når de er hjemme, og noen av deltakerne forteller at de føler en ekstra trygghet i hjemmet. Videre kan resultatene tyde på at det er et fokus fra foreldrenes side at deres barn skal utvikle hjemmespråket sitt. Resultatene viser også at deltakerne blander språk når de er hjemme, mellom norsk, engelsk og hjemmespråket deres. I hjemmene er det muligens en åpenhet og trygghet hva gjelder å blande og snakke flere språk. Ut fra hva resultatene viser, tyder det på at denne blandingen og åpenheten omkring flerspråklige praksiser muligens ikke blir ivaretatt i den ordinære undervisningen i like stor grad.

Ved å fokusere på en dynamisk forståelse for tospråklighet viser en og ser de flerspråklige praksisene som elevene besitter. Ved å åpne opp for elevenes språklige repertoar, som i en transspråklig strategi, blir språkene meningsfulle og bidrar til utvikling for alle elever.

Resultatene fra studien kan tyde på at deltakerne opplever seg som meningsfulle under flerspråklige dager og når hjemmespråket deres er i fokus. Om hvorvidt hvordan og i hvor stor grad dette skjer i den ordinære skolehverdagen er uklart.

5.3 Videre forskning

Nettopp det jeg drøfter og stiller spørsmål ved i forrige avsnitt, om hvor ofte lærerne benytter seg av det flerspråklige mangfoldet i den ordinære skolehverdagen, hadde vært spennende å forske ytterligere på. Ikke bare hvor ofte læreren gjør det, men på hvilke måter læreren benytter seg av det flerspråklige mangfoldet. Spesielt med vekt på vedlikehold av elevenes flerspråklighet, og utvikling av alle elevers flerspråklighet.

Det hadde også vært interessant å få en ytterligere innsikt i hvordan de flerspråklige foreldrene opplever de flerspråklige dagene og internasjonale ukene som arrangeres. Og videre fått mer innsikt i om de også vil bidra i den ”vanlige” skolehverdagen. En kan jo stille spørsmål ved hvorfor akkurat de flerspråklige foreldrene skal vise frem noe fra sin kultur, og ikke en annen forelder som er etnisk norsk, men som ”skiller” seg ut fra majoritetsforeldrene. Jeg skal ikke gå videre inn på begrepet kultur her, men jeg synes det er viktig å se på hvordan en skaper de forskjellene som faktisk er i skolen.

I lys av dette, og Bourdieus teori ser jeg at denne studien kan være et bidrag til hva vi oppfatter som og hva vi behandler som viktig i skolen. Gjennom de handlingene vi gjør som pedagoger i skolen, er vi med på å skape hva vi anser som meningsfullt i noen situasjoner, og ikke likeså meningsfullt i andre situasjoner. Eksempelvis hva vi anser som ulikt fra noe, og hvor lett det faktisk skapes skiller. Denne studien gir ikke svar på dette, men kan som nevnt fungere som et bidrag til en forståelse, og det er behov for mer kunnskap i dette meningsfulle feltet.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* (2. utg). Lund: Studentlitteratur AB.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet. Att läsa och skriva på flera språk. I H.P. Laursen (Red.). *Literacy og sproglig diversitet.* Aarhus: Universitetsforlag.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie.* (HiO- Rapport nr. 25, 2004). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften.* Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner.* Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen. & S. Vaage (Red.). *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Cummins, J. (1983). *Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues.* (s. 373 - 386). Learning Disability Quarterly.
- Cummins, J. (2001). *Bilinguals Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* University of Toronto.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T. A. (2015). ”Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet: Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv”. I L.A. Kulbrandstad, S. Sand, T.A. Skrefsrud. & S. Dobson (Red.). *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet.* Oslo: Fagbokforlaget.

Danielsen, A. & Hansen, M.N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.). *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T.H. & Sajjad, T.A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Esmark, K. (2006). Indledning. I P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Red.). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

García, O. & L. Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gitz-Johansen, T. (2009) Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pedagogik og anerkendelse. I B.K. Ringen, O.K. Kjørven & A. Gangné (Red.). *Teacher Diversity in Diverse Schools: Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I A.M Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T.A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (Red.) Hjørdemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

-
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lanza, E. (2008). Selecting Individuals, Groups, and Sites. I L.Weii & M.G. Moyer (Red.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Moyer, M.G. (2008). Research as Practice: Linking Theory, Method, and Data. I L.Weii & M.G. Moyer (Red.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, Mass.: Blackwell.
- NESH. (2016). 14. Hensynet til beskyttelse av barn - Hensyn til personer (5-18). I NESH (Red.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 2. (2015).
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2011) *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Universitetet i Oslo.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. I Norsk pedagogisk tidsskrift 04/2010.
- Turell, M.T. & Moyer, M.G. (2008). Transcription. I L.Weii & M.G. Moyer (Red.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa. Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av*

metoder. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1) 6-23.

Vedlegg

Vedlegg 1a

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Formålet med denne masteravhandlingen er å få en innsikt i hvordan et utvalg minoritetsspråklige elever opplever den internasjonale uken ved en flerkulturell barneskole. Ved å belyse dette vil jeg se dette i sammenheng med relevant teori om kultur og se det i lys av ressursperspektivet.

Et forskningsspørsmål videre i oppgaven vil være hvordan språk i en elevgruppe kan være med på å fremme et inkluderende fellesskap for minoritetsspråklige elever, ved at de får vist hvilke språk de kan.

Masteravhandlingen blir skrevet på studiet master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å få intervjuere elever med et annet morsmål enn norsk, det kan være i gruppeintervju mellom flere elever eller mellom meg og én og én elev. I disse intervjuene vil jeg fokusere på hvordan elevene opplever den internasjonale uken og det flerkulturelle perspektivet, og hvordan de forstår temaet som skal belyses.

Dataene vil registreres ved hjelp av mine egne notater, samt lydopptak for å forsikre meg om at jeg får med meg alt elevene forteller.

En intervjuguide med forslag til spørsmål som skal stilles vil bli sendt ut til foreldre/foresatte i forkant av intervjuet om dette er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun veileder og jeg som vil ha tilgang til de indirekte personopplysningene. For å få adgang til dokumentene som lagres, må man oppgi et passord for å få tilgang, det vil derfor bare være meg som har tilgang, samt veileder i noen tilfeller.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av mai 2016. Når prosjektet avsluttes vil notater og lydopptak destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du (barnet ditt) kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du (barnet ditt) trekker seg, vil alle opplysninger om deg bli destruert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Anna Strand Henriksen, telefonnummer: 99 41 80 89.

Veileder for prosjektet: Thor-André Skrefsrud, telefonnummer: 62 51 78 98.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

*Vedlegg 2***Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thor Andre Skrefsrud
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 03.11.2015

Vår ref: 45083 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45083	<i>Minoritetselevers forståelse av internasjonal uke ved en flerkulturell barneskole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Thor Andre Skrefsrud</i>
<i>Student</i>	<i>Anna Strand Henriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg 3b

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anna Strand Henriksen anna.shenriksen@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45083

Personvernombudet forstår det slik at prosjektet delvis overlapper med prosjekt 44305 "Inkluderende fellesskap eller eksotiske «happenings»? En studie av internasjonale uker i norsk grunnskole" som studenten også er med i og hvor hun får tilgang til rådata om elever etter samtykke fra foreldre. Inneværende tilråding gjelder imidlertid kun dybdeintervjuer som studenten selv skal gjennomføre.

Prosjektets formål er å få en innsikt i minoritetsspråklige elevers opplevelse av internasjonal uke ved en flerkulturell skole, og se hvordan språk kan bidra til å fremme et inkluderende fellesskap for elevene.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt og rekruttering. Videre at skolene godkjenner prosjektet som helhet.

Utvalget består av skoleelever med annet morsmål enn norsk. Foreldre samtykker for sine barn og informeres skriftlig og muntlig om prosjektet. Informasjonsskrivet er i hovedsak godt utformet, men vi anbefaler at det forklares at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Videre anbefaler vi at dersom det skal publiseres navn på skole, bør det opplyses om dette på forhånd til både foreldre/elever og skolens ledelse.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Mens skole/barnehage er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Personvernombudet legger til grunn at masterstudent etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi anbefaler at data oppbevares på forskningsserver ved Høgskolen i Hedmark og ikke på privat datamaskin, da dette er sikrest. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/bærbare enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 3d

- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Bakgrunnen til eleven

- Navn:
- Alder:
- Kjønn:
- Nasjonalitet:
- Språk:
- Bodd lenge i Norge:

Internasjonal uke

- Tanker om internasjonal uke.
- Hva liker/like ikke eleven med internasjonal uke?
- Hvordan opplever eleven internasjonal uke?
- Forståelse av det flerkulturelle perspektivet, og hvordan eleven er en del av det
- Eleven som ressurs

Eleven som en språklig ressurs

- Hvilke tanker har eleven om sitt hjemmespråk?
- Når snakker eleven sitt hjemmespråk og når snakker eleven norsk?
- Hvordan ser eleven på seg selv som en ressurs når det arrangeres flerspråklig dag?
- Hvor mange språk kan eleven?
- Tror eleven at man kan bruke flere språk på skolen?
 - hvorfor? Og i så fall, synes eleven at dette er bra?
- Er det moro å kunne mange språk?
 - hvorfor?
- Hva sier læreren din om språket ditt?
- Hva sier de andre elevene om språket ditt?

*Vedlegg 4b***Intervjuguide – gruppeintervju**

Skolen

- Hva er det som gjør det kult å snakke flere språk på denne skolen?
- Hvorfor er det kult å snakke flere språk på denne skolen? Gi noen eksempler.
- Hva sier de andre elevene om at dere kan flere språk?
- Hva tenker dere om at dere kan flere språk enn de andre i klassen?

Hjemmespråket

- På hvilke måter blir det vist at dere kan flere språk på skolen? Hvem viser det? Er det lærerne, elevene eller dere selv?
- Kan dere fortelle meg når dere bruker hjemmespråket deres?
- Bruker dere hjemmespråket noen ganger på skolen?
- Når bruker dere hjemmespråket på skolen?
- I hvilke situasjoner liker dere å bruke hjemmespråket?
- Hvordan bruker dere hjemmespråket deres på skolen?
- Hva tror dere medelevene deres tenker om at dere bruker hjemmespråket på skolen?
- Hva tror dere lærerne deres tenker om at dere bruker hjemmespråket på skolen?
- Hva tenker dere om at dere bruker hjemmespråket noen ganger på skolen?
- Hva vil dere at andre skal tenke når dere bruker hjemmespråket på skolen?
- Kan dere prøve å fortelle når dere vil bruke hjemmespråket på skolen? Mer eller mindre?

Foreldrene

- Hva tenker foreldrene deres om at dere bruker hjemmespråket på skolen?
- Hva sier foreldrene deres om at dere bruker hjemmespråket på skolen?
- Hva tror dere foreldrene deres tenker om denne flerkulturelle skolen?