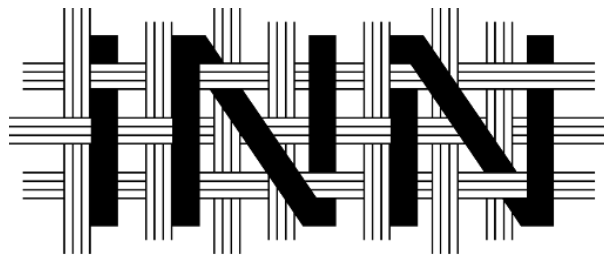


**«Flerspråklighet er en rikdom»
«Máŋggagielalašvuohta lea riggodat»**

Norsk-samisk flerspråklighet fra et lærerperspektiv
Norwegian-Sámi multilingualism from a teacher perspective



**Høgskolen
i Innlandet**

Else Kristine Eira

Masteroppgave

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Master i lektorutdanning i språkfag

2023

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag	4
Čoahkkáigeassu (samisk sammendrag)	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
Forord.....	7
1. Innledning	8
1.1 Tema og bakgrunn	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Tidligere forskning	9
1.3.1 Flere syn på flerspråklighet.....	9
1.3.2 Flerspråklighet som en ressurs	10
1.3.3 Angst knyttet til holdninger og språk.....	10
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning	11
1.5. Oppbygning av forskningsoppgaven.....	13
2. Samisk skolehistorie	15
2.1 Overgangsfasen	15
2.2 Konsolideringsfasen	15
2.3 Kulminasjonsfasen	16
2.4 Avslutningsfasen.....	17
2.5 Utvikling av læreplaner	17
2.6 Rettigheter i skolen.....	18
2.7 Eftervirkninger av forskningstiden.....	18
3. Teori	20
3.1 Flerspråklighet – det komplekse fenomenet.....	20
3.2 Flere syn på flerspråklighet	21
3.2.1 Parallell tilnærming.....	22
3.2.2 Dialogisk tilnærming	22
3.2.3 Dynamisk tilnærming.....	23
3.3 Flerspråklighet som en ressurs	24
3.3.1 Bakers typologi	25
3.3.1.1 Svake modeller for tospråklig opplæring	26
3.3.1.2 Sterke modeller for tospråklig opplæring.....	27

3.3.2 Pedagogisk transspråking.....	28
3.4 Språkholdninger og språkangst	29
3.4.1 Språklig ferdigheter.....	30
3.4.2 Språklig tankegang.....	32
3.5 Oppsummering	33
4. Metode og forskningsdesign	34
4.1 Vitenskapelig forankring	34
4.1.1 Hermeneutikk.....	34
4.2 Forarbeid og planlegging	36
4.2.1 Kvalitative intervju som metode	37
4.2.2 Intervjuguide og intervjuets struktur.....	37
4.2.3 Rekruttering av deltakere	37
4.2.4 Utvalg.....	39
4.3 Innsamling og bearbeiding av data.....	40
4.3.1 Gjennomføring av intervjuene	40
4.3.2 Transkripsjon	42
4.3.3 Analysestrategier.....	42
4.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet.....	43
4.4.1 Reliabilitet.....	44
4.4.2 Validitet.....	45
4.4.3 Forskningsetikk.....	46
5. Funn og drøfting.....	48
5.1 Lærernes syn på flerspråklighet	48
5.2 Flerspråklighet som en ressurs i undervisningen	54
5.2.1 Flerspråklige opplæringsmodeller.....	55
5.3 Språkholdninger i skolekonteksten	62
5.3.1 Elevens utfordringer i klasserommet	65
5.3.2 Språkangst blant lærerne	76
6.0 Avslutning.....	82
6.1 Veien videre	83
Litteratur.....	85
Vedlegg.....	90

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven innenfor master i språkfag tar for seg samspillet i norsk-samisk flerspråklighet. Formålet med oppgaven er å belyse norsk-samisk flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Studien skal forsøke å besvare følgende problemstilling: *Hvilke refleksjoner, opplevelser og erfaringer har norsk-samiske lærere knyttet til flerspråklighet og flerspråklig opplæring?* For å belyse problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- ❖ Hvilket syn på flerspråklighet legger lærerne til grunn?
- ❖ Hvordan bruker lærerne flerspråklighet som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse?
- ❖ Hvilke holdninger finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet?

Forskningen ble gjort på en ungdomsskole og to videregående skoler. Utvalget bestod av tre samisktalende lærere som underviser i norskfaget. Lærerne er tospråklige med enten norsk eller samisk som førstespråk. I denne studien ble det benyttet kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju med tre lærere. Datamaterialet består av deltakernes intervjuer, som analyseres og fortolkes i en hermeneutisk tilnærming. Deretter diskuteres det i lys av studiens teori og forskning om flerspråklighet.

I den første delen av forskningsoppgaven viser funn at lærerne har et positivt syn på flerspråklighet, men at de forstår/tolker flerspråklighet litt ulikt. I den andre delen viser funn at flerspråklighet blir sett som en ressurs i klasserommet. For å styrke egen undervisning og elevenes forståelse benytter lærerne seg av ulike flerspråklige opplæringsmodeller. Samtidig har lærerne et ønske om å ivareta både norsk og samisk. I forskningsoppgavens siste del er det funn på en del språkangst, men dataene sier ikke noe om hvorfor. Det kan argumenteres for at ettervirkningene av assimileringspolitikken har ført til at både lærerne og elevene kan føle på språkangst i klasserommet. Lærernes språkangst knyttes til tankegangen om at elevene er oppmerksomme på lærernes språklige avvik, mens elevenes språkangst knyttes direkte til deres språklige ferdigheter.

Čoahkkáigeassu (samisk sammendrag)

Dát másterfágačáluš mii lea máster giellafágii gullevaš lea mo dárogiella ja sámegiella ovttasdoaimbaba mánggagielalášvuodas. Ulbmil bargguin lea čilget dárogiel-sámegiell mánggagielalášvuoda oahpaheddjiid árvvoštallamiid, vásáhusaid ja bargohárjánemiid vuodul. Dutkus galgá geahččalit vástidit čuovvovaš váttisvuodačuolmma: *Makkár smiehttamušaide, vásáhusaide ja hárjánemiide čatnet dárogiel-sámegiell oahpaheaddjit mánggagielalášvuhtii ja mánggagielaláš oahpahussii?* Váttisvuodačuolmma čalmmustahttimii lean ráhkadan čuovvovaš dutkangažaldaga:

- ❖ Makkár oainnu bidjet oahpaheaddjit mánggagielalášvuhtii vuodđun?
- ❖ Mo atnet oahpaheaddjit mánggagielalášvuoda veahkkin nannet iežaset oahpahusa ja ohppiid ipmárdusa?
- ❖ Makkár guottut gávdnujit skuvlakonteavsttas mat leat čádnon dárogiel-sámegiell mánggagielalášvuhtii?

Dutkan dahkkui nuoraidskuvllas ja joatkkaskuvllas. Dutkanjoavkkus ledje golbma sámegiellat oahpaheaddji geat oahpahit dárogiellas. Oahpaheaddjit leat guovttegiellat geain lea dárogiella dahje sámegiella vuosttašgiellan. Dán dutkosis adnui kvalitatiivvaláš vuohki mas lei beallehámádat dutkanjearahallan golmmain oahpaheddjiin. Dutkanávdnasat leat oasseváldiid jearahallamat, mat guorahallojuvvojit ja dulkojuvvojit hermeneuttalaš lahkonemiin. Dát digaštallo maŋŋil teorijja ja mánggagielalášvuoda dutkama vuodul.

Vuosttaš oasis čájehit bohtosat ahte oahpaheddjiin lea positiivvaláš oaidnu mánggagielalášvuhtii, muhto sii ipmirdit/dulkojit mánggagielalášvuoda veahá iešguđetládje. Nuppi oasis čájehit bohtosat ahte mánggagielalášvuodta oaivvilduvvo riggodahkan luohkkálanjas. Nannendihtii iežaset oahpahusa ja ohppiid ipmárdusa, atnet oahpaheaddjit iešguđetlágan mánggagielalášvuoda oahpahanmálliid. Seammás lea oahpaheddjiin hállu vuhtiiváldit sihke dárogiella ja sámegiella. Dutkanbarggu maŋŋemus oasis vuhtto giellabalu, muhto dieđut eai muital manne lea nu. Sáhtta ákkastallat dainna ahte oktiisuddadanpolitihka váikkuhusat leat dagahan ahte sihke oahpaheaddjit ja oahppit sáhttet dovdat giellabalu luohkkálanjas. Oahpaheddjiid giellabalu čadnojuvvo dan jurddašanmálli ahte oahppit áicet oahpaheddjiid gielaláš spiehkastaga ja ohppiid giellabalu čadnojuvvo njuolga sin giellamáhtui.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis in language studies explores the interactions within Norwegian-Sámi multilingualism. The purpose of this thesis is to shed light on Norwegian-Sámi multilingualism through the teachers' reflections and experiences. This study aims to answer the following research question: *Which reflections and experiences do the Norwegian-Sámi teachers have regarding multilingualism and multilingual learning?* To answer this research question, I have provided the following research questions:

- ❖ Which views regarding multilingualism create the basis for the teachers' practice?
- ❖ How do teachers use multilingualism as a resource to strengthen their own teaching and the pupils' understanding?
- ❖ What attitudes can be found in the context of schools in relation to Norwegian-Sami multilingualism?

The research was conducted on secondary school and upper secondary school. The sample consisted of three Sami-speaking teachers who teach Norwegian. The teachers are bilingual, with either Norwegian or Sami as their first language. In the study qualitative methodology was employed in the form of semi-structured research interviews with three teachers. The data from the participants' interviews was analyzed and interpreted from a hermeneutic perspective. Thereafter, it is discussed in the light of the studies' theory and research on multilingualism.

In the first part, the results show a positive view of multilingualism from the teachers, but their understanding or interpretation of multilingualism is slightly different. In the second part, findings show that multilingualism is seen as a resource in the classroom. To strengthen their own teaching and the pupils' understanding, the teachers utilize various multilingual teaching models. At the same time, the teachers wish to conserve both Norwegian and Sami. In the research paper's last part, there are findings that point to some amount of language anxiety, but the data does not tell why. It can be argued that the after-effects of assimilation policy have led to both teachers and pupils experiencing language anxiety in the classroom. The teachers' language anxiety is linked to the mindset that pupils are aware of the teachers' linguistic deviations, while the pupils' language anxiety is directly linked to their own language skills.

Forord

Champagnen står klar i kjøleskapet – nå kan den endelig sprettes! Det er nesten ikke til å tro at det nå er min tur til å levere masteroppgaven.

Etter en lang reise gjennom ukjent landskap, med skarpe svinger og ulendt terreng, er jeg endelig fremme ved endestasjonen. Denne skriveprosessen har vært interessant og lærerik. Jeg har lært mye om et fagfelt jeg ikke visste eksisterte, og har fått dypere innblikk i flerspråklighet. Før jeg nå runder av, er det en del personer som fortjener å få en stor takk.

Jeg vil starte med å rette en stor takk min fantastiske veileder ved Høgskolen i Innlandet, Gunhild Tveit Randen. Jeg føler meg privilegert som har hatt deg som veileder. Takk for at du introduserte meg for det flerspråklige fagfeltet.

Jeg vil også rette en stor takk til deltakerne som stilte villig opp til intervju. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært en realitet.

Tusen takk til min kjære mor, June Brita, som har støttet meg gjennom alle mine utdanningsvalg. Du er den som alltid får meg til å løfte blikket og se positivt når livet bringer utfordringer. Du er mitt forbilde på at et menneske klarer det meste med en dose pågangsmot.

Tusen takk til tante Ellen for all den tiden du har viet til korrekturlesing av oppgaven. Uten deg hadde ikke språket vært det samme.

Tusen takk til Rita og Kai, for at dere åpnet hjemmet deres som ga meg roen til å skrive. Takk for tålmodigheten, og for at dere har tvunget meg til å ta jevnlige pauser.

Jeg retter en stor takk til min gode venninne, Mari-Ann, for våre utallige samtaler. Du har vært min støtte og inspirasjonskilde. Ditt vennskap betyr uendelig mye for meg.

Sist, men ikke minst vil jeg takke meg selv for den målbevisste dama jeg er. For det er ikke uten grunn at jeg er en skorpion. Nå tar jeg en skål for meg selv, og nyter hver eneste dråpe.

Hamar, mai 2023

Else Kristine Eira

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Denne forskningsoppgaven tar for seg samspillet i norsk-samisk flerspråklighet. Gjennom semistrukturerte intervjuer med tre samisktalende lærere som underviser i norsk. Jeg har forsøkt å skrive med lærerens stemme, samt fremme deres tanker rundt flerspråklighet. Deltakerne har gitt meg gode sitater som er en stor del av det endelige forskningsresultatet.

Jeg har lenge hatt interesse for språk da jeg selv er flerspråklig med samisk som førstespråk, og norsk som andrespråk. Interesse for språk, ble for alvor vekket når jeg ble introdusert for det flerspråklige fagfeltet gjennom utdanningsløpet. Det dukket opp flere ting jeg undret på, som for eksempel hva er flerspråklighet, hva gjør en person til flerspråklig, og hva tenker lærerne om dette temaet.

Engen og Kulbrandstad (2004, s. 63) fremhever sin prototypiske definisjon av flerspråklighet, og sier at det er en person som har en positiv holdning til flere språk, identifiserer seg selv og av andre som flerspråklig. Noe av det som finnes interessant i studiens deltakere, er at to av dem føler seg ikke i tråd med den prototypiske definisjonen av flerspråklighet. Ifølge deltakerne snakker de ikke flytende samisk, og mener at definisjonen til García og Wei (2014) er mer passende for dem, som er individer som innehar kunnskap om og bruker mer enn to språk. I denne studien løftes deltakernes sitater frem, og drøftes på bakgrunn av ulike syn på flerspråklighet, flerspråklighet som en ressurs og språkholdninger og språkangst.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å belyse flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Her er det stemmen til lærerne som fremheves. Studien skal forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner, opplevelser og erfaringer knytter norsk-samiske lærere til flerspråklighet og flerspråklig opplæring?

For å besvare på problemstillingen er det valgt en kvalitativ forskningsmetode. Feltarbeidet som ble gjennomført, har gitt grunnlaget for denne studien. Lærerne har delt sine profesjonelle tanker om temaet flerspråklighet. I lys av intervjuene ble det naturlig å dele

studien inn i tre hoveddeler: *syn på flerspråklighet, flerspråklighet som en ressurs og språkholdninger og språkangst*. Hver hoveddel har sitt forskningsspørsmål:

- ❖ *Hvilke syn på flerspråklighet legger lærerne til grunn?*
- ❖ *Hvordan bruker lærerne flerspråklighet som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse?*
- ❖ *Hvilke holdninger finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet?*

1.3 Tidligere forskning

Flerspråklighet har de siste årene blitt stadig viktigere, både i Norge og globalt. Norsk og samisk er to språk som har eksistert side om side lenge. Flerspråklighet har de siste tiårene blitt mer utbredt grunnet innvandring (Bludd, 2022). Samfunnet har også endret seg til å bli mer internasjonalt ettersom mennesker flytter på seg. Slik kan det oppleves større mobilitet globalt, hvor språket har en viktig plass. Barn og unge lærer ofte flere språk i tidlig alder. De starter gjerne med førstespråket hjemme, og på skolen læres et andrespråk. I denne studien rettes fokuset mot samspillet i norsk-samisk flerspråklighet, og det er lærerens stemme som skal bli hørt. Kapittel 1.3 *Tidligere forskning* er delt opp i underkapitler for å få nærmere kjennskap til hva som er blitt sagt om de ulike temaene, og som vil være relevant for denne forskningsoppgaven.

1.3.1 Flere syn på flerspråklighet

I forskningslitteraturen kan det sies at det har vært et skifte i *synet på flerspråklighet*. Ifølge Dewilde (referert i Brøyn, 2019, s. 32) har synet på flerspråklighet endret seg på bakgrunn av tre historiske hendelser. Den første endringen er at språket blir sett som et problem. Her trekkes fornorskingstiden frem som et eksempel (se 2. *Samisk skolehistorie*). Den andre endringen går på språkrettighet. Et utvalg av minoritetsgrupper kjempet for retten til å bruke førstespråket sitt i opplæringen, og fikk medhold i det (se 2.6 *Rettigheter i skolen*). Den tredje endringen ser språket som en ressurs. Med det menes at flerspråklighet blir betraktet som en ressurs for alle elever, uavhengig av hvilken gruppe de tilhører.

Et av hovedfunnene i studien til Hermansen (2020) viser hvordan lærerne reflekterer over en smal definisjon av hvem som regnes som å være flerspråklig. Lærerne forbinder

flerspråklighet med å ha et annet morsmål enn norsk, ha svake norskerferdigheter og lav progresjon på skolen.

Iversen (2019) retter oppmerksomheten mot grunnskolelærerstudenter og deres syn på flerspråklighet. I en undersøkelse fremheves utfordringene studentene opplever med flerspråklighet i klasserommet, som noe de bare må lære å håndtere. Funnene viser at studentene satt igjen med en forståelse av at norsk skole er et sted hvor elevene skal snakke norsk. Funn viser også at norsk skole er et sted hvor det språklige mangfoldet grunnleggende sett, ble vurdert som en utfordring lærerstudentene måtte håndtere (Iversen, 2019).

1.3.2 Flerspråklighet som en ressurs

Forskning rundt *flerspråklighet som en ressurs* har hatt en gradvis økning. I norskfaget skal flerspråklighet anses som en ressurs i undervisningen, samt at elevene skal oppleve at det å mestre flerspråklighet er en ressurs både i samfunnet og i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lomax (2017) viser i sin forskning at i norskundervisningen opplever lærere det som utfordrende å ta i bruk det språklige mangfoldet. Hun peker på at flerspråklighet som en ressurs er en idé som ikke ser ut til å ha en fremtredende plass i lærernes bevissthet, men at de likevel er opptatte av at det kulturelle mangfoldet skal synliggjøres i skolehverdagen. Det kommer også frem at en del av lærerne føler at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan flere språk kan tas i bruk i undervisningen (Lomax, 2017, s. III).

Resultatet i Bouzakrafts (2022) forskning viser at norsklærere har en positiv holdning til flerspråklighet, et ressursorientert forhold til det språklige mangfoldet i skolen og aksepterer og inkluderer elevens kultur. Til tross for dette, opplever lærerne det utfordrende å ta elevenes transspråklighet i bruk, grunnet få endringer for å imøtekomme disse elevene. En del av uttalelsene til deltakerne kan tyde på at flerspråkligheten kun benyttes som et verktøy i norskinnlæringen, hvor resterende språkkunnskap får en redusert viktighetsrolle (Bouzakrafts, 2022, s 5). Artikkelen til Haukås (2015) viser at lærere har generelt positive holdninger til flerspråklighet, men at de ikke nødvendigvis tar det i bruk som en ressurs.

1.3.3 Angst knyttet til holdninger og språk

I forskning knyttet til urfolk og minoriteter ser man gjerne på ulike ferdigheter eller språk som de behersker. I norsk-samisk kontekst er språkforskningen ofte knyttet til følelser og identitet.

Hansen og Skaar (2021) utførte en kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse. Mange av deltakerne delte egne erfaringer knyttet til diskriminering, mobbing, netthets og hatytringer. Det viste seg at mange av deltakerne opplevde dette på bakgrunn av sin samiske identitet. Slik opplevelser erfarte deltakerne på ulike arenaer, som for eksempel på skolen, i lokalsamfunnet og på sosiale medier. Hansen og Skaar (2021) fremhever et av hovedfunnene, som er at samisk ungdom i Norge opplever fordommer, diskriminering, mobbing og netthets. Videre skriver Hansen og Skaar (2021) at ungdommer med samisk bakgrunn, viser både kvalitative og kvantitative datamaterialet at de opplever individuell- og strukturell diskriminering.

Med oppmerksomheten rettet mot *språkangst* hos minoriteter generelt, vil det være naturlig å se nærmere på forskningen til Ellevold (2020). Han skriver i sin forskning om spanske elever som opplever språkangst på skolen. Funnene viser hvordan spanske elever opplever språkangst knyttet til muntlighet. I muntlige språkproduksjon, særlig med tanke på flyt, skaper dette en frykt blant elevene. Ellevold (2020) peker på at en viktig faktor for utvikling av språkangst kan være de urealistiske oppfatningene om språklæringen, da særlig knyttet til korrekthetsforventninger. Samtidig kan det settes i sammenheng med grammatikkfokuset i klasserommet både gjennom lærerens eksplisitte forventninger og implisitte signaler i undervisningspraksisen.

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning

I dette kapitlet avklares termer som er sentrale for problemstillingen og forskningsspørsmålet. Disse termene er flerspråklighet, syn på flerspråklighet, flerspråklighet som en ressurs, språkholdninger og språkangst. Samt en avklaring om termene, morsmål, førstespråk og andrespråk, da disse er sentrale i denne forskningen.

I denne studien vil termen flerspråklighet anvendes ofte. Det tas utgangspunkt etter den prototypiske definisjon til Engen og Kulbrandstad (2004), samt definisjonen til García og Wei (2014) (se 3.1 *Flerspråklighet – det komplekse fenomenet*). I denne forskningsoppgaven vil derfor flerspråklighet gjenkjenne seg med å være en person som har en positiv holdning til flere språk, identifiserer seg selv og av andre som flerspråklig.

Hovedfokuset i denne studien sirkler rundt kompetansen i flere språk, og da vil det være mest naturlig å anvende en term som kontekstualiserer dette. Begrepene minoritetsspråklig og

tospråklig anvendes når det henvises til litteratur der disse begrepene er brukt.

Forskningsspørsmål I knyttes til *synet på flerspråklighet* lærerne legger til grunn i undervisningen. Det innebærer å se på ulike tilnærminger som kan legges til grunn. I denne studien rettes blikket mot *parallel-, dialogisk- og dynamisk tilnærming*.

Forskningsspørsmål II retter seg mot bruken av *flerspråklighet som en ressurs*. I denne studien anvendes ressursbegrepet om hvordan flerspråklighet kan komme til nytte for både lærerne og elevene i undervisningen. Fokuset rettes mot hvordan lærerne kan benytte flerspråklighet for å styrke undervisningen og elevenes forståelse. Andre aspekter ved flerspråklighet som en ressurs, som for eksempel tverrfaglighet, diskuteres ikke.

Språkholdninger og språkangst knyttes til forskningsspørsmål III. Underveis i studien ble jeg kjent med nye termer, som kom opp i intervjuene med deltakerne. Lærerne fortalte om sin egen angst for språklig avvik, samt at de rapporterte om angst blant elevene. Dette gjorde meg nysgjerrig på språkholdninger og språkangst. I denne studien knyttes termene til hvordan assimileringspolitikken har bidratt til at mange samer har mistet en stor del av sin språklige identitet. Fokuset rettes mot hvordan flerspråklige lærere opplever å undervise i norskfaget, og hvordan elevenes læring kan bli påvirket av angst knyttet til holdninger og språk. Med språkholdninger menes de holdningene samfunnet har utviklet om norsk-samisk flerspråklighet. Språkangsten kan komme av redselen for avvikende uttale eller redselen for å måtte utøve høytlesing i klassen (Lie, 2019, s. 110-112). Dette kan gjelde uavhengig om norsk er førstespråket eller andrespråket.

Morsmål er vanligvis det språket eller talemålet individet tilegner først i livet. I kommunikasjon med barnet snakkes morsmålet vanligvis av den ene eller begge foreldrene. Dette kan beskrives som individets muntlige, eventuelt også skriftlige, *førstespråk*, og blir oftest synonymt med morsmål (Meld. St. 6, 2012–2013, s. 49). Når termen *andrespråk* anvendes i denne forskningen, menes det norsk eller samisk.

I utgangspunktet var det ønskelig å avgrense oppgaven til å bruke deltakere som kun underviser på videregående skole, men det viste å være utfordrende å få tak i lærere som var villig til å stille opp som deltakere til dette forskningsprosjektet. Dermed ble studien utvidet til også å ha med deltakere som underviser på ungdomsskolen.

Forskningsoppgaven fokuserer på lærerne, og det er deres stemme som kommer eksplitt til uttrykk. På grunn av forskningsoppgavens størrelse, vil ikke elevenes synspunkter få plass i

denne forskningen. Hvordan skolen som organisasjon jobber med flerspråklighet, vil heller ikke bli tatt med. Samarbeid mellom skole og hjem, og eksterne instanser blir heller ikke nevnt. Alle disse aspektene kunne vært relevante å tematisere med tanke på å skape en bredere forståelse.

1.5. Oppbygning av forskningsoppgaven

Masteroppgaven deles inn i kapitler og underkapitler. I innledningskapitlet (kapittel 1) fremheves tema og bakgrunn for studien. Videre kommer oppgaven inn på problemstilling og forskningsspørsmål som denne oppgaven skal forsøke å svare på. Deretter sees det på tidligere forskning innenfor de tre hoveddelene. Kapitlet rundes av ved å vise oppbygningen av studien.

Kapittel 2 gir et historisk innblikk i samisk skolehistorie. Det gis en forkortet redegjørelse av fasene i fornorskingspolitikken. Det belyses den gradvise utviklingen av læreplanene fra 1939 til 2020 og rettigheter samiske elever har på skolen. Avslutningsvis kommer kapitlet inn på ettervirkningene av forskningstiden, samt en refleksjon over min egen rolle som fremtidig samiskspråklig norsklærer.

Kapittel 3 handler om det teoretiske rammeverket som er valgt for denne studien. Teorien knyttes tett opp problemstillingen og forskningsspørsmålene som det ønskes å finne svar til. I synet på flerspråklighet sees det på *parallell-*, *dialogisk-* og *dynamisk tilnærming*. Videre går oppgaven inn på flerspråklighet en ressurs, hvor Baker og Wrights (2021) svake- og sterke opplæringsmodeller og García og Weis (2014) pedagogiske transspråking blir presentert. Deretter presenteres språkholdninger og språkangst som knyttes til språklig ferdigheter og språklig tankegang.

I kapittel 4, metodedelen, presenteres den vitenskapelige forankringen som er valgt, og hvordan studien er gjennomført. Her utdypes, drøftes og begrunnes samtlige metodiske valg som har blitt foretatt når det gjelder rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuer, behandling av data og valg av analysestrategier. I tillegg reflekteres det omkring studiens begrensninger, kvalitet og etikk.

Kapittel 5 handler om funn og drøfting. For å unngå gjentakelse og repetisjon skrives funn og drøfting parallelt. Dette kan være med på å skape en logisk struktur på behandlingen av empirien. For å gi masteroppgaven en best mulig sammenheng gjennom hele oppgaven, er

funn- og drøftingsdelen er bygd opp på samme måte som teoridelen: syn på flerspråklighet, flerspråklighet som en ressurs og språkholdninger og språkangst. Helhetlig sett er studien gjennomgående strukturert etter de tre hoveddelene. Denne struktureringen går igjen i intervjuguiden, intervjuene, forskningsspørsmålene, teoridelen og i funn- og drøftingsdelen.

I kapittel 6 presenteres oppsummering av hovedfunnene til en konklusjon, som har besvart problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samt at det reflekteres over lærerrollen knyttet til det samiske språket og kulturen.

2. Samisk skolehistorie

Den samiske kulturarven er en del av det norske. Skolen har en viktig oppgave i å forvalte kulturarven videre (Johnsen-Swart, 2023, s. 70). Gjennom Kunnskapsløftet 2020 fokuseres det i større grad på samiske perspektiver i utdanningen enn hva det tidligere har gjort. For å kunne innfri målene med læreplanen må lærerne ha grunnleggende kunnskaper om samiske rettigheter (Johnsen-Swart, 2023, s. 70). Det er behov for kunnskap om historiske anliggender for å forstå dagens skole i de samiske områdene. Fornorskingspolitikken som Norge opererte med på midten av 1800-tallet, forstås gjerne som en periode fra ca. 1850 til ca. 1980. Denne perioden deles ifølge Minde (2005) inn i fire faser: *Overgangsfasen*, *Konsolideringsfasen*, *Kulminasjonsfasen* og *Avslutningsfasen*.

2.1 Overgangsfasen

Den første fasen kalles for *overgangsfasen* (ca. 1850-1870). I denne fasen blomstret nasjonalismen opp. Første generasjon av embetsmenn som kom i kontakt med samene, sidestilt det samiske språket med det norske. Ifølge Minde (2005, s. 8) var det med grunnlag i arven fra humanistisk-romantiske strømninger i samtida. Gjennom overgangsfasen kom tiltakene som i førsteomgang var rettet mot samene i såkalte overgangsdistrikter. Stortinget opprettet i 1851 en egen budsjettpost som ble kalt for *Finnfondet*. Finnfondet skulle fremme norskundervisningen i overgangsdistriktene. Etter hvert ble fornorskingstiltakene finansiert via andre budsjettposter. Tiltakene skiftet retningen mot samene i grensedistriktene og den kvenske befolkningen.

2.2 Konsolideringsfasen

Skoleloven av 1860 var det første steget mot å sikre skolegangen for alle elever i Norge (Universitet i Oslo, 2020). Det ble stilt strengere krav til lærerne. Skoletiden ble utvidet, og elevenes språklige ferdigheter fikk større fokus. Samtidig ble fornorskingstiltakene innskjerpet av Stortinget på slutten av 1860-tallet, og dermed var den andre fasen i gang. I *konsolideringsfasen* (ca. 1870-1905) viste det seg at tiltakene ikke hadde den virkningen som staten ønsket. Tvert imot ble det hevdet at samene og kvener ikke lærte seg norsk språk slik som planlagt (Minde, 2005, s. 8). Etter hvert ble det for lærerne i overgangsdistriktene utarbeidet en instruks, som ble deres sentrale redskap i språkopplæringen. Instruksen var tydelig på at samiske og kvenske barn skulle lære å tale, lese og skrive på norsk, mens

tidligere passuser om at barna skulle lære morsmålet, ble strøket bort. Minde (2005, s. 9) retter oppmerksomheten mot at det endelige gjennombruddet for den strenge fornorskingslinjen ble markert via instruksen av 1880. Elevene fikk kun tillatelse til å kommunisere på samisk, hvis de hadde behov for veiledning til å forstå skoleoppgaven. Lærerne ble også befalt i instruksen om å kontrollere at samiske og kvenske elever ikke brukte morsmålet sitt i friminuttene (Minde, 2005, s. 9). Staten var opptatt av at målsettingen ble opprettholdt og skjerpet, mens metodene og omfanget ble endret. I løpet av relativt kort tid ble det gjennomført nye tiltak, som for eksempel at samiske elever ble isolert fra sine opphavsmiljøer. I den forbindelsen bygde staten en rekke skoleinternater rundt om i Finnmark. Samtidig ble det kratige innskjerpinger av de statlige kontrollene med hensyn til fornorskningstiltakene (Minde, 2005, s. 10). Staten var overbevist om at fornorskingspolitikken var til det beste for samene. Derfor var det viktig å opprettholde målsettingene.

2.3 Kulminasjonsfasen

I *kulminasjonsfasen* (ca. 1905-1950), som da var den tredje fasen, skjedde det en opptrapping av bevilgninger til Finnefondet. Målsettingen bak opptrappingen var at staten skulle dekke satsingen på internater som et mer effektivt tiltak i fornorskingsarbeidet (Minde, 2005, s. 10). Hensikten med skoleinternatet var at elevene skulle bo, spise og gjøre lekser på skolen (Tjelle, 2022, s. 37). De ansatte bestod primært av norsktalende lærere. Dermed var barna omgitt av norsk språk døgnet rundt, og bruken av samisk språk ble minimalisert. I Kautokeino var samisk det eneste språket elevene behersket, og skolen ble derfor en byrde for dem (Eriksen, 2005, s. 61). Foreldrene og barna mente at det var ingen nytteverdi i å være på skolen. Foreldrene mente at skolen var en hindring for å lære barna nødvendig arbeid, for eksempel gårdsarbeid, reindrift, jakt og fiske (Eriksen, 2005, s. 61).

En av de første samisktalende lærerne var Edel H. Eriksen. Hun behersket både samisk og norsk fordi hun lærte begge språkene hjemme. Eriksen (2005, s. 63) forteller at det ikke var lov å bruke samisk i undervisningen, men at hun måtte bryte norsk lov for at elevene faktisk skulle forstå læreren. På den tiden ble barna plassert i samme klasser uavhengig av hvilket språk de snakket. Eriksen (2005, s. 63) erfarte bekymringer fra en mor som uttrykte hennes frykt for at gutten ikke hadde det bra på skolen. Gutten var en av de samisktalende i klassen. Han uttrykte overfor sin mor at han følte seg dum, fordi han ikke snakket norsk. Språket er

budbringeren mellom mennesker (Imsen, 2020, s. 239). Når barn ikke behersker språket, kan det være en trigger for angst og frykt (se 3.4 *Språkholdninger og språkangst*).

2.4 Avslutningsfasen

Under den fjerde fasen, *avslutningsfasen* (ca. 1950-1980), var instruksene fra 1889 formelt gjeldende frem til 1963. Det var først i 1963 at Stortinget tok «Samekomiteens innstilling» til behandling. Fra historien kan man trygt fastslå at innsatsen for å få samene til å gi fra seg språket sitt, endre grunnverdiene i kulturen og bytte den nasjonale identiteten sin, har vært langvarig og målbevisst fra statens side (Minde, 2005, s. 12). Fornorskingsprosessen kan ha bidratt til at samene opplevde skam over manglende språkferdigheter. Det var mange av samene som ikke behersket norsk språk. Defineringer slik som hel-, halv- eller kvartsame, fordi man ikke behersker det norske eller samiske språket, kan ifølge Hansen og Skaar (2021, s. 87) ha virket marginaliserende og tett knyttet opp mot skam. Dette kan være med å påvirke negativt på den psykiske helsen til barn og unge. Hansen og Skaar (2021, s. 87) peker også på at for å skape en trygg og sterk samisk identitetsfølelse, bør man gå bort fra å klassifisere samer etter brøk eller språkbeherskelse.

2.5 Utvikling av læreplaner

Hvis blikket rettes mot læreplaners innhold i forhold til samer og samiske temaer, har det skjedd en gradvis utvikling fra 1939 til 2020. Verken samer eller samiske temaer nevnes i Normalplanen av 1939 (Hætta & Lund, 2011, s. 11), og kun én henvisning til samene i Læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960. Her står det at elevene skal «gjengi innholdet i en bok om a) samer, b) eskimoer, c) negrer i Afrika, d) negrer i Amerika» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 177). I Mønsterplan for grunnskolen av 1974 var det utarbeidet et eget kapittel for samisktalende elever som ble kalt for *Samisk m/ skriftforming* (Kirke- og undervisningsdepartement, 1974, s. 116). Ifølge Somby (2023, s. 53) var formålet med læreplanen at samiske elever skulle lære seg morsmålet. Det var først med Mønsterplan for grunnskolen av 1987 at fokuset på samisk språkopplæring kom til syne. Elevene fikk samiske fagplaner for førstespråks- og andrespråksopplæring som lærerne måtte forholde seg til. Etter hvert ble det utarbeidet en likeverdig parallell læreplan som kom med Læreplan for grunnskolen av 1997, nemlig Læreplan for grunnskolen 1997 Samisk. Læreplanen viser til at elevene har rett til opplæring på samisk, noe som er videreført til Kunnskapsløftet 2006

(Somby, 2023, s. 53). Kunnskapsløftet 2020 gir føringer for samiske rettigheter.

Verdigrunnlaget for grunnopplæringen utdypes i læreplanverkets overordnede del, som er førende for hvordan man skal formidle innholdet i fagplanene (Somby, 2023, s. 55). Somby (2023, s. 55) sier videre at formidlingen av verdigrunnlaget skal gjennomsyre all undervisning i alle fag og prege all pedagogisk praksis i opplæringen. I *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk* skal elevene utvikle tospråklighet og bli trygge på sin egen identitet i et flerkulturelt samfunn. De skal utvikle norsk ferdigheter for å kunne kommunisere og samhandle med andre på norsk, samt rustes til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I korte trekk kan man si at skoleutviklingen fra 1939 til 2020 har ført til det bedre for elever med samisk som førstespråk eller andrespråk.

2.6 Rettigheter i skolen

En annen utvikling som også bør fremmes, er elevenes lovfestede rett til opplæring i samisk i grunnskolen – uavhengig av hvor i landet de bor, jf. Opplæringslova (1998) §6-2 og §6-3. Opplæringsloven §6 deler samiskopplæringen i to ulike rettigheter: opplæring *i* og *på* samisk. Somby (2023, s. 57) peker på at det er viktig å ha kunnskap om forskjellen mellom opplæring *i* og *på* samisk. Med opplæring *i* samisk menes det opplæring i samisk språk (enten nord,- sør, og/eller lulesamisk). Når opplæringen foregår *på* samisk, betyr det at undervisningsspråket er samisk, for eksempel når elevene har naturfagundervisning, skal undervisningen være på samisk i henhold til den samiske læreplanen. Elever som enten bor innenfor samisk forvaltningsområde eller i en samisk kommune, har særskilt rett til opplæring *i* og *på* samisk. Dette gjelder enkelte kommuner i Troms og Finnmark, Nordland og Trøndelag. Elever som bor utenfor samiske forvaltningsområde har rett til opplæring *i* samisk, men har også opplæringsrett *på* samisk hvis det er minimum 10 elever i en kommune ønsker det (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Selv om opplæringsloven slår fast at samiske elever har like rettigheter som norske elever, viser forskning at langvarig undertrykking har ført til konsekvenser i språkopplæringen. Samiske barn er redde for å bli misforstått, latterliggjort og ikke bli tatt på alvor (Barne-, ungdoms,- og familiedirektoratet, u.å.).

2.7 Eftervirkninger av forskningstiden

Jeg har vokst opp i en samiskspråklig kommune med samisk som førstespråk. Personlig har jeg ikke fått negative kommentarer, som handler om min etnisitet som same rettet mot meg.

Derimot har jeg venner og familie som har narrativer som fortsatt kjennes på kroppen. Som fremtidig samiskspråklig norsklærer gjør jeg meg noen tanker om min egen rolle rundt temaet.

Mange unge samer finner tilbake sin samiske identitet etter fornorskingspolitikken (Eriksen, 2023, s. 30). De ønsker å lære samisk språk fordi språk er en stor del av identiteten. Det handler om at samene vil ta tilbake noe de har mistet/tapt. Et godt eksempel kommer fra Eriksen (2023, s. 24) som sier: «For meg handlet *ikke* ønsket om å lære lulesamisk om *bruksverdi*, som å bruke det i arbeidslivet. Det handlet heller om å lære noe jeg følte «jeg hadde mistet», en del av meg selv som fremdeles hadde vært der hvis ikke fornorskingen hadde skjedd». Det å kunne kommunisere på samisk, tror jeg kan påvirke den flerspråklige følelsen hos elevene – uavhengig om de har samisk som førstespråk eller andrespråk. Elevens følelse av å være flerspråklig, kan være avhengig av elevens grad av samiskkunnskaper og om de er i stand til å kommunisere på samisk. For de norskspråklige elevene, som har krav på opplæring i samisk, kan det være utfordrende å få praktisert samisk språk jevnlig. Ofte snakker elevene samisk med læreren og/eller medelever kun når de har samiskundervisning, som for eksempel i fjernundervisning.

Når man får kommentarer som «Du er ikke 100% same, du er bare 50%» (Eriksen, 2023, s. 32) kan det oppleves utrolig sårende. Ungdomstiden kan være både den beste og verste fasen i livet, en fase hvor man bruker mye av tiden sin til å finne ut hvem man er. Det å finne sin tilhørighet kan for mange unge være en utfordring. Ungdommene kan bli dratt mellom ulike miljøer før de endelig finner sin plass, tilhørighet og identitet. Og da få kommentarer som graderer ens identitet, kan derfor være forvillende og demotiverende. Slik som Eriksen (2023) påpeker, kan det å identifisere seg som same være en døråpner som viser hvem individet er. På den måten kan det gi muligheter til å finne tilbake til sine røtter og følelsen av flerspråkligheten kan føles nærmere. Det er viktig at elevene blir belyst om at de kan møte mennesker gjennom livet, som setter spørsmålstegn ved deres identitet. Særdeles viktig er det at elevene blir klar over at enkelte mennesker kan ha dårlige holdninger mot urfolk og/eller minoriteter. Som samisktalende norsklærer, kan det tenkes at jeg har muligheten til å belyse saken fra flere sider, og på den måten trigge elevenes forståelse av hvilke utfordringer identitetssøken kan ha. Alle samiske elever, uavhengig om samisk er deres førstespråk eller andrespråk, har rett til en trygg skolehverdag. Elevene skal få lov til å være stolte over sin flerspråklige og flerkulturelle bakgrunn da flerspråklighet er tross alt en ressurs.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket som denne studien bygger på, og jeg vil forsøke å sette problemstillingen inn i et vitenskapeteoretisk perspektiv. Jeg har valgt å plassere denne studien inn i det flerspråklige fagfeltet. Forskningen rundt flerspråklighet har de siste årene hatt en spennende utvikling. I denne studien rettes fokuset mot samspillet i norsk-samisk flerspråklighet, og det er lærerens stemme som skal bli hørt.

Det å ha kunnskap om flerspråklighet fører oss til sosiokulturelle teorier. Teoridelen er bygd opp etter de tre forskningsspørsmålene som stilles. Jeg starter kapitlet med en innledning om hva flerspråklighet er, samt kontekstualiserer det i betydningen av fagfeltet. Deretter vil jeg gjøre rede for flere syn på flerspråklighet (García & Wei, 2014). Synet på flerspråklighet kan være grunnlaget for valg av lærernes undervisningsmetoder. Videre retter jeg oppmerksomheten mot flerspråklighet som en ressurs. Her går jeg inn på opplæringsmodeller som lærerne kan anvende for å styrke undervisningen, og elevenes forståelse. I siste del av kapitlet presenteres teorier rundt språkholdninger og språkangst. Mange flerspråklige elever som vokser opp i dag, kan føle seg som offer for fornorskingens ettervirkninger. Resultatet av dette kan være at språkangsten utvikles gradvis (se 2. *Samisk skolehistorie*), og som Eriksen (2023) peker på kan trakasserende kommentarer ha en negativ effekt på elever.

3.1 Flerspråklighet – det komplekse fenomenet

Når det snakkes om fenomenet flerspråklighet, knytter Engen og Kulbrandstad (2004) termen opp mot tre viktige perspektiver: språklige ferdigheter, språkholdninger og bruksområder. Under det første perspektivet ser man på hvilke ferdigheter den flerspråklige personen innehar, for eksempel kan det være en norskspråklig elev som forstår samisk flytende, men ikke har tilstrekkelig kunnskap til å kommunisere på samisk. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 26) presiserer at en person kan være flerspråklig på flere måter og i større eller mindre grad. Perspektivet til språkholdninger ser på den tospråkliges egen holdning til språkene det gjelder, og menneskers holdninger til personen som bruker språkene. Bruksområdet er det siste perspektivet som ses på. Perspektivet forteller hva det flerspråklige individ bruker sitt språklige repertoar til i ulike sammenhenger.

Litt ukritisk tenker man ofte flerspråklighet som et individ som kan flere språk. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 63) retter oppmerksom mot en prototypisk definisjon av flerspråklighet, og sier at det er en person som:

- behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene til daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevant for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene
- identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre

García og Wei (2014, s. 11) definerer flerspråklighet som individer som innehar kunnskap om og bruker mer enn to språk. Før *den flerspråklige vendingen*, var det flerspråklige fokuset rettet mot opplæring og språkbruk i flerspråklige samfunn, for eksempel svensk og finsk i Finland, mens andrespråksforskningen fokuserte på hvordan innlærere med sitt førstespråk lærte seg et andrespråk (Randen, 2022, s. 266). Et sentralt element for forskningen var at førstespråket skulle være klart definert, mens andrespråket var det definerte læringsmålet. Dermed fikk man muligheten til å benytte språket til de innfødte som et mål for opplæringen. Den flerspråklige vending (the multilingual turn) har i senere tid oppstått som en utfordrer til det ensidige enspråklige synet, og kan sies å være en sosiokulturell innfallsvinkel til andrespråksundervisning. Flere forskere tar til ordet for å «utfordre synet på morsmålsbrukers sitt språk som norm for andrespråksinnlæringen, og argumenterer for at språkbruken til flerspråklige anerkjennes som likeverdige språkpraksiser» (Randen, 2022, s. 263). Det utfordres gjennom mer dynamiske perspektiver på språk, for eksempel *transspråking* (García, 2009), *fleksibel flerspråklighet* (Blackledge & Creese, 2010) og *multilingual franca* (Makoni & Pennycook, 2012). Det er et klart skille mellom flerspråklige individer og flerspråklige samfunn. I denne studien retter jeg søkelyset mot det flerspråklige individet. Synet på flerspråklighet har endret seg gradvis, noe jeg går nærmere inn på i neste underkapittel.

3.2 Flere syn på flerspråklighet

Synet på flerspråklighet kan være grunnlaget for valg av undervisningsmetoder til lærerne. For å belyse hvilke syn på flerspråklighet lærerne legger til grunn, løftes det frem teoretiske syn med utgangspunkt i tre ulike tilnærminger: *parallel*, *dialogisk* og *dynamisk*. Disse tilnærmingene kan knyttes opp mot en *monoglossisk ideologi* eller en *heteroglossisk ideologi*.

Den monoglossiske ideologien (parallell- og dialogisk tilnærming) har sine røtter i et syn på språk som et system. Den heteroglossisk idelogi (dynamisk tilnærming) ser språket som en konstruksjon av sosial interaksjon mellom mennesker som reflekterer mer enn én diskurs.

3.2.1 Parallell tilnærming

Et tradisjonelt syn ser flerspråklighet som to separate språksystemer med ulike språktrekk (García & Wei, 2014, s. 14). Denne tilnærmingen omtales som *parallell tilnærming*, og hører til innenfor den monoglossiske ideologien. Monsen og Randen (2022, s. 36-37) retter oppmerksomheten mot at i denne tilnærmingen blir språk regnet som adskilte systemer, som ikke har noe med hverandre å gjøre. Videre peker Monsen og Randen (2022, s. 37) på at dette kan beskrives som enspråklighetsnorm. Det vil si at de menneskene som vokser opp med et språk og lærer det aktuelle språket godt, er de som har vært normen som alle andre måles opp mot. Dette synet på flerspråklighet er ifølge Randen (2022, s. 267) ikke lenger aktuelt. Figur 1a illustrerer hvordan språk blir sett på som to adskilte systemer.

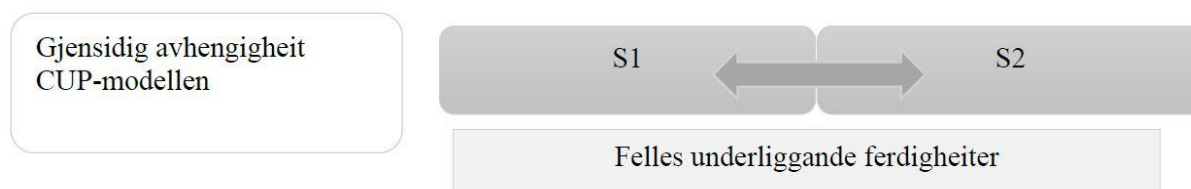


Figur 1a: Parallell tilnærming (Randen, 2022, 267).

3.2.2 Dialogisk tilnærming

Teorier om flerspråklighet peker på at flerspråklige ferdigheter må sees i sammenheng med hverandre, og adskilt (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Denne tilnærmingen blir kalt for *dialogisk tilnærming*, og kan også defineres innenfor en monoglossisk ideologi. Det vil si at man ser de ulike språkene som forskjellige systemer, men som likevel står i et dialogisk forhold til hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Ifølge Cummins (2021 s. 27-28) blir tospråkliges kunnskaper i to språk ikke lagret separate steder i hjernen, noe som betyr at ferdighetene er avhengig av hverandre. Han kalte dette for *felles underliggende ferdigheter* (CUP – Common Underlying Proficiency Model). Figur 1b illustrerer hvordan språket til den flerspråklige er bygd på en underliggende språkkompetanse, som ifølge CUP modellen er felles for hele den språklige ferdigheten til individet. De ferdighetene som underbygges av førstespråk og andrespråk, kan for eksempel være

prinsipper for lesing og skrivning, begrepskunnskap og kunnskap om språkets pragmatiske funksjon, det vil si språkets bruksside. Enkelte praksiser av tospråklighet retter fokuset mot relasjonen mellom språkene hos tospråklige individer, for eksempel kodeveksling, med utgangspunkt i at språkene blir lagret separat i hjernen. Den evnen individet har til å skille mellom språkene viser til språklige ferdigheter og kompetanse hos flerspråklige individer.



Figur 1b: Gjensidig avhengighet (Randen, 2022, 267).

Hvis man ser flerspråklig opplæring ut fra en monoglossisk forståelse av flerspråklighet, er det to tradisjonelle teoretiske rammeverk som fortsatt brukes i dag: *additiv-* og *subtraktiv* tospråklig opplæring (Cummins, 2021, s. 18-19). I den additive modellen adderer (legger til) eleven et nytt språkssystem til sitt eksisterende språkssystem. I denne prosessen utvikler eleven språklige ferdigheter i et nytt språk uten at det går utover førstespråket. Den tospråklige eleven utvikler sine språklige ferdigheter for å kunne klare seg i to ulike kulturer, for eksempel norsk og samisk. Hvis andrespråksinnlæringen går på bekostning av førstespråket, som da vil svekkes eller slutte å utvikle seg, omtales det som den subtraktive modellen. I tospråklig sammenheng kan den subtraktive modellen bli sett på som et problem i opplæringssammenheng.

CUP teorien til Cummins (2021) har stor relevans for forskningsspørsmålet, fordi den bygger på felles underliggende ferdigheter. I dagens samfunn er det ikke uvanlig at lærere og elever behersker flere språk. I punkt 5.1 Lærernes syn på flerspråklighet drøftes CUP teorien i lys av deltakernes sitater.

3.2.3 Dynamisk tilnærming

Nyere tilnærminger til flerspråklighet blir omtalt som *dynamisk tilnærming*. Denne tilnærmingen tar utgangspunktet i at det kun er ett språkssystem, og har derfor et mer individorientert syn på språk (García & Wei, 2014; Monsen & Randen, 2022). Ifølge García og Wei (2014, s. 13-14) kan språket ses på som et samlet repertoar. Det vil si at man ikke ser

språkene som atskilt fra hverandre, og heller ikke som gjensidig av hverandre. Med dette som utgangspunkt, vil ikke relevans for å snakke om førstespråk, andrespråk, overføring eller kodeveksling være til stede, nettopp fordi språkene ikke blir adskilt, men i stedet ser det språklige repertoaret som helhetlig. Figur 1c illustrerer det som García og Wei (2014) omtaler som dynamisk forståelse av hva språk er.



Figur 1c: Dynamisk flerspråklighet (Randen, 2022, 267).

Når García og Wei (2014) beskriver flerspråklige elevers språkpraksiser, tar de utgangspunkt i perspektivet til språkbrukeren og bruker termen *transspråking*. García og Wei (2014, s. 2) definerer transspråking som «an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages». I situasjoner hvor individet kommuniserer med andre, vil individet velge strategisk ut fra sitt språklige repertoar for å sikre seg om å bli forstått, noe som kan forstås etter den heteroglossiske idologien.

Dynamisk tilnærming vil ha relevans for forskningsspørsmålet da den utfordrer dialogisk tilnærming. García og Wei (2014) forkaster påstanden til Cummins (2021) om at tospråkliges kunnskaper i to språk ikke er lagret separate steder i hjernen, og mener at det språklige repertoaret er helhetlig. Det vil være interessant å drøfte transspråking og CUP teorien mot hverandre i lys av deltakernes sitater under kapitlet *5.1 Lærernes syn på flerspråklighet*.

3.3 Flerspråklighet som en ressurs

Opplæringsmodeller kan i ulik grad bidra til å synliggjøre flerspråklighet som en ressurs. I dette kapitlet søkes det etter teorier som kan føre til svar på forskningsspørsmålet: *Hvordan bruker lærerne flerspråklighet som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse?*

Gjennom Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skal alle fag bidra til realisering av verdigrunnlaget for opplæringen. Norskfaget er et sentralt fag for elevenes kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Når elevene arbeider med faget norsk, skal det bidra til at «elevene blir trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Morsmålet har i dagens læreplan, LK20, status som redskapsfag for å lære norsk. Retten til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring faller bort når elevene har oppnådd «tilstrekkelig dugleik i norsk», jf. Opplæringslova (1998) §2-8 og §3-12. Det vil si at det tillegges ingen selvstendig verdi utover å være et redskap for norsklæring.

I norske læreplaner har ikke flerspråklighet en lang historie, men som nevnt i 2. Samisk skolehistorie var målet i M87 at minoritetsspråklige elever skulle få muligheten til å utvikle funksjonell tospråklighet og kulturell tilhørighet. Grunntanken om språkopplæringsmodeller er i utgangspunktet utviklet for skolen (Pasanen, Päiviö, Baal & Mikkelsen, 2022, s. 3). Forutsetningen er at undervisning på minoritetsspråk krever andre undervisningsformer enn majoritetsspråklig undervisning – uavhengig om barnet har minoritetsspråket som første- eller andrespråk, er det behov for opplæringsmodeller til arbeidet (Pasanen et al., 2022, s. 3). Debatten om minoritetsspråklige elevers tidligere språkkompetanse skal ha noen formell plass i den norske skolen, tas stadig opp. Det er også et stort fokus på at elevgruppen skal lære seg å beherske norsk fort (Haave, Hartveit & Randen, 2019, s. 26). Dette bringer oss inn på ulike undervisningstypologier som kan brukes i flerspråklig opplæring. I neste underkapittel rettes oppmerksomheten mot undervisningstypologiene til Baker og Wright (2021), svake- og sterke opplæringsmodeller, og García og Wei (2014), pedagogisk transspråking.

3.3.1 Bakers typologi

Baker og Wright (2021, s. 211) skiller mellom monoglossiske (ensspråklige) og heteroglossiske (flerspråklige) opplæringsmodeller for flerspråklige elever. Det eneste formålet med de monoglossiske modellene er at eleven skal lære et andrespråk, mens formålet med de heteroglossiske modellene tar sikte på å bevare elevenes førstespråk. Videre skiller også Baker og Wright (2021, s. 210) mellom svake- og sterke heteroglossiske opplæringsmodeller. I de svake modellene har førstespråket en rolle som redskap for læring samtidig som andrespråkopplæringen pågår, mens i de sterke modellene har det som formål å

bevare elevenes førstespråk parallelt med at de lærer et andrespråk. Innenfor hovedkategoriene svake- og sterke opplæringsmodeller, skiller Baker og Wright (2021, s. 210) mellom flere underkategorier. I denne studien har jeg valgt å fokusere på *språkdrukning* og *overgangsmodellen* (svake modeller) og *språkbud* og *bevaringsmodellen* (sterke modeller). Etter mitt syn er det disse programtypene som passer best når samspillet i norsk-samisk flerspråklighet skal undersøkes.

3.3.1.1 Svake modeller for tospråklig opplæring

Baker og Wright (2021, s. 210) har utarbeidet en tabell for *svake former for tospråklig opplæring* (se tab. 1a). Tabellen inneholder en hovedkomponent (programtype) og tre delkomponenter, som til sammen utgjør målet for språklig resultat. Med utgangspunkt i *språkdrukning* (kolonne 1) blir minoritets eleven (kolonne 2) kastet ut i språkhavet (kolonne 3) til majoritetsspråket, fordi det antas å være den raskeste måten å lære eleven å «svømme på». Minoritets- og/eller majoritetsspråket vil i denne sammenheng være enten norsk og/eller samisk. Eleven vil ikke motta noe form for støtte, og kan sammenlignes med svømmeopplæring uten flytevest. De samfunnsmessige og pedagogiske målene, herunder skolens, er assimilering (kolonne 4), samt at målet med resultatet er enspråklighet på majoritetsspråket (kolonne 5).

Engen og Kulbrandstad (2004, s. 202) kaller denne programtypen for språkdrukning av tre årsaker. Den første årsaken er at elevens førstespråk druknes som følge av flodbølger av majoritetsspråklig påvirkning. Den andre er at mange elever under slike omstendigheter vil ha utfordringer med å lære majoritetsspråket ordentlig. Den tredje går ut på at mange elever ofte opplever utfordringer knyttet til det sosiale og følelser rundt språk og språkopplæring. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 202) presiserer at enkelte elever lærer til tross for utfordringer med å svømme i majoritetshavet, mens andre elever lærer seg å holde seg flytende.

Overgangsmodellen tar sikte på å føre elevene fra morsmålet til samfunnets dominerende majoritetsspråk, med sosial og kulturell assimilering til den språklige majoriteten som det uttalte målet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 202).

Programtype	Kategori språk	Opplæringspråk	Samfunns mål	Språklig resultat
Språkdrukning	Norsk el. samisk	Norsk el. samisk	Assimilering	Enspråklig
Overgangsmodell	Norsk el. samisk	Overgang fra norsk til samisk - eller motsatt	Assimilering	Relativ tospråklig

Tabell 1a: Svake modeller for tospråklig opplæring (Basert på Baker & Wright, 2021, s. 210)

Et konkret skille mellom språkdrukning og overgangsmodellen er at i sistnevnte får elevene undervisning i morsmålet sitt, og/eller ved at de også undervises på morsmålet for en begrenset periode (se kap.3.3 Flerspråklig som en ressurs).

3.3.1.2 Sterke modeller for tospråklig opplæring

Språkbad var et utdanningseksperiment som har sin opprinnelse i USA. Målet med modellen var at engelsktalende majoritetsbarn skulle bli tospråklige og tokulturelle ved at elevene ble undervist på fransk, uten at noe kunnskapsmessig skulle gå tapt i skolefagene (Baker & Wright, 2021, 243-244). Språkbad skiller ofte mellom *fullstendig* og *delvis* språkbad og mellom *tidlig*- og *sent* språkbad. I fullstendig språkbad foregår all undervisning på andrespråket, mens i delvis språkbad deles undervisningstiden mellom første- og andrespråk. *Tidlig språkbad* vil si at elevene starter med språkbad i barneskolealderen, mens *sent språkbad* settes som oftest i gang rundt ungdomsskolealderen (Baker & Wright, 2021, 244). *Bevaringsmodellen* går i hovedsak ut på det samme som språkbad, men skiller seg ut ved at den legger hovedvekten på minoritetselevens førstespråk (kolonne 3), samtidig som modellen ønsker å bevare og anerkjenne førstespråket (Baker & Wright, 2021, s. 210). Baker og Wright (2021, s. 210) har også utarbeidet en tabell for *sterke former for tospråklig opplæring* (se tab. 1b). Tabellen inneholder en hovedkomponent (programtype) og tre delkomponenter, som til sammen utgjør målet for språklig resultat. I bevaringsmodellen starter undervisningstimene til minoritetselevne (kolonne 2) med vekt på elevenes målspråk (kolonne 3). De samfunnsmessige og pedagogiske målene, herunder skolens, er pluralisme og berikelse (kolonne 4), samt at målet med resultatet er at eleven blir tospråklig og er lese- og skrivekyndig på begge språk (kolonne 5).

Programtype	Kategori språk	Opplæringspråk	Samfunns mål	Språklig resultat
Språkbud	Norsk el. samisk	Tospråklig med vekt på S2 innledningsvis	Pluralisme og berikelse	Tospråklig og dobbel lese- og skrivekyndighet
Bevaringsmodell	Norsk el. samisk	Tospråklig med hovedvekt på S1	Bevaring, pluralisme og berikelse	Tospråklig og dobbel lese- og skrivekyndighet

Tabell 1b: Sterke modeller for tospråklig opplæring (Basert på Baker & Wright, 2021, s. 210)

Engen og Kulbrandstad (2004, s. 207) fremhever at minoritetsspråket enkelt kan gå tapt dersom det ikke undervises i, mens majoritetsspråket lettere kan tilegnes også uformelt. Når skolen tar ansvar for førstespråket, vil utviklingen av tospråklig være til det beste for elevene.

Gjennom svake- og sterke opplæringsmodeller ønsker jeg å diskutere hvordan flerspråklig kan brukes som en ressurs for å styrke egen undervisning og forståelsen til elevene (forskningsspørsmål II). Felles for disse programmene er at de holder språkene adskilt, noe som er i kontrast med transspråking. Dette ser jeg nærmere på i neste underkapittel.

3.3.2 Pedagogisk transspråking

For å kunne svare på spørsmålet om hvordan lærere bruker flerspråklig som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse, vil jeg rette oppmerksomhet mot pedagogisk transspråking, som er ny form for flerspråklig opplæring, som kom etter det som omtales som den flerspråklige vendingen (se 3.1 *Flerspråklig – det komplekse fenomenet*).

Den walisiske forskeren og læreren Cen Williams var den første som tok i bruk termen *transspråking*. Williams fokuserte på transspråking som en særegen pedagogisk teori og praksis som veksler mellom forskjellige språk for innputt og utputt, og som også bruker parallelle språkprosesser for dypere læring (García & Wei, 2014, s. 91). Cenoz (2017, s. 194) sier at *pedagogisk transspråking* «can be understood as planned by the teacher inside the classroom and can refer to the use of different languages for input and output or to other planned strategies based on the use of students». Det vil si at i lærings situasjoner har læreren planlagt en handling for at elevene skal få benytte hele sitt språklige repertoar. Ganuza og

Hedman (2017, s. 210) peker også på at pedagogisk transspråking er en aktiv handling rettet mot læring fra lærerens side, og sier: «In our view, pedagogical translanguaging, goes beyond translanguaging as it includes how teachers deliberately try to draw on their students' multiple linguistic resources in pedagogy in order to promote and mediate learning». Disse to mener dessuten at det er viktig å forankre klasseromspraksisen i en språklig ideologi basert på transspråking.

Pedagogisk transspråking handler ifølge García og Wei (2014, s. 92) om å bygge videre på kunnskapen til tospråklige elevers språkpraksis på en god måte, slik at de utvikler nye innsikter og språkpraksis som inkluderer akademiske standardpraksiser. For minoritetsspråklige elever er transspråkingspedagogikk viktig, uavhengig om elevene er tospråklige eller ikke, fordi den bygger på den språklige styrken elevene innehar (García & Wei, 2014, s. 92). García (2009, s. 53) peker på at språk er dynamisk og sier at «bilingualism is not simply linear but dynamic», altså at språk er dynamisk og ikke lineært. Gjennom det dynamiske rammeverket ser García (2009, s. 219) flerspråklighet som en ressurs for alle mennesker, samt at minoritetens flerspråklige kompetanse blir anerkjent ved at læreren støtter elevene i å bruke sitt språklige repertoar i ulike klasseromssituasjoner (García, 2009, s. 219). Busch (2014, s. 24) peker mot at transspråkingspraksisen viser hvordan lærerne anerkjenner bruken av alle elevenes språkpraksiser som ressurs.

Pedagogisk transspråking har relevans i denne studien, fordi deltakerne er norsk-samiskspråklig lærere som aktivt bruker norsk og samisk for å utvikle elevenes språkkompetanse. Samtidig som de anerkjenner elevenes tospråklighet, er de også opptatt av å bygge på elevenes språklige styrke.

3.4 Språkholdninger og språkangst

Språkholdninger og språkangst er faktorer lærerne kan oppleve daglig i sitt arbeid. I dette kapitlet retter jeg fokuset mot forskningsspørsmålet: *Hvilke holdninger finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet?*

I kapittel 2. Samisk *skolehistorie* gikk jeg nærmere inn på rollen som skolen hadde under assimileringspolitikken. Lærerne ble pålagt å forby samiske elever å snakke samisk. Slik som Eriksen (2023) påpeker, blir språk ofte sett på som en identitetsmarkør, og knyttes gjerne både til personlig og sosial identitet. Den personlige identiteten er det som gjør en person unik og

skiller seg fra andre mennesker, mens personen deler den sosiale identiteten i et felleskap med andre. Identitet og selvbylde, meninger og holdninger til elevene utvikles i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har et ansvar for at elevenes sosiale læring og utvikling skjer gjennom arbeid i alle fag, og i skolehverdagen for øvrig. Elevene skal lære seg å skal sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer da dette kan være grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene (Kunnskapsdepartement, 2017).

Holdning er en indre, psykologisk tilbøyelighet hos mennesket. Tilbøyeligheten kommer til uttrykk ved at individet vurderer noe i samfunnet som mer eller mindre fordelaktig eller ufordelaktig (Kulbrandstad, 2015, 249). Vurderingen kan gjelde noe konkret, for eksempel en folkegruppe, eller noe mer abstrakt, som politisk eller religiøs oppfatning. Individet som har holdningen, behøver ikke å være bevisst på hvordan han eller hun vurderer elementet for holdningen, men vurderingen kan også være bevisst (Kulbrandstad, 2015, 248).

Språkholdninger er tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter, måter på hvordan de anvendes, eller andre forhold som har med språk å gjøre (Kulbrandstad, 2015, 249).

Det å tilegne seg et nytt språk, er en kompleks og dynamisk prosess som i stor grad påvirkes av ulike psykologiske og psykolingvistiske faktorer (Lie, 2019, s. 106). Et eksempel på det kan være *språkangst*. Ifølge Lie (2019, s. 108) kan språkangst beskrives som den negative følelsen individet føler, samt bekymringen som bidrar til en ubehagelig og truende emosjonell reaksjon under innlæringen og anvendelse av målspråket. Gkonou, Daubney & Dewaele (2017, s. 1) mener at språkangst hos elevene kan melde seg særlig når elevene må uttrykke seg muntlig på målspråket. Opplevelsen av språkangst er ikke forbundet kun med opplæring i minoritetsklasser, men gjelder også når elevene integreres i klasser som har majoritetsspråket som førstespråk, for eksempel etnisk norske elever eller etnisk samiske elever.

3.4.1 Språklig ferdigheter

Forskning rundt språkangst knyttet opp mot innlæring av språk, relateres primært til fire ulike språklige ferdigheter: *høytlesing, skrivning, lytting og tale*. King og Smith (2017, s. 93) peker på at det finnes en sammenheng mellom språkangst og disse språklige ferdighetene.

Språkangst knyttet til *høytlesing* er ifølge King og Smith (2017, s. 93) den vanligste av de fire språklige ferdighetene. Lie (2019, s. 110) hevder at lesing ikke bør bidra til større angstfølelse

hos minoritetsspråklige elever enn hos de fleste andre. Minoritetsspråklige elever tilegner seg den tekniske siden av lesingen relativt lett. Hun peker derimot mot at det er to faktorer ved lesing som kan forårsake språkangst: ukjent ortografi og ukjent språkkulturell kontekst. Ifølge Lie (2019, s. 110) skyldes angst for lesing på målspråket en manglende evne til å skape såkalt lydsymbol-korrespondanse med et ukjent skrivesystem. Språkangst eksisterer generelt i alle språk, mens leseangsten spesielt er rettet mot målspråkets ortografiske system (Lie, 2019, s. 110). Norsk-talende elever kan for eksempel være mer utsatt for angst når de skal lese høyt på samisk i klassen og omvendt. Mange elever opplever utfordringer med fonologiske syntetiseringer på grunn av mange ukjente ord de finner i teksten. Derfor kan de ikke benytte seg av semantiske holdepunkter i ordavkodingen. Lie (2019, s. 110) poengterer at avkodingsvanskene ikke kommer som følge av dysleksi, men som utfordringer med å lese som følge av angst. Elevene mangler det kognitive motet til å lese høyt på et språk som de ikke behersker like godt som førstespråket.

King og Smith (2017, s. 96) hevder at siden det forskes lite på *skriveangst* innenfor språktilegnelse i andrespråket, er forskningen på skriveangst lånt fra forskning gjeldende for førstespråket. De peker på tre hoveddimensjoner som er viktige faktorer når det gjelder skriveangst: 1) lav selvtillit og lave forventninger til egne skriveprestasjoner, 2) negativ oppfatning av egen skriveevne på målspråket og 3) redsel for negativ vurdering av eget skriveprodukt fra læreren og medelever. Lie (2019, s. 111) sier at de kontekstuelle forskjellene kan i en pedagogisk setting være en forklaring på at det oppstår skriveangst, for eksempel når man sammenligner andrespråklig kontekst med en førstespråklig kontekst.

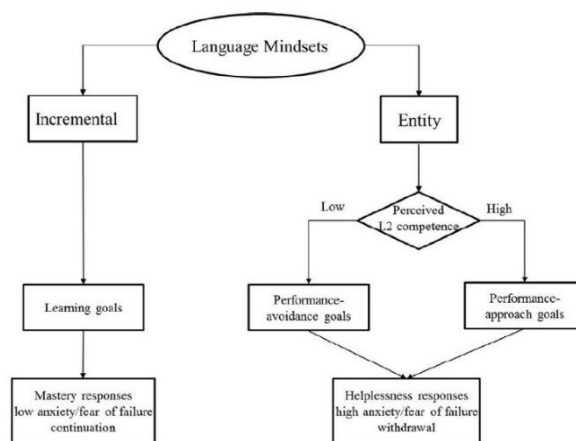
Lie (2019, s. 112) retter oppmerksomheten mot at angst forbundet med *lytting* ved innlæring av andrespråk, kan oppstå på grunn av overbelastning av informasjon, der elevene ikke klarer å følge med på innputt-hastigheten. Dette gjør seg gjeldende for eksempel når læreren snakker for fort, eller at lydteksten elevene hører på går i for raskt tempo. I tillegg kan språkangst oppstå i situasjoner der elevene ikke forstår konteksten på grunn av manglende språkferdigheter i målspråket, samt hvor elevene forventes å respondere på målspråket (Lie, 2019, s. 111). Denne angsttypen kan påvirke elevenes språkinnlæring negativt, fordi den i mindre grad kan redusere innhenting av informasjon fra langtidsmindet og svekke motivasjonen for å lære majoritetsspråk (Lie, 2019, s. 111).

Elevenes språkangst er ofte knyttet til *tale*, på grunn av at kommunikasjonen i klasserommet som regel er den primære formen for kommunisering, i tillegg til at den er det første som

evalueres (Lie, 2019, s. 112). Ifølge Lie (2019, s. 112) kan man anta at minoritetsspråklige elever opplever sterk språkangst når de må snakke på majoritetsspråket foran elever som har målspråket som førstespråk. Samisktalende elever i en etnisk norsk klasse kan for eksempel vegre seg mot å uttale ord på majoritetsspråket i klasserommet. Videre sier Lie (2019, s. 112) at språkangst kan hindre innlæring av målspråket til minoritetsspråklige elever, samt skape negative holdninger til målspråket og til kulturen som målspråket representerer. Gkonou et al. (2017, s. 1) peker på at språkangst kan føre til at elevenes selvtillit svekkes, hemmer faglig mestring og viljen til å kommunisere på målspråket kan bli redusert.

3.4.2 Språklig tankegang

Sevinç (2022, s. 875) knytter språkangst opp mot *språklig tankegang*, og mener at det har en sammenheng. Ryan og Mercer (2012, s. 9) definerer en tankegang, eller mindset på engelsk, som «a set of core beliefs about the nature ability and its role in successful learning within a specific domain». Språklig tankegang blir beskrevet av Lou og Noels (2017, s. 478) som en linse hvor individet kan se språkutfordringer enten som en mulighet til å forbedre sine språkferdigheter, dvs *incremental* oppfatninger eller som en mangel på eget potensial for å lære språk, dvs. *entity* oppfatninger. I denne studien brukes de engelske begrepene, da den norske oversettelsen ikke vil gi den samme forståelsen av teorien. Lou og Noels (2016, s. 23) peker på at «the main postulate of the socio-cognitive model is that learners' mindsets predict goal orientations, and in turn predict adaptive and maladaptive responses in failure situations». For å forstå det mekaniske gjennom hvilken språklig tankegang som påvirker reaksjoner på avvik hos flerspråklige individer, har Lou og Noels (2016, s. 23) utarbeidet en modell som de kaller for «*tankesett-mål-respons*» (se fig. 2).



Figur 2: Modell for tankesett-mål-respons (Lou & Noels, 2016, s. 23)

Modellen er basert på en sosio-kognitiv modell for prestasjonsmotivasjon, som er to grunnleggende språklærings-tankeganger. Den første er *vekst-tankegang* som har troen på at språkkintelligens er en fleksibel evne som kan forbedres. Vekst-tankegang assosieres med begrepet *incremental*. Individene innenfor *incremental* vil fokusere på å øke sin kunnskap og tilegne seg kompetanse, og motiveres av muligheter for læring og prestasjoner for sin egen skyld. De vil si at de setter konkrete læringsmål. I feilsituasjoner vil individet, som har konkrete læringsmål, svare på en mer mestringsorientert måte og føle mindre angstfølelse og uttrykke en større intensjon om å fortsette læringen (Lou & Noels, 2016, s. 23). Den andre språklærings-tankegangen er *fast-tankegang*, som vil si at man tilskriver en vellykket språkopplæring som ikke kan videreutvikles. Denne tankegangen assosieres med begrepet *entity*. Her fokuserer individene på å demonstrere sin evne og motta positive vurderinger av andrespråkkompetansen deres når de selv mener at prestasjons-tilnæringsmålet er høyt eller for å unngå negative vurderinger når de tror at prestasjons-tilnæringsmålet er lavt (Lou & Noels, 2016, s. 23).

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet ble det teoretiske rammeverket som har relevans for samspillet i norsk-samisk flerspråklighet, presentert. Kapitlet starter med en innledning om hva flerspråklighet er og i forhold til det flerspråklige individet. Videre er det presentert tre ulike tilnæringer på flerspråklighet: parallell-, dialogisk- og dynamisk tilnærming. Her fremheves dialogisk,- og dynamisk tilnærming. Deretter er blikket rettet mot flerspråklighet som en ressurs, hvor de tospråklige opplæringsmodellene svake modeller, sterke modeller og pedagogisk transspråking er presentert. I siste del av kapitlet presenteres språkholdninger og språkkangst, som knyttes opp mot språklige ferdigheter og språklig tankegang.

4. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet presenteres valg av metode. Hvilken metode en velger påvirkes av den kunnskapen som forsker ønsker å lære mer om. Formålet med forskningsoppgaven er å belyse norsk-samisk flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Det handler om å bli kjent med språksynet deltakerne har som lærere, hvordan lærerne bruker flerspråklighet som en ressurs og hvordan språkholdninger kan utvikle språkangst. Jeg vil starte kapitlet med å beskrive den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for de metodiske og analytiske valgene som er tatt. Deretter vil jeg redegjøre for, og diskutere betraktninger rundt planlegging, gjennomføring og analyse.

4.1 Vitenskapelig forankring

Ifølge Halvorsen (2002, s. 13) er den kvalitative metoden snevert definert som den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon. Fra et kvalitativt forskningsperspektiv handler det om søken å forstå verden sett fra deltakernes side (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 1). Målet er å skape mening og forståelse om et bestemt emne ved hjelp av deltakernes øyne, og som ikke kan systematiseres i tall eller skjemaer. Målet med denne studien er å undersøke deltakernes syn på språk, hvordan deltakerne bruker flerspråklighet som en ressurs i klasserommet og hvordan språkholdninger kan utvikle språkangst. Kunnskapen om studiens mål bringes frem gjennom personlige intervjuer med deltakerne. På bakgrunn av dette settes studien inn i et hermeneutisk perspektiv, hvor hermeneutikken er opptatt av å søke og fortolke mening (Kvarv, 2021, s. 83).

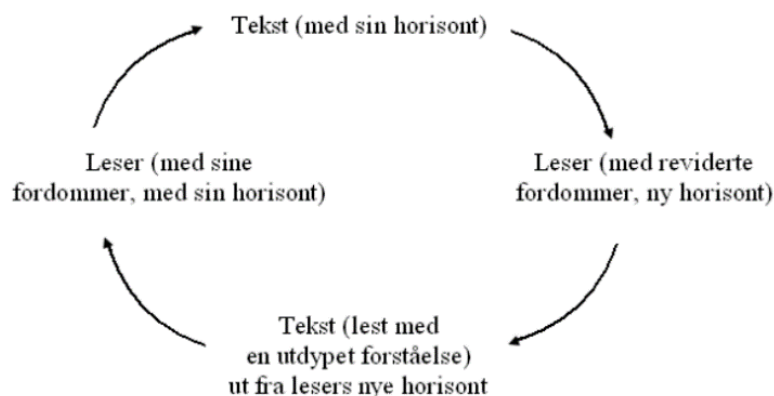
4.1.1 Hermeneutikk

Innenfor humaniora (humanvitenskapen) finnes hermeneutikken. Termen kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som vil si å uttrykke i betydningen fortolke og forklare. Det kan forklares som en forskning av hva forståelse er og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse. Grunntanken til hermeneutikken er søken etter ei mening gjennom tolkning. Hensikten er å finne ei djupe mening i handlinger, tekster, kunstverk, historiske kilder og lignende kulturuttrykk (Gilje, 2019, s. 11). Gilje (2019, s. 11) retter oppmerksomheten mot at i en hermeneutisk forstand vil tolkningen være et forsøk på å oppklare det som er uklart og uforståelig. Det finnes to hovedretninger innenfor hermeneutikken: den hermeneutiske

intensjonalismen og den filosofiske hermeneutikken. Den første oppfatter mennesket som en aktør som skal realisere intensjonene gjennom handlinger og uttrykk (Gilje, 2019, s. 17). Den andre retter søkelyset mot tolkeren og hans/hennes forutsetninger med fokus mot forforståelsen tolkeren har med seg når han eller hun tolker (Gilje, 2019, s. 12). Den sistnevnte retningen er særlig opptatt av mennesket og forståelsen. Den ser på hvordan mennesket eksisterer som et fortolkende og forstående vesen i samfunnet.

Et av hermeneutikkens sentrale filosofer var Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Gjennom Gadamers filosofiske prosjekt utviklet han termen forforståelse, som gir forutsetning for all forståelse (Kvarv, 2021, s. 89). Hermeneutikk var ifølge Gadamer en filosofisk teori om hva forståelse er og hva som skjer med menneske når det forstår (Kvarv, 2021, s. 152). Han hevdet videre at forforståelse kunne ses som en taus forståelse mennesker har om seg selv, andre og ulike forhold før det opplyses om noe annet. Ifølge Gadamer var det umulig for et menneske å være helt forutsetningsløs i sitt første møte med en tekst, et annet menneske eller andre forhold i verden hvor forståelsen var sentral (Kvarv, 2021, s. 89). Gadamer var særlig opptatt av å beskrive hermeneutikk som en måte som forklarer hvordan det er å være et menneske ved å bruke generelle grunntrekk, og ikke som en metode. Spesielt fokuserte Gadamer på at handlingen som ble utført var intensjonalt. Det som subjektet retter seg mot må ha et formål, en hensikt eller et mål (Kvarv, 2021, s. 89-90).

Innenfor retningen hermeneutikken viser den hermeneutiske sirkelen (Anker, 2020, s. 51) et viktig begrep og fokuserer spesielt på forskerens forforståelse (se fig. 3). Hensikten med sirkelen er at den tar utgangspunkt i forforståelse til forskeren, det vil si det som forskeren allerede vet, og pendler mellom forforståelsen og forståelsen (Anker, 2020, s. 51). Et eksempel kan være at forskeren har kunnskap om at alle samer er tospråklige. Forskerens forforståelse forteller henne da at alle samer kan norsk og samisk, og denne kunnskapen har hun med seg i møte med alle samer. Forskeren undersøker kunnskapen sin gjennom en kvalitativ metode, og gjennomfører semistrukturert intervju av fem deltakere som har samisk bakgrunn. Under intervjuet kommer det frem at den ene deltakeren snakker kun norsk og forstår ikke samisk, den andre deltakeren snakker også norsk, men forstår samisk, mens de tre siste deltakerne snakker begge språk flytende. Gjennom en slik undersøkelse oppdager forskeren at kunnskapen må korrigeres ut fra resultatet, og justerer derfor sin forforståelse ut fra ny informasjon. Dette er en prosess fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse (Gilje (2019, s. 156).



Figur 3: Den hermeneutiske sirkelen (Gilje, 2019, s. 156)

Horisontsammensmelting var et av de viktigste bidragene til Gadamer i utviklingen av den hermeneutiske filosofien. Gadamer mente at en person har horisont når vedkommende evner å sette ting i perspektiv (Kvarv, 2021, s. 91). Menneskets forståelse er aldri uten forutsetning ifølge Gadamer, og vil derfor alltid være innenfor en horisont. Ettersom interaksjon og samspill er med hverandre, vil horisonten være i stadig utvikling (Kvarv, 2021, 92). Gadamer hevdet at det vil skje en horisontsammensmelting når tolkningen av teksten utfordrer forforståelsen til tolkeren. Det vil med andre ord bety at tolkeren og teksten møter hverandre ved at forskerens forståelse og tekstens meningsinnhold nærmer seg hverandre (Gilje, 2019, s. 157). Dersom betingelsene er til stede, noe de ikke alltid er, kan en slik horisontsammensmelting finne sted, for eksempel når elevene skal tolke en sangtekst. Når tolkningen i sangteksten utfordrer forståelsen til elevene, vil elevene forstå hva det er sangteksten forsøker å formidle. Dermed møter elevene og sangteksten hverandre ved at elevenes forståelse blir utviklet og sangteksten viser sitt meningsinnhold. Tilnærmingen som da oppstår mellom elevene og sangteksten er det endelige resultatet av den hermeneutiske sirkelen.

4.2 Forarbeid og planlegging

Det overordnede vitenskapeteoretiske forankringen i denne studien kommer fra et hermeneutisk forskningsdesign, noe som bidrar til at det kvalitative intervjuet vil være et naturlig valg som metode for datainnsamling. Videre i dette kapitlet vil jeg beskrive studiens planleggingsfase, samt reflektere rundt arbeidet som ble gjort før og under datainnsamlingen.

4.2.1 Kvalitative intervju som metode

Gjennom en hermeneutisk tankegang, er formålet med forskningsoppgaven er å belyse norsk-samisk flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Det handler om å bli kjent med språksynet deltakerne har som lærere, hvordan lærerne bruker flerspråklighet som en ressurs og hvordan språkholdninger kan utvikle språkangst. Gjennom intervju er målet å tilegne seg datamaterialet for å kunne skape mening og forståelse av deltakernes erfaringer innenfor studiens tema (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 1).

4.2.2 Intervjuguide og intervjuets struktur

Før jeg startet med prosjektet, hadde jeg på forhånd bestemt meg for å benytte semistrukturerte intervjuer. Det gir meg som forsker muligheten til å utforske en annen livsverden. Kvale og Brinkmann (2018, s. 156) peker på at et slikt intervju kan karakteriseres som interpersonlig intervju, som vil si å være en samtale mellom to personer om et spesifikt emne av felles interesse. Den personlige kontakten og innsikten i deltakernes livsverden, gjør det spennende og berikende å benytte semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156). En fordel med semistrukturert intervju, er at den gir muligheten til å sirkle rundt de tematiske begrepene, samt at det gir muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål ved behov.

Intervjuguiden (se Vedlegg 1: Intervjuguide) ble strukturert etter de tematiske begrepene som opptar min interesse for språk: *flerspråklighet* og *holdninger*. I prosessen med å utarbeide intervjuguide, var jeg opptatt av å ha flere temaer slik at jeg kunne stille mange spørsmål. Under intervjusituasjonen ble det oppdag at enkelte av spørsmålene var utydelige. I tillegg burde jeg ha snevret dem mer inn mot de valgte tematiske begrepene.

Etter anbefalinger fra veileder, var jeg tidlig ute med søknad til Sikt (se Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt). Selve prosjektet, informasjonsskriv og samtykkeskjema og intervjuguide ble godkjent i juni 2022. Det bidro til at intervjuene og transkriberingen ble foretatt samme høsten.

4.2.3 Rekruttering av deltakere

For å ha muligheten til å gå i dybden i materialet, er det svært vanlig i kvalitativ forskning å ha et begrenset utvalg av deltakere. I denne studien benyttet jeg meg av det som Thagaard (2018, s. 54) benevner som et strategisk utvalg. Det vil si at jeg så etter deltakere som har

spesifikke kunnskaper eller erfaringer ut fra min studie. Jeg valgt ut to kriterier. Det første kriteriet gikk ut på at deltakerne var samisktalende lærere som underviser i norsk. Det andre kriteriet var at deltakerne arbeidet på videregående skole.

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju lærere som arbeider på videregående skole, da fagtyngden i lektorutdanningen ligger på videregående skolenivå. Jeg startet prosessen med å sende informasjonsskriv og samtykkeskjema (se Vedlegg 2: Samtykkeerklæring) til fem ulike videregående skoler i Troms og Finnmark. Gjennom tidligere erfaringer med kvalitativ forskning, hadde jeg en tanke om at dette kommer til å gå raskt og effektivt, og at skolene svarer fortløpende. Det ble ikke tilfelle. Etter nesten fire uker med venting, sendte jeg forespørsmål til skolene og spurte om de hadde mottatt informasjonsbrevet mitt. Kun to av skolene som svarte via e-post. De tre andre skolene måtte det en telefonsamtale til.

Etter noen uker til med venting, la jeg fram min frustrasjon for veileder over manglende deltakere. Selv om jeg var tidlig ute med å rekruttere deltakere, satt jeg med en konstant følelse over at tiden løper fra meg. Etter en god veiledningstime, fant jeg ut i samråd med veileder at kriteriene måtte endres. Det å finne samisktalende lærere som underviser i norsk viste seg å være alt annet enn enkelt. Derfor måtte søket utvides til å inkludere ungdomskolen. Informasjonsbrevet ble sendt til ti ungdomskoler hvor av samtlige av skolene svarte i løpet av kort tid. Det viste seg at mange av lærerne var opptatt med å ta etterutdanning, og hadde dermed ikke muligheten til å prioritere sin tid til å forsyne meg med verdifull informasjon.

Jeg hadde håpet å få mannlige lærere som en del av utvalget. Uheldigvis var det ingen av de mannlige lærerne som ble forespurt interessert i å delta. Det hadde vært interessant å få et mannlig perspektiv på studiens tema, da kvinner og menn ofte tenker ulikt. Noen av dem ga uttrykk for at det er relativt mange masterstudenter som jakter etter intervjudeltakere. Lærerne takket høflig nei til deltakelse, og ønsket meg lykke til med arbeidet.

Da jeg fikk klarsignal fra skolene om at to av mine utvalgte ønsket å delta i studien, fikk jeg kontaktinformasjon i form av navn, telefonnummer og e-postadresse. Dalland (2017, s. 77) peker på at den første henvendelsen til deltakerne betyr mye. Derfor er det svært viktig at det legges stor vekt på både den informasjonen som gis, og på hensikten med intervjuet. Den første henvendelsen til disse to ble kommunisert via e-post. Etter hvert gikk kommunikasjonen over til vanlig tekstmelding. Ettersom skolen til den tredje deltakeren ikke hadde svart på mine forespørslers, valgte jeg personlig oppmøte. Deltakeren var på jobb den

aktuelle dagen, og dermed ble første henvendelse personlig kontakt. Dessverre var ikke jeg godt nok forberedt på å møte deltakeren personlig da kommunikasjonen viste seg å slå uheldig ut for min del. Jeg hadde vært uklar i min presentasjon av deltakelse og hun takket først *nei* til deltakelse. Underveis i samtalen fikk vi oppklart dette og hun takket så *ja* til deltakelse.

Arbeidsplassen til deltakerne er i ulike tettsteder, og derfor har samtlige av dem fått fiktive navn. Da alderen er av en viss betydning, er det positivt at de som ble med ikke er av samme alder og ikke har samme erfaring som lærere. De siste årene har det vært en radikal utvikling innenfor teknologien, for eksempel tildeler skolene nettbrett til hver enkelt elev, lærerne bruker whiteboard til å skrive på tavla og mye av kommunikasjonen mellom lærer og elev foregår gjennom internett. Undervisningsmetoden endres også etter hvordan elevene utvikler seg parallelt med teknologien. Den brede kompetansen og arbeidserfaringen som deltakerne har tilegnet seg, har etter mitt syn gitt meg gode uttalelser som blir brukt i studien.

4.2.4 Utvalg

Etter rekrutteringsprosessen var det disse tre som ble mitt utvalg:

Deltaker:	Alder:	Førstespråk:	Andrespråk:	Skole:
Andrine	53	Norsk	Samisk	Ungdomsskolen
Malin	40	Norsk	Samisk	Videregående skole
Thea	37	Samisk	Norsk	Videregående skole

Tabell 2: Utvalg av deltakere (eget arbeid).

Andrine er ei 53 år gammel dame som har jobbet som lærer i over 30 år. Hun har bred utdanning og kompetanse innenfor lærerutdanning. Hun startet med å studere treårig lærerskole i Alta og har i senere tid tatt tospråklighetspedagogikk. Over tid har hun tilegnet seg fagkunnskap i spansk og engelsk, samt tatt enkelte moduler av emnet nordområdet. Hun har ikke samisk som fag på et høyere nivå, men snakker samisk som sitt andrespråk. Andrine er veldig glad i språk og kultur, da hun har vokst opp med både samisk og norsk i familien. Hun har også bodd i et spansktalende land for både å lære seg og ha muligheten til å praktisere språket bedre.

Malin er 40 år og har norsk som førstespråk. Hun er etter eget utsagn en fornorsket sjøsme som har lært seg samisk i voksen alder. Hennes utdannelse er en integrert master i nordisk som hun har endret på underveis i studieløpet. Hovedfaget hennes er norsk, og har i tillegg fagene engelsk, samisk og historie. Hun har jobbet som lærer i 15 år. For Malin er språk og identitet veldig viktig. Gjennom hele oppveksten har hun vært omgitt av voksne som snakket samisk i alle sammenhenger seg imellom, mens kommunikasjonen med barna foregikk på norsk. Det å kommunisere på norsk til barna var et bevisst valg fra de voksnes side. Malin sier at hun skulle ønske at hennes foreldre snakket samisk med henne og hennes søsken da de vokste opp. Ved å miste det samiske språket, føler hun at hun har mistet en stor del av sin identitet.

Thea er 37 år og har 13 års arbeidserfaring som lærer både innenfor ungdomskolen og videregående. Hun ble ferdigutdannet som adjunkt, men har i senere tid tatt master i nordisk. Hun har også undervisningsfagene samfunnsfag og gymnastikk. Samisk er ikke et av fagene Thea underviser i, men snakker språket flytende. Samisk er også hennes førstespråk. Hun har vokst opp i en familie hvor samisk og norsk var likestilt. Språk og kultur er temaer som engasjerer Thea, noe som bidrar til at hun bruker samisk og norsk parallelt i undervisningssammenheng.

4.3 Innsamling og bearbeiding av data

4.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Som nevnt i kapittel 4.2.3 *Rekruttering av deltakere* ble kontaktinformasjonen formidlet av skolene når to av de utvalgte samtykket til deltakelse. Gjennom e-post ble det gjort avtale om møtetidspunkt. Den tredje deltakeren som jeg møtte ved å oppsøke skolen hun jobbet på, hadde et ønske om at jeg kom tilbake ved avtalt tid. Dette etterkom jeg, da det er viktig å være ydmyk ovenfor deltakerne og la dem bestemme når intervjuet skal gjennomføres. Det er deltakerne som innehar verdifullt informasjon som utgjør studien. Etter å ha avtalt tidspunkt med samtlige deltakere, ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplass under deres arbeidstid.

Lanza (2008, s. 75-78) trekker et skille mellom det å være forsker innenfor sin egen kultur. Hun bruker termene *insider* og *outsider*. I denne studien vil jeg være en insider fordi jeg har samisk bakgrunn. Når jeg forsker innenfor min egen kultur, kan det være lettere for meg å

komme inn på deltakeren, og ha forståelse for deltakeren (Lanza, 2008, 75-78). Det kan være at jeg og deltaker deler samme kunnskap og informasjon, samt at det kan bli lettere for meg som forsker å bli akseptert. Lanza (2008, s. 75) retter oppmerksomheten mot at forskerens identitet, inkludert forskerens egen interesse for temaet, vil i stor grad påvirke forskningsagendaen. Min samiske bakgrunn kan prege intervjuet, og det kan hende at jeg ikke klarer å være nøytral overfor tema, samt at det påvirker intervjuet og deltakerne. Samtlige intervjuer ble utført på norsk, men intervjuet skled tidvis over på samisk, fordi jeg som intervjuer også er samisktalende og det kan virke unaturlig å snakke norsk med meg. Språkene ble også brukt parallelt når deltakeren var usikker på hvordan hun skulle formulere seg på norsk.

Å være forsker i egen kultur kan by på ulemper og utfordringer. Lanza (2008, s. 76) peker på at en klar ulempe med å være insider, er at deltakerne sannsynligvis ikke tar forskerens spørsmål, undersøkelser og fokus på temaet på alvor. Utfordringene i forbindelse med meg som samisktalende forsker, gjør at jeg må være klar over egen rolle som samisktalende som intervjuer andre samisktalende. Når jeg skal intervjuer en deltaker på et språk som er andrespråk for oss begge, kan det føles unaturlig. En vil automatisk bytte språk underveis nettopp fordi det er mer naturlig å snakke på førstespråket. En må omstille seg til situasjonen en er i, og ha fokus på at kommunikasjonen foregår på andrespråket.

I intervjuguiden (se Vedlegg 1: Intervjuguide) hadde jeg to temaer: *flerspråklighet* og *holdninger*. Under intervjuet kom det opp gode refleksjoner rundt begge temaene. Dette bidro til at behovet for ekstra oppfølgingsspørsmål ikke var til stede. Underveis i første intervju ble jeg oppmerksom på at studien kunne ha vært snevret mer inn. Jeg ble også bevisst på at deltakeren må få tid til å mulighet til å reflektere over spørsmålene. Ivrigheten tok lett overhånd, og dermed kunne deltakerne sitte igjen med en følelse av at de måtte skynde seg med å svare. Jeg har i ettertid angret på at jeg ikke utførte pilotintervju for å teste ut spørsmålene mine.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av fire uker. Deltakerne var både like og ulike med tanke på bakgrunn, erfaring, personlighet og refleksjonsnivå, noe som gjør materialet spennende å arbeide med.

4.3.2 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2018, s. 205) beskriver transkribering fra talespråk til skriftspråk, som dekontekstualiserte og svekkede gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Under transkribering kan det være at en mister verdifull informasjon, som kan være viktig materiale for studiet. Lydopptakene ble direkte overført til min datamaskin. Transkriberingsfunksjonen i Word konverterte lydfilen om til tekstavskrift, og lettet dermed arbeidet mitt når jeg skrev samtalen inn i Word. Når jeg skulle starte med transkriberingsprosessen var jeg usikker på fremgangsmåten, ettersom intervjuene vekslet mellom samisk og norsk. Jeg bestemte meg for å transkribere intervjuene til norsk. Det vil si at når deltakerne kommuniserte på samisk, skrev jeg det om til norsk. Jeg valgte også å transkribere intervjuene etter intervjuguiden. Transkripsjonene ble skrevet i tråd med korrekt norsk grammatikk og ortografi, da jeg ikke ønsket å ha uttalelsene på dialekt.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 206) påpeker at mengden som transkriberes avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen. Ved å ha forskningsoppgavens formål i minne under transkriberingsprosessen, valgte jeg å luke bort det som kunne trekke oppmerksomheten bort fra temaene. På denne måten kan det tenkes at transkripsjonen blir forskerens tolkning. Etikken rundt transkripsjonene var en annen faktor som jeg også fokuserte på. Selv om studien ikke hadde følsomme spørsmål, har deltakerne fortsatt rett til konfidensialitet. Klarte jeg å beskytte identiteten til deltakerne? Hadde jeg gjengitt deltakerne riktig? Deltakerne ønsket ikke å få utkast av kapitlet hvor deres utsagn ble diskutert.

4.3.3 Analysestrategier

Arbeidet med analysen kan oppleves som en tung prosess. Ifølge Dalland (2017, s. 87) legges grunnlaget for analysen allerede i intervjuguiden. Før intervjuet hadde jeg tanker om temaer jeg ønsket å vite om, og svarene jeg fikk skulle bidra til å besvare på problemstillingen min. Likevel var ikke analysemetode noe jeg på forhånd hadde tenkt ut. En analyse er en metode for å få finne ut hva intervjuet har å fortelle (Dalland, 2017, s. 87). Jeg startet min analyse med å gjennomlese intervjuene grundig flere ganger. Med utgangspunkt i intervjuguiden og den hermeneutiske tilnærmingen til forforståelsen, markerte jeg uttalelsene med fargekoder. På denne måten var det lettere å se hvilke uttalelser som var like. Etter hvert klippet jeg ut uttalelsene etter fargekodene og limte de inn på et A3 ark. Til slutt satt jeg med tre spennende hovedpunkter: språksyn, språkblanding og språkangst. De uttalelsene jeg valgte, kopierte jeg

inn på et Word-dokument. I dokumentet utarbeidet jeg en tabell som viser hvem uttalelsen tilhører, hva uttalelsen går ut på og hvilken teori knyttes opp mot uttalelsen (se tab. 3).

Språkangst

Hvem:	Sitat:	Teori:
Informant 1	Språk er en døråpner til kunnskap. For å få kunnskap om det en faktisk lurer på, men som ikke kan formidles fordi vi har ikke noe felles lingua franca som vi begge to forstår, så jeg tenker at språket er en døråpner mot verden, men også mot innover mot seg selv, sine egne tanker og følelser.	Yeşim Sevinç – språkangst Branca Lie - språkangst
	Språkpolitiet finnes overalt, både i sosiale medier og i ulike settinger. Det er viktig at mennesker får prøve og feile i språket, for ellers vil de aldri kunne utvikle seg.	Yeşim Sevinç – språkangst Branca Lie – språkangst
	Det er ikke rart at unge i dag har utfordringer med å snakke norsk når de blir pirket på for hver minste lille detalj. Noen ganger virker det som om språkpolitiet glemmer sin egen ungdomstid. Språket er i stadig endring.	Yeşim Sevinç – språkangst Branca Lie – språkangst

Tabell 3: Tabell over sitater (eget arbeid).

Analysearbeidet er etter mitt syn noe av det mest kaotiske jeg har arbeidet med. Jeg brukte mye tid på å finne ut hvordan datamaterialet kunne sorteres på best mulig måte. I ettertid har jeg innsett at analysearbeidet muligens kunne vært gjort på en enklere måte.

4.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 193) er kvaliteten på analysering, verifiseringen og rapportering av intervjuet avhengig av kvaliteten på selve intervjuet og dyktigheten til intervjueren. Det vil si at min dyktighet som forsker til å beherske ulike spørreteknikker, samt graden av kompetansen jeg har om emnet. Kvale og Brinkmann (2018, 194) opererer videre med kvalitetskriterier for forskningsintervjuer. Kvalitet beskrives her ut fra graden av relevans og spontanitet, samt hvor innholdsrike svar som kommer fram. Det er bedre å ha kortere spørsmål og lengre svar.

Det fremgår en liten variasjon hos deltakerne, og de var like spontane og utadvendte gjennom hele intervjuprosessen. Andrine (53) var den som svarte mest utfyllende, og behovet for å ta initiativ til utdypning var ikke til stede. Gjennom hennes uttalelser kommer det til tydelig frem at hun har bred erfaring med flerspråklige elever. På mange av spørsmålene valgte hun å

trekke tråder til erfaringer, samt at hun assosierte det videre til beslektede temaer. Malin (40) og Thea (37) var litt reservert i enkelte av spørsmålene, men svarte likevel godt.

Etter og å ha intervjuet deltakerne, oppdaget jeg at spørsmålene var mye kortere enn svarene, noe som er et kvalitetskriterium, ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 194). Jeg har også i ettertid reflektert over om jeg burde ha tilpasset intervjuguiden min etter deltakernes erfaring. Selv om deltakerne svarte på alle spørsmål, satt jeg likevel med en følelse av at enkelte av spørsmålene var lettere å besvare enn andre spørsmål på bakgrunn av erfaring. Jeg var heldig og unngikk covid-19. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, noe jeg tror har bidratt til at materialet har blitt rikere.

4.4.1 Reliabilitet

Forskningsresultatene konsistens og troverdighet knyttes opp mot reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). I en intervjuforskning stilles det ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet, spesielt når det gjelder transkripsjon av intervjuene. De dataene som muligens er mest avhengig av forskerens tolkning, kaller Thagaard (2018, s. 188) for primærdata. Skrefsrud (2021, s. 41) påpeker at primærdata i en hermeneutisk tankegang er vanskelig tilgjengelig, fordi vår tolkning og forutforståelse alltid vil prege materialet. Hun mener at ved å redegjøre for hva som er innsamlet data og hva som er vår videre tolkning, kan en styrke reliabiliteten (Skrefsrud, 2021, s. 41).

I denne studien ble det benyttet semistrukturert intervju, som kan ha utfordringer med å tilfredsstillere alle kravene som stilles ved reliabilitet. Til intervjuene ble det utformet en intervjuguide med spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Jeg var også påpasselig med å skape rom for å stille andre spørsmål, og/eller gi kommentarer – avhengig av hvor intervjuet tok veien. Intervjuer er ikke like. Selv om forskeren forbereder seg til et intervju, vil det underveis skje et samspill mellom forsker og deltaker, noe som kan vise at det er nesten umulig å forberede seg 100%. I denne studien måtte enkelte av spørsmålene utdypes nærmere, samtidig med at noen av svarene trengte oppfølgingsspørsmål. Derfor mener at jeg at mitt halvstrukturerte intervju, i kraft av sine premisser, ikke tilfredsstiller alle kravene til reliabiliteten.

Ved å gi en grundig redegjørelse for valg av metode underbygges påliteligheten i denne studien. Jeg har også redegjort for alle valgene som har blitt gjort både før, under og etter intervjuet. På bakgrunn av dette mener jeg at min studie kan betraktes som reliabel.

4.4.2 Validitet

Dahlum (2021) retter oppmerksomheten mot at validitet betyr det som samme gyldighet. Begrepet knyttes mot den graden av resultatet i en studie, som kan trekke gyldige slutninger forskeren har satt seg som formål å forske på. Cohen, Manion, Morrison (2018, s. 245) sier at validitet er en viktig nøkkel til effektiv forskning, og mener at hvis en del av forskningen er ugyldig, er studien verdiløs. Derfor er validitet et krav for både kvalitativ og kvantitativ forskning. Cohen et al (2018, s. 246) peker på at validitet i kvalitative data kan adresseres gjennom ærligheten, dybden, omfanget av dataene som er oppnådd, omfanget av triangulering og forskerens manglende interesse og objektivitet. Det vil si at gyldighet kommer til uttrykk når forskeren er ærlig og gjengir dataene korrekt, slik at uttalelsene i intervjuene og det som blir presentert i avhandlingen, stemmer overens.

I denne studien kan validitet måles på bakgrunn av spørsmålene som stilles og svarene som gis av deltakerne. Cohen et al (2018, s. 249) påpeker at det er viktig å ivareta gyldigheten i en studie, og understreker viktigheten av å fjerne det som defineres som bias eller systematiske avvikere. I denne studien, som baserer seg på intervju, kan det oppstå flere mulige bias faktorer. En mulig bias faktor kan være at jeg som forsker kan uttrykke mine holdninger og meninger på grunn av min samiske bakgrunn. Det kan også oppstå situasjoner hvor jeg stiller spørsmål som ikke blir forstått av deltakerne, at jeg misoppfatter det deltakerne formidler og/eller at jeg under intervjuet leter etter svar som styrker mine egne antagelser.

Jeg var veldig spent på hvordan det kom til å gå under intervjuene. Under forberedelsene til intervjuene, var jeg veldig påpasselig med å fjerne mest mulig bias for å styrke gyldigheten i denne studien. I tidligere forskning har jeg latt min samiske bakgrunn komme i veien under intervjusituasjoner. I denne studien har jeg vært meget bevisst på at mine private meninger og holdninger ikke kommer til uttrykk, verken før eller under selve gjennomføringen av intervjuet. For at deltakerne ikke skulle bli påvirket på noen som helst måte, valgte jeg å stille konkrete og åpne spørsmål. Jeg var også opptatt av at deltakerne skulle få tid til å reflektere over spørsmålene før de svarte. I forkant av intervjuet ble deltakerne informert om at hvis noe var uklart, var det viktig at de spurte meg om det. I presentasjon av utvalg (se 4.2.4 Utvalg) har jeg vært opptatt av at deltakerne blir presentert så korrekt som mulig. I avhandlingen kommer dette til uttrykk ved at jeg har valgt å bruke direkte sitater i framstillingen av funnene.

4.4.3 Forskningsetikk

Birch retter oppmerksomheten mot at det å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige, kan det medføre etiske problemer når det omhandler intervjuforskning (Birch, 2002, referert i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). De utfordringene støtet jeg på under analysen og presentasjon av deltakerne. Gjennom denne studien har jeg forsket på flerspråklighet og holdninger. For å få en dypere forståelse av temaene, intervjuet jeg tre erfarne lærere som har ulike kompetanser innenfor temaene. Etiske og moralske overveielser har vært diskutert både før, underveis og etter forskningen. Kvale og Brinkmann (2018) har utarbeidet en fireinndeling for etiske retningslinjer, som jeg bruker for å utdype de etiske og moralske overveielserne.

Informert samtykke handler om at jeg som forsker informerer deltakeren om studiens formål, og de mulige risikoene og fordelene med å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brink, 2018, s. 104). Det er opptil den forespurte deltakeren å bestemme om vedkommende ønsker å delta i forskningsprosjektet. Det er viktig å påse at deltakeren er opplyst om muligheten til å avslutte samarbeidet hvis det er nødvendig. Jeg som forsker må akseptere og imøtekomme det på en profesjonell måte. Før datainnsamlingen kan starte, utdeles et informasjonsskriv om prosjektet, anonymisering og om muligheten til å trekke seg som deltaker uavhengig hvor langt prosjektet har kommet. Hvis deltakeren ønsker å delta, utdeles et samtykkeskjema (se Vedlegg 2: Samtykkeerklæring). Her bekrefter deltakeren om at de ønsker å delta i prosjektet, og at deres uttaler i intervjuet kan brukes i oppgaven.

Konfidensialitet bygger på retten til å beskytte identiteten til deltakerne (Kvale & Brink, 2018, s. 106). I denne studien valgte jeg å ta lydopptak under intervjuene, som senere ble transkribert. I den forbindelse måtte jeg søke om tillatelse fra Sikt (se Vedlegg 3: *Godkjenning fra Sikt*). Lydopptakene ble, etter samtykke fra deltakerne, slettet den 15 mai 2023. I denne forskningsoppgaven har deltakerne fått tildelt fiktive navn slik at uttalelsene deres blir anonymisert.

Konsekvenser innebærer de mulige skadene og/eller fordelene deltakerne kan påføres ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brink, 2018, s. 106). Ettersom jeg har valgt en temasentrert tilnærming i denne studien, tenker jeg at retningslinjen vil bli berørt i liten grad. Jeg som forsker må være klar over at deltakerne i senere tid kan angre på de opplysningene de har gitt. Det er også viktig å ta innover seg konstruktiv kritikk som gir meg muligheten til å

videreutvikle og revurdere både analyse og funn. Kritisk refleksjon kan bidra til at jeg som forsker ser kunnskapen med nye øyne. En annen mulig konsekvens er at mine deltakere arbeider ved undervisningsinstitusjoner som befinner seg på små tettsteder. Deltakerne har rett til anonymitet, noe som utfordrer min oppgave med hensyn til å beskytte deres identitet. Selv om jeg har tildelt deltakerne fiktive navn, kan presentasjonen av dem likevel være kjennbar for noen.

Forskerens rolle, og forskerens integritet som person, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som vedtas i forskningsprosjektet (Kvale & Brink, 2018, s. 108). For å skape gode relasjoner og tillit til deltakerne, er det viktig at jeg er åpent om prosjektet. Mitt formål med prosjektet er å fornye kunnskapen om flerspråklighet ved hjelp av deltakernes erfaring. De etiske kravene til meg som forsker setter strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som jeg ønsker å legge frem. Det vil si at offentliggjøringen av funnene skal være så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig.

5. Funn og drøfting

I denne studien er jeg opptatt av samspillet mellom norsk og samisk, og har valgt å plassere det i fagfeltet flerspråklighet. Tematikken velger jeg å belyse ved å se primærdataene direkte opp mot det teoretiske rammeverket studien bygger på, og skriver derfor funn og drøfting parallelt. Hovedfokuset i denne forskningsoppgaven er at stemmen til lærerne blir hørt, og dermed er det naturlig å gi sitatene større plass. For å anerkjenne lærernes sitater, er de markert med deres fiktive navn.

Analysen er strukturert etter de tre hovedpunktene som er belyst i teorikapitlet. *Synet på flerspråklighet* kan være grunnlaget for valg av undervisningsmetoder til lærerne. I kapittel 5.1 *Lærernes syn på flerspråklighet* undersøkes forskningsspørsmålet: *Hvilke syn på flerspråklighet legger lærerne til grunn?*

Flerspråklighet som en ressurs kan i ulik grad synliggjøres gjennom opplæringsmodeller. I Kapittel 5.2 *Flerspråklighet som en ressurs i undervisningen*, drøftes lærernes refleksjoner rundt forskningsspørsmålet: *Hvordan bruker lærerne flerspråklighet som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse?*

Språkholdninger og *språkangst* er faktorer lærerne kan oppleve daglig i sin arbeidshverdag, derfor ønsker jeg i kapittel 5.3 *Språkholdninger i skolekonteksten* å søke etter å drøfte forskningsspørsmålet: *Hvilke holdninger finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet?*

5.1 Lærernes syn på flerspråklighet

Det sentrale funnet i dette underkapitlet er at lærerne har et positivt syn på flerspråklighet, men at de forstår/tolker flerspråklighet litt ulikt. Lærerne har gjerne trekk fra hvert av de ulike tilnærmingene, som ble presentert i kapitlene 3.2.1 *Parallell tilnærming*, 3.2.2 *Dialogisk tilnærming* og 3.2.3 *Dynamisk tilnærming*.

I forskningslitteraturen kan det sies at det har vært et skifte i synet på flerspråklighet.

Flerspråklighet er et begrep som kan være vanskelig å definere. Litt ukritisk tenker man ofte flerspråklighet som et individ som kan flere språk. Flerspråklighet defineres av García og Wei (2014, s. 11) som individer som innehar kunnskap om og bruker mer enn to språk. I dette forskningsprosjektet deltar tre flerspråklige lærere som har norsk eller samisk som førstespråk, som er i tråd med den prototypiske definisjonen av flerspråklighet til Engen og

Kulbrandstad (2004, s. 63). I kapittel 3.1 *Flerspråklighet – det komplekse fenomenet* utdypes definisjonen av flerspråklighet nærmere. To av deltakerne mente at den flerspråklige definisjonen til Engen og Kulbrandstad (2004) ikke samsvarte med hvordan de selv ser seg som flerspråklige. Elevgruppen i denne studien har norsk eller samisk som førstespråk. For å undersøke hvilke syn på flerspråklighet lærerne la til grunn (forskningsspørsmål I), valgte jeg å stille spørsmål rundt hvilke tanker lærerne har om temaet (se Vedlegg 1: Intervjuguide).

Andrines flerspråklige syn kommer til uttrykk når hun uttaler seg om språklig bevissthet, og retter oppmerksomhet mot de kognitive fordelene ved flerspråklighet.

«Jeg tenker at språket er en ressurs, og jo flere språk en snakker, jo større språklig bevissthet innehar den enkelte (...) Det ødelegger mye for språkutviklingen, spesielt på minoritetsspråket, hvis det er det du slutter å bruke» Andrines (53) tanker om flerspråklighet.

Andrine peker på at språklig bevissthet vil være større hos elevene når de er flerspråklige. Hun tror at elever som generelt kan flere språk, kan få en bedre forståelse av norskundervisningen. I tråd med Cummins (2021) mener jeg at Andrine legger til grunn et dialogisk syn på flerspråklighet i norskundervisningen. Når Andrine forteller at hun gir elevene mulighet til å benytte begge språkene parallelt, kan dette bidra til at elevene får en bevissthet om språkets forside i norsk språk. En viktig forutsetning for å mestre lese- og skriveopplæring er kunnskapen om språklig bevissthet. Det kan tenkes at elevene vil knekke lese- og skrivekoden i enten norsk eller samisk når de bruker ett av de to språkene som et redskap for faglig og språklig utvikling.

Andrine trekker frem at flerspråklighet ikke bringer kun språklig bevissthet, men at det kan være en form for døråpner mot kunnskap og forståelse. Med det mener hun at når to personer kommuniserer på et felles lingua franca, vil begge ha en forståelse om samtalens kjerne. Hun eksemplifiserer hvordan en samtale kan gå for seg når samtalepartnerne ikke kommuniserer på samme språk.

«Språk er en døråpner for å få vite (...) For å vite ting som personen faktisk lurer på, men som han ikke kan formidle fordi vi har ikke felles lingua franca som vi begge to forstår (...) Jeg tenker at språk er en døråpner mot verden, men også innover mot seg selv, sine egne tanker og følelser (...) Kommer det, for eksempel en psykolog som snakker dansk, eller en lege som snakker svensk, er det ikke sikkert at vi forstår hva dem snakker om, for du ser at legen rister på hodet og du tenker at dette går ikke bra» Andrine (53) om språk som formidling.

Cummins (2007, s. 233) peker på at det er fem hovedtyper av tverrspråklig overføring som kan spesifiseres, og vil fungere på forskjellige måter avhengig av den sosiolingvistiske og pedagogiske situasjonen. Et av disse er overføring av metakognitive og metaspråklige strategier. Det kan være for eksempel strategier for visualisering, bruk av grafiske arrangører eller strategier for tilegnelse av ordforråd. Når Andrine lar elevene benytte norsk og samisk parallelt, vil det etter mitt syn være en strategi for tilegnelse av ordforråd på begge språk. Gradvis vil reportaret i norsk utvide seg, og elevene kan få større faglig utbytte av norskundervisningen. Dersom forventet aldersadekvat leseferdighet på norsk ikke er til stede, vil det være nærliggende å tro at leseferdighetene på norsk kan bli forbedret etter hvert som elevene tilegner seg norske ord.

Hvis man tar utgangspunkt i at kunnskapen ikke blir lagret i separate steder i hjernen, slik som Cummins (2021, s. 27-28) hevdet, skal samiskspråklig elever i utgangspunktet forstå norskfaglige termer, fordi innholdet i termen betyr det samme uavhengig av språk. Også dette samstemmer med det Andrine forteller. Hun uttrykker videre at samisktalende elever har en klar fordel i forhold til norsktalende elevgrupper. Samisk språk er ikke like innholdsrik i eksempelvis sjanger som det norske er. Når undervisningen dreier seg om sjangerlære, er det ikke uvanlig å bruke de norske fagtermene slik som metafor, personschildring og allusjon.

«Jeg tenker det at hvis du har en elevgruppe som har norsk som førstespråk og samisk som andrespråk, så kan samisk som andrespråk trekke mye veksler på ting dem har lært i norskfaget, for eksempel sjangerlære. For du trenger jo ikke å lære den samme sjangeren på alle språkene. Sjangeren er jo den samme stort sett, men elever som har samisk som førstespråk kan ikke alltid profittere like mye på sjangerlære i norsk for elever med samisk som førstespråk, fordi at samisk har ikke det rikholdige biblioteket å hente sjangeren fra og teksteksempler (..) Det er noveller det finnes mye av på samisk og veldig lite av andre ting, så du kan si at man får ikke den her symbiosen. Det samarbeidet mellom fag på samme måte, hvis du har samisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Som når du har norsk som førstespråk og så har du samisk som andrespråk, får du mer gratis når det gjelder, for eksempel sjangerlære» Andrine (53) om fagtermer på norsk og samisk.

Norsk og samisk er to helt ulike språk. Dette kan eksemplifiseres gjennom ordene «å gå» på norsk og «vázzit» på samisk. Det finnes ingen likheter, verken morfologisk eller fonologisk. For de norskspråklige elevene som ønsker å lære samisk, kan det tenkes at repertoaret vil være lite på samisk på bakgrunn av at samisk er et vanskelig språk å lære seg. Det vil være utfordrende for elevene å huske termene på samisk, hvis man ikke praktiserer språket hver dag. Det samme gjelder samisktalende elever som lærer seg norsk. Dette innebærer at Andrine

ikke setter absolutte skiller mellom språkene, men åpner for språkpraksiser som har trekk fra både norsk og samisk. Andrines syn på flerspråklighet kan også forstås ut fra en parallell tilnærming. Norsk og samisk har ulikt språktrekk, og kan derfor ses på som to separate språksystemer (García & Wei, 2014, s. 14).

I blandingsklasser hvor elevene har norsk eller samisk som førstespråket, kan det være at samisktalende elever opplever å bli korrigert av de norskspråklige elevene og omvendt. Dette kan føre til at samiske elever i norskundervisningen sitter med følelse av å bli målt opp mot de norskspråklige elevene (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Denne enspråklighetsnormen kan i verste fall føre til at samisktalende elever vegrer seg for å snakke i norskundervisningen. Det samme gjelder norsktalende elever som lærer seg samisk. Andrine kan være bevisst over utfordringene, ettersom hun selv i sin barndomstid sluttet å snakke samisk i ett års tid. Alle elever har rett til faglig og språklig utvikling etter sitt eget tempo, og det er lærerens oppgave å tilpasse undervisningen etter behovet til den enkelte elev. Blandingsklasser kan være uheldig for elevene med tanke på hva enspråklighetsnormen kan bidra til, men kan også føre til at elevene bruker hverandre for å bli trygge språkbrukere parallelt i språk. Det kan hende at elevene utvikler sitt språklige repertoar etter forventet aldersadekvat nivå når de kan spørre hverandre om råd. Samtidig er det viktig å ikke sammenligne flerspråkliges språk med en dobbel enspråklig norm, jf. den flerspråklige vendinga (se 3.1 *Flerspråklighet – det komplekse fenomenet*).

Andrine sier også at gode holdninger til flerspråklighet er viktig. Læreren skal være et forbilde for elevene, og når læreren har gode holdninger, kan det smitte over på elevene. Det å leve i et norsk-samisk kultursamfunn kan, ifølge Andrine, være lettere når man kan flere språk. Dette er i tråd med den additive modellen, hvor for eksempel norskspråklig barn adderer det samiske språket inn i sitt eksisterende språksystem (Cummins, 2021, s. 18-19). Å leve mellom to ulike kulturer kan by på både muligheter og utfordringer. Når norskspråklig elever adderer det samiske språket inn i sitt språklige repertoar, kan det bidra til at elevene tilegner seg en unik flerkulturell forståelse og ferdigheter. Det kan føre til at elevene forstår andre mennesker på en ny og bedre måte og lettere klarer å tilpasse seg inn i norsk eller samisk kultur. Elevene kan dermed håndtere levesettet i to ulike kulturer. Under opplæringen av andrespråket, er det viktig at læreren husker at den skal foregå side om side med førstespråket. Som tidligere nevnt, må elevene utvikle språklige ferdigheter i begge språk til et aldersadekvat nivå for at språkene skal kunne utvikle videre kognitivt (Cummins, 2021). Hvis

den flerspråklige opplæringen bærer preg av at læreren kun kommuniserer på elevens førstespråk, kan utviklingen i minoritetsspråket svekkes eller i verste fall slutte å utvikle seg. Innenfor tospråklig opplæring kan den subtraktive modellen (se 3.2.2 *Dialogisk tilnærming*) derfor bli sett som et problem.

«Jeg tenker også at når jeg som lærer har gode holdninger om flerspråklighet, så vil det forhåpentligvis smitte over på elevene. Da vil kanskje de også se verdien at når man kan flere språk, blir det lettere å klare seg i to ulike kulturer». Andrine (53) om gode holdninger.

Malin poengterer eksplisitt viktigheten av å la elevene veksle mellom språkene som de behersker. Hun forteller at elevene vil ha større utbytte av undervisningen når språkene benyttes parallelt.

«Min første tanke er at flerspråklighet er jo en styrke, og at det er positivt å kunne flere språk uavhengig hvilket språk det er. Det er noe vi lærere absolutt bør styrke og ivareta og oppmuntre til (...) Elevene må lov til å veksle mellom de språkene som de behersker slik at de føler at de blir forstått (...) Språket er jo et system som må anerkjennes». Malins (40) tanker om flerspråklighet.

I samiskundervisningen har hun tospråklige elever som har norsk som førstespråk. Malin mener at hvis elevene ikke får veksle mellom norsk og samisk, kan det føre til at elevene ikke sitter igjen med følelsen av å bli forstått. I verste fall kan det være at elevene ikke ønsker å fortsette med samiskundervisning, fordi de føler at oppgaven blir for utfordrende med tanke på nivået de er på. Det ser ut til at Malins syn på flerspråklighet i stor grad ligner på det dynamiske språksynet, slik det beskrives av García og Wei (2014). García og Wei (2014, s. 22-23) skiller mellom transspråking og kodeveksling, og mener at kodeveksling er preget av en enspråklig bias der man ikke er åpen for at språkutviklingen er dynamisk. Ut fra et transspråkingsperspektiv skal elevene kunne bruke hele sitt språklige repertoar i klasserommet, for eksempel skal elevene produsere en tekst på samisk. For å sikre at elevteksten har et godt grunnlag til ha et faglig og relevant innhold, er det nødvendig at elevene kommuniserer på de språkene de behersker. Det kan det hende at teksten mister faglig perspektiv, hvis elevene kun skal kommunisere på målspråket (samisk). Innenfor transspråking er man opptatt av å oppheve skillet mellom ulike navngitte språk, og er derfor ikke opptatt av normer (García & Wei, 2014).

Med et slik utgangspunkt, mener García og Wei (2014) at det ikke vil ha relevans for å snakke om kodeveksling, fordi man ser det språklige repertoaret som helhetlig. Når det gjelder norsk og samisk i skolekonteksten, mener jeg at kodeveksling likevel kan ha en relevans. Prosessen

rundt kodeveksling, det vil si å veksle frem og tilbake mellom norsk og samisk og deres grammatiske system, kan gi assosiasjoner til dialogisk tilnærming. Malins syn på flerspråklighet kan derfor også forstås ut fra et dialogisk syn, fordi hun bruker språkene til å styrke hverandre (Cummins, 2021). Samtidig kan det argumenteres for at det er viktig med språknormer for å klare å bevare samisk som et eget, navngitt språk, og som et kulturuttrykk for det samiske. Dette kommer på sett og vis i konflikt med det dynamiske synet, men det handler om at en form for purisme må til for å klare å bevare små og truede språk som samisk. Et slikt syn på flerspråklighet omtaler Monsen og Randen (2022, s. 37) som parallellspråklig tospråklighetssyn. Den flerspråklige vil inneha språkkompetanse i begge språk, for eksempel norsk og samisk, og vil da omtales som dobbelt enspråklig.

Thea mener at det å kunne flere språk kan gi en bedre forståelse for språk generelt, og at førstespråket kan brukes som et redskap til å lære målspråket, samtidig som det kan være et redskap for å nå faglig og språklig utvikling på skolen.

«Det første som slår meg er at flerspråklighet er positivt, fordi at du får en bedre forståelse for språk og kan bruke de språkene du har til å lære andre språk, for eksempel kan du bruke morsmålet ditt til å forstå og lære det andre språk bedre». Thea (37) om hennes tanker om flerspråklighet.

I tråd med García og Wei (2014) mener jeg at Theas flerspråklighetssyn har mye til felles med det dynamiske synet på flerspråklighet. Min forståelse etter intervjuet med Thea, er at hun ser på språk som et samlet repertoar (García & Wei, 2014, s. 13-14). I klasserommet bruker hun flerspråklighet som et viktig kommunikasjonsmiddel i arbeidet med elevene. Hun trekker frem at flerspråklighet kan være en fin måte å bygge relasjoner på med elever, spesielt elever som ikke snakker verken norsk eller samisk. Hun har undervist norsk til elever med filippinsk og thai som førstespråk, og de brukte oversettelsen til Google som redskap mellom førstespråket og målspråket (norsk). I klasserommet hvor Theas elever har norsk, samisk, filippinsk eller thai som førstespråk, har hun måttet velge en strategi ut fra sitt språklige repertoar for å sikre seg å bli forstått (García & Wei, 2014).

Dette kan forstås som en heteroglossisk ideologi ettersom språket blir sett på som en konstruksjon av sosial interaksjon mellom mennesker som reflekterer mer enn én diskurs. I et slikt flerspråklig klasserom er det, ifølge Thea, viktig å se mulighetene av det å kunne flere språk, og ikke fokusere på utfordringene det kan medbringe. Jeg mener at Thea forteller på denne måten at det er greit å bruke norsk og samisk parallelt i undervisningen. Fordelen med å blande språk kan være når et undervisningsopplegg introduseres. Opplegg blir da presentert

parallelt på norsk og samisk. I en slik settingen presenterer Thea norskfaglige begreper ved hjelp av PowerPoint, samtidig som hun forklarer det muntlig på samisk til elevene. Gjennom denne metoden kommer det dynamiske synet frem ved at Thea ikke tenker språk som atskilt fra hverandre, og heller ikke som gjensidig avhengig av hverandre (García & Wei, 2014, s. 13-14). Ulempen kan være at de andre flerspråklige elevene i klassen ikke vil forstå når Thea forklarer. Det kan hende at hun vil måtte bruke mye av undervisningstiden til å forklare opplegget til den enkelte elev.

García og Wei (2014) forkaster altså påstanden til Cummins (2021) som hevder at tospråkliges kunnskaper ikke lagres i separate steder i hjernen, og mener at det språklige repertoaret er helhetlig. Hvis jeg retter oppmerksomheten mot Cummins, og ser sitatet til Thea gjennom CUP modellen, kan hennes syn på flerspråklighet også forstås gjennom en dialogisk tilnærming. Cummins (2021) konkluderer i sin forskning at tospråklighet er en styrke for skolefaglig utvikling. Han mener at de som har faglig utbytte av tospråklighet identifiseres som de som har lært seg flere språk i tidlig alder, for eksempel norsk og samisk. Thea peker på at fordelene med å tilegne tospråklighet i tidlig alder, er at elevene lettere vil kunne tilegne seg flere språk senere i livet, fordi de har en bedre språkforståelse. Dersom elevene har grammatiske utfordringer i førstespråket, kan elevene støte på de samme utfordringene i andrespråksinnlæringen. Konsekvensen kan da være at språkutviklingen i andrespråket svekkes eller stopper opp.

Synet på flerspråklighet kan ses gjennom flere tilnærminger. Hos den enkelte lærer i denne studien kan en finne trekk fra flere tilnærminger. Lærerne er opptatt av at elevene skal lære både samisk og norsk som egne språk, samtidig som de åpner for at ferdighetene i hvert av språkene henger sammen og at alle elevene skal kunne bruke egne språkferdigheter hensiktsmessig på tvers av språkene i forbindelse med kommunikasjon og læring.

5.2 Flerspråklighet som en ressurs i undervisningen

Funn i dette kapitlet viser at flerspråklighet blir sett på som en ressurs i klasserommet. For å styrke egen undervisning og elevenes forståelse benytter lærerne seg av opplæringsmodeller. Samtidig har lærerne et ønske om å ivareta både norsk og samisk.

Gjennom Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skal alle fag bidra til realisering av verdigrunnlaget for opplæringen. Norskfaget er et sentralt fag for elevenes kulturforståelse, kommunikasjon,

danning og identitetsutvikling. Når elevene arbeider med faget norsk skal det bidra til at «elevene blir trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom opplæringsmodeller kan flerspråklighet i ulik grad synliggjøres som en ressurs i undervisningen. Samtlige av lærerne var positive til flerspråklighet, og mente at det var en ressurs som måtte ivaretas.

I det følgende skal jeg nå forsøke å beskrive hvordan lærerne bruker flerspråklighet som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse (forsknings spørsmål II). I kapitlet *5.2.1 Flerspråklige opplæringsmodeller* retter jeg oppmerksomheten mot flerspråklige opplæringsmodeller. I første del av drøftingen rettes blikket mot Baker og Wright (2021), sterke- og svake modeller, og deretter mot García og Wei (2014), pedagogisk transspråking.

5.2.1 Flerspråklige opplæringsmodeller

Når det kommer til elevenes fagforståelse, gjør Andrine et bevisst språklig valg. Hennes valg skinner ikke gjennom kun i norskundervisningen, men i samtlige av hennes undervisningsfag. Hun skiller i bruk av språk mellom elevene, og snakker konsekvent samisk med de flerspråklige elevene som hun mener er faglig svake. Konteksten her handler om norskfaget.

«Jeg har tatt tospråklighetspedagogikk, og vi kjørte den pedagogikken en periode her på skolen. Et prinsipp med tospråklighetspedagogikken var en person, et språk (...) Enkelte av elevene mine tenker jeg som samisktalende, og da snakker jeg samisk med dem i alle fag hvis jeg skal forklare noe, fordi jeg føler at elevene ville forstå det bedre. Når jeg underviser til hele klassen, så er det på norsk». Andrine (53) forteller sine erfaringer å styrke elevens forståelse av fag.

På bakgrunn av at Andrine legger vekt på elevenes majoritetsspråk (samisk), er hennes utsagn i tråd med bevaringsmodellen til Baker og Wright (2021). Hennes tanke er å bevare elevens førstespråk (samisk), samtidig som formålet er å styrke samiskspråklige elevers fagforståelse i norsk. Dette gjør hun ved å bruke elevenes førstespråk som et hjelpemiddel. Et av de sentrale verktøyene for læring er språk. For at samisktalende elever skal kunne få faglig utbytte av undervisningen i norskfaget, må elevene forstå norsk til en viss grad det samme. Det samme gjelder for norskspråklige elever i samiskfaget. Å utvikle språk er en ressurskrevende prosess, og som skjer over tid i samspill med andre. For minoriteter kan det være utfordrende å lære majoritetsspråket, fordi de ofte tenker på førstespråket sitt. Skolen har et særdeles ansvar for

elevenes språkutvikling. Lærerne må arbeide aktivt med å utvikle språk og fagkunnskaper parallelt. I en språkutviklende undervisningstime, er det svært viktig å inkludere muntlige ferdigheter, ord og begreper, lesing og skriving. Samtlige av disse ferdighetene må knyttes sammen i undervisningen. I en flerspråklig klasse hvor førstespråket til elevene er norsk eller samisk, er det viktig ivareta begge språk. Disse ferdighetene kan arbeides med gjennom heteroglossiske opplæringsmodeller. Formålet med heteroglossiske er at den tar sikte på å bevare elevenes førstespråk (Baker & Wright, 2021, s. 211).

Som lærer, kan det tenkes at hun er engstelig for at elevene ikke skal få faglig utbytte hvis hun kun kommuniserer på norsk. Konsekvensen kan være at elevene ikke oppfatter det Andrine forsøker å forklare, og blir dermed faglig hengende etter sine medelever. Andrine kunne tatt et annet bevisst valg og snakket kun norsk til disse elevene. Hun kunne ha kommunisert på norsk både til den enkelte elev eller når elevgruppa er samla. På det viset kan det tenkes at Andrine ikke vil styrke elevenes fagforståelse i norsk, men i stedet assimilert elevene fra samisk til norsk. Spørsmålet som da bør stilles, er om Andrines mål er å utvikle elevenes fagforståelse eller språklige ferdigheter i norsk. Hvis hensikten er at elevene skal lære norsk i et raskt tempo, peker Baker og Wright (2021) på at språkdrinking vil være den raske formen for flerspråklige elever å lære majoritetsspråket. Gjennom denne modellen vil ikke elevene motta noe form for støtte fra læreren. Det betyr at Andrine fortsetter undervisningen som normalt, men benytter seg kun av norsk språk. Hvis elevene eksempelvis stiller spørsmål underveis, vil Andrine kun svare på norsk. Denne praksisen kan også bidra til å synliggjøre og anerkjenne elevenes flerspråklige liv.

For hennes samisktalende elever kan det tenkes at gjennom denne modellen vil verken fagforståelsen eller språklige ferdigheter utvikles av to årsaker. For det første vil ikke elevene ha en forståelse for eventuelle fagtermer hun snakker om, eller gjennomgangen av undervisningsopplegget. For det andre når elevene stiller spørsmål rundt fagtermene eller av undervisningsopplegget, vil spørsmålene ikke bli besvart på samisk. Konsekvensen kan som nevnt være elevene ikke vil utvikle verken fagforståelse eller språklige ferdigheter i norsk, men kan også føre til at elevene mister mestringsfølelse og språklig selvtillit i det å snakke på norsk. Slike forhold kan også føre til noe positivt, og kan bidra til at relasjonen mellom elevene blir sterkere, for eksempel når de oppfatter at ingen av dem forstår Andrine, kan det være at de etter beste evne forsøker å samarbeide. På denne måten anvender elevene hverandres styrker og oppnår en mulig forståelse for faget.

Mange elever opplever ofte utfordringer knyttet til det sosiale og følelser rundt språk og språkopplæring (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 202). Slike utfordringer kan gjerne komme av at når samisktalende elever snakker norsk, kan man ofte høre på uttalen at de ikke har norsk som førstespråk. Et eksempel kan være avvikende uttale. Ord som starter med norske ustemte lyder, kan være utfordrende for samisktalende elever. I starten av et ord har ikke samisk stemthetsdistinksjon, noe som vil si at bokstavene /p/, /t/ og /k/ aldri forekommer i starten av ordet, kun bokstavene /b/, /d/ og /g/. Ord som starter på eksempelvis /p/ finnes ikke i samisk. Bokstaven /p/ finnes kun i låneord slik som eksempelvis <poasta> (post), men som uttales <boasta>. Derfor er det ikke uvanlig at enkelte ord uttales i tråd med den samiske normen. Elevene bruker altså en regel som er ukjent for dem i flere kontekster enn hva målspråksnormen skulle tilsi. Hvis Andrine ikke forklarer dette til elevene på det språket de føler seg tryggest i, kan det tenkes at elevene kvier seg for å snakke norsk med henne i timene. En ytterst konsekvens kan være at det språklige resultatet vil være at eleven blir enspråklig med kun samisk som sitt aktive språk (Baker & Wright, 2021, s. 210). Ved å bruke bevaringsmodellen, mener jeg at Andrine oppnår språklig resultat ved at elevenes dobbel lese- og skriveferdighet forbedres gradvis. Samt at hun skaper en bevissthet rundt språk generelt. Når man bevisstgjør elevene om språk og hvilken språklig styrke det kan inneha, vil det etter mitt syn være med på å styrke ferdighetene til elevene i norsk språk.

Malin er den av deltakerne som føler at hun har mistet en del av identiteten da hennes foreldre bevisst valgte å snakke kun norsk til henne. For henne ligger det en styrke i det å være flerspråklig uavhengig av språk, samt at hun presiserer at det er lærerens oppgave å ivareta og oppmuntre elevene til å bruke språkene de behersker. Dette kan bidra til at elevene blir tryggere på sitt språklige repertoar.

«Det hender veldig ofte at de bytter over til norsk, men da forsøker jeg å være streng ved å kun svare på samisk. Det er ikke vondt ment mot elevene, men de skal jo lære seg å kommunisere på samisk etter hvert». Malins (40) utsagn om praktisering av språk i timen.

Malin forteller at når hun har samisk undervisning med sine norskspråklige elever, starter hun timen på samisk. Dette gjør hun bevisst for at hun ønsker at elevene skal bli tryggere i å snakke samisk utenfor klasserommet også. Undervisningstimen deler hun mellom førstespråket (norsk) og andrespråket (samisk). Elever som bor innenfor samisk språkforvaltningsområde, har en særskilt rett til opplæring *i og på* samisk, (se 2.6 *Rettigheter i skolen*). Hun er veldig påpasselig på at elevene ikke skal føle seg kvalt av samisk språk selv

om hun er streng underveis i timen. Dette samsvarer med språkbadmodellen til Baker og Wright (2021). Innholdet og den pedagogiske tilretteleggingen vil være med på å avgjøre hvor godt elevene behersker samisk over tid. Selv om Malin tilpasser opplæringen underveis, er det faktorer som likevel vil kunne påvirke elevene, for eksempel kan graden av intensivitet av undervisningen bidra til at elevene ikke klarer å følge tempoet.

Et annet eksempel kan være hvordan Malin velger å tilrettelegge graden av aktiv dialog og refleksjon. Hvis målet er at elevene skal bli språklig sterkere i samisk utenfor klasserommet, for eksempel bestille mat på kafeen på samisk, er det viktig at den flerspråki opplæringen gjøres etter det språklige nivået elevene ligger på. Det vil si at samisken må tilpasses etter elevenes språkutvikling, slik at elevene er i stand til å forstå opplæringen. Språkkunnskapene skal likevel utfordres slik at det får mulighet til å utvikles. Malin kan gjøre elevene bevisste på at det som læres skal være tilgjengelig og meningsfullt. Det vil si at elevene skal bli trygge språkbrukere på bakgrunn av de ferdighetene og kunnskapen de allerede innehar.

Thea forteller at av norskundervisningen i hennes klasse, hvor samtlige elever er samisktalende, vil mye av tiden gå til å minne elevene på å kommunisere på norsk seg imellom og med henne. Med det mener hun at hun må påminne elevene til å kommunisere norsk seg imellom og med henne. Hun uttrykker viktigheten av å spille på begge språk for at det språkutviklingen ikke skal svekkes eller stoppes.

«Jeg tror at det likevel fort ville ha sklidd over til samisk for jeg måtte påmint dem hele tiden om å snakke norsk, fordi de har samisk som morsmål. Jeg tenker at elevene må få lov til å snakke det språket som dem føle seg komfortabel med. Faglig diskusjoner flyter også bedre, fordi elevene føler det er lettere å forklare på samisk. Presentasjoner eller muntlige oppgaver blir som regel gjort på norsk». Thea (37) om språkblanding i timen som en ressurs.

Thea mener at ved å la elevene benytte norsk og samisk parallelt, opplever hun språkene som en ressurs i timen. Det kommer særlig til uttrykk når elevene har faglige diskusjoner. Ved å la elevene ha faglige diskusjoner på samisk, kan det bidra til at elevene føler seg tryggere i å diskutere fag. Det faglige nivået varierer blant elevene. For at alle elever skal få muligheten til å føle mestring på skolen, er det viktig at læreren bygger på den kunnskapen elevene innehar. I tråd med bevaringsmodellen av Baker og Wright (2021), mener jeg at Thea utvikler elevenes språklige ferdigheter i både norsk og samisk. Dette gjenspeiles når elevene presenterer muntlige oppgaver på norsk, uavhengig om det kun er foran henne eller hele klassen. Når skolen tar ansvar for førstespråket, slik som Thea gjør i klasserommet, vil utviklingen av

tospråkligheten fungerer til det beste for elevene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 207). Samtidig som det samiske språket blir ivaretatt, utvikles ferdighetene gradvis i det norske språket. Det kan tenkes at utviklingen av ferdighetene i norsk gradvis vil svekkes eller stoppes, ettersom bevaringsmodellen ønsker å bevare og anerkjenne førstespråket (samisk).

Tvert imot mener jeg at for Theas elever er det en styrke å kunne operere på begge språk. Et av skolens primære oppgaver er å støtte og bidra elevenes sosiale læring og utvikling. I samspill med medelever utvikles elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når elevene skal arbeide gruppevis, er det viktig at de forstår at de kan være trygge på hverandre uansett hvem som plasseres i samme gruppe. Et eksempel kan være at elevene skal ha en faglig diskusjon om en novelle i 20 minutter, og etter det presentere for klassen hva gruppa kom fram til på norsk. Når diskusjonen foregår på samisk, kan det være at utbytte av diskusjonen vil være større enn hvis Thea hadde tvunget elevene til å kommunisere på norsk underveis i prosessen fram mot det norskspråklige læringsmålet.

I nyere forskning har pedagogisk transspråking blitt introdusert som en ny form for flerspråklig opplæring. I starten oppstod transspråking som en undervisningsform med formål om å la elevene bruke walisisk og engelsk samtidig i ulike klasseromsituasjoner. Etter hvert har fokuset blitt rettet mot hvordan læreren aktivt bruker sin rolle for å tilrettelegge for pedagogisk transspråking, og at det er viktig å forankre klasseromspraksisen i en språklig ideologi basert på transspråking (Randen, 2022, s. 277). En annen viktig faktor i synet på pedagogisk transspråking, er at elevspråket blir håndtert som en ressurs uavhengig av hvilke språk det er snakk om.

Som tidligere nevnt, bemerker Andrine at hun gjør et bevisst valg når det kommer til enkeltelever. Elevene hun mener er svake i norsk, vil ha større faglig forståelse når hun forklarer på samisk, for eksempel betydningen av en norskfaglig term. Hun forteller at hun har erfart å måtte forklare enkelte deler av undervisningen gjentatte ganger, fordi elevene ikke forstår det hun forklarer på norsk.

«Enkelte av elevene mine tenker jeg som samisktalende, og da snakker jeg samisk med dem i alle fag hvis jeg skal forklare noe, fordi jeg føler at eleven ville forstå det bedre. Når jeg underviser til hele klassen, så er det på norsk». Andrine (53) om sitt bevisste språkvalg.

I tråd med Cenoz (2017) planlegger Andrine læringssituasjoner ut fra en handling, som gir elevene mulighet til å benytte sitt samisk språklige repertoar til å kommunisere med henne. I

pedagogisk sammenheng kan det være etter mitt syn aktuelt å stille spørsmål ved om transspråking er et middel eller et mål for opplæringen. Hvis man tar utgangspunkt i sitatet til Andrine og ser transspråking som et middel, kan det se ut som en mulighet til å la undervisningen ta utgangspunkt i faglig ståsted hos elevene, uavhengig av hvilket språk elevene mestrer. Da kan det sies at transspråklig praksis vil være i tråd med sentrale pedagogiske teorier, for eksempel Vygotsky sine teorier om den nærmeste utviklingssonen (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978). Dette kan også knyttes opp mot stillasbygging (Gibbons, 2006, 2015) som går ut på hvordan læreren tar utgangspunkt i noe elevene mestrer, for eksempel språk, og kan hjelpe eleven til å oppnå nye mål, enten faglig eller språklig. Et eksempel kan være at Andrine forklarer elevene at i samisk og norsk språk er det forskjell mellom kjønnspronomenene. Dette kan vise til ny forståelse av hva flerspråklighet er, og kan bidra til at nye pedagogiske praksiser ikke knyttes opp mot enspråklige ideal eller språklig purisme (Randen, 2022, s. 278)

Dersom formålet er å bruke transspråking som et mål for opplæringen, stiller jeg meg undrende til hva transspråking vil føre til av læring. Malin uttrykker eksplisitt at hennes norskundervisning foregår kun på norsk. Hun fremhever at uavhengig av elevgruppen, er det kun norsk som er undervisningsspråket. Malin påpeker at elever som ikke behersker norsk, ikke bør velge retningen studiespesialiserende. Etter hennes syn vil ikke elevene klare å bestå fagene ettersom kravene i studiespesialiserende er høyere enn for eksempelvis yrkesfaglig retning.

«I norskundervisningen går det kun på norsk. Også når jeg har andre fremmedspråklige elever, så går det på norsk. Det skal være virkelig stelt dårlig til med norskkunnskapen for at det ikke skal gå på norsk. Når du er ordinær elev på den norske videregående skolen, så forventer man, i hvert fall på studiespesialiserende, at du kan norsk (...) Man tar studiespesialisering for å kunne gå videre på høyskole og universitet (...) Du må jo kunne grunnleggende norsk. Hvis du ikke kan såpass mye norsk at du ikke vil forstå meg når jeg kommuniserer til deg på norsk, da bør du kanskje vurdere å ta norsk som fremmedspråk før du starter på studiespesialisering» Malins (40) tanker om bruken av pedagogisk transspråking.

Ved å avvise bruken av andre språk i klasserommet, for eksempel samisk, vil Malin etter mitt syn ikke benytte andre språk som en ressurs i klasserommet. Ettersom Malin, herunder skolen, avviser andre språk som hjelpemiddel for opplæringen, kan det føre til utfordringer som skolen kan komme opp i. Randen (2022, s. 278) viser til tre potensielle utfordringer som hun mener skolen kan komme opp i når navngitte språk avvises. Disse utfordringene kan etter

mitt syn være like aktuelle når andre språk blir avvist. For det første kan det bidra til at skolen ikke ser om elevene utvikler språkferdigheter i tråd med aldersadekvate forventninger. For det andre kan det være at skolen ikke oppdager særskilte utfordringer som knyttes til språkutvikling. For det tredje kan lærerne få vanskeligheter med å veilede elevene hvis man har en oppfatning om at alle språkpraksiser er like gode. I norskundervisningen er jo norskferdigheter et mål, men det betyr ikke at man ikke kan benytte andre språklige ressurser som pedagogisk hjelpemiddel

Hvis man tar utgangspunkt i de utfordringene som Randen (2022) peker på, kan det videre føre til at Malin ikke klarer å knytte tilstrekkelige gode relasjoner med elevene sine. Det kan hende at bruk av flerspråklige praksiser kan føre til at elevene opplever anerkjennelse og myndiggjøring, for eksempel hvis hun har samisktalende elever som har behov for en forklaring av norskfaglig termer. Når Malin avviser samisk i norsktimen, kan det føre til at elevene ikke oppnår tilstrekkelig forståelse i norskfaget. Det kan også hende at elevene mister mestringsfølelse. Malin sier at til og med når hun har fremmedspråklige elever i klasserommet, gjennomføres undervisningen på norsk. Det kan tenkes at de fremmedspråklige elevene ikke vil ha selvtillit til å snakke på norsk i timen. Dette vil gå utover praktiseringen av elevenes muntlige ferdigheter i norsk.

Dersom formålet med transspråking er at læreren og elevene skal ha en gjensidig forståelse i kommunikasjonen, samtidig som målet er å utvikle elevenes språk og språklige ferdigheter, vil læreren fortsatt måtte støtte seg til en ny forståelse av hva språk er. Thea synes at hvis hun kun har samisktalende elever i klassen, skal de få medbestemmelsesrett i undervisningsspråket. Når hun benytter norsk og samisk parallelt, føler Thea at hun når frem til elevene på en helt annen måte. Hun sier at gjennom språkblanding vil hun oppnå en direkte kontakt med elevene, i motsetningen til hvis hun kun hadde snakket norsk.

«Jeg bruker å spørre dem i en av de første norsktimene jeg har, at hvis det kun er samiskspråklig elever, om dem foretrekker at jeg snakker samisk eller norsk (..) For det meste kombinerer jeg, det kommer helt an på hva jeg gjør (..) Hvis jeg, for eksempel har en Power Point som jeg gjennomgår, så kombinerer jeg veldig mye norsk og samisk. Som oftest leser jeg først det som er på norsk eller sier ting på norsk. Og så forklarer jeg det videre på samisk, fordi at da føler at jeg snakker altså mer sånn direkte eller ja til elevene». Thea (37) om sin språkbevisste handling i timen.

For samiskspråklige elever er transspråkingspedagogikken, etter mitt syn et viktig hjelpemiddel for læreren, fordi den bygger på den språklige styrken elevene innehar (García & Wei, 2014,

s. 92). Dette samsvarer med Theas språkbevisste handling i klasserommet. Som nevnt, må læreren få en ny forståelse for språk dersom transspråking blir betraktet som et hjelpemiddel i språkinnlæringen. García (2009, s. 53) peker på at språk er dynamisk og sier at «bilingualism is not simply linear but dynamic». Hun mener at språk er dynamisk og ikke lineært. Gjennom det dynamiske rammeverket ser García (2019, s. 219) flerspråklighet som en ressurs. Hun fremhever at flerspråklighet er ment som en ressurs for alle mennesker, samt at minoritetens flerspråklige kompetanse blir anerkjent ved at læreren støtter elevene i å bruke sitt språklige repertoar i ulike klasseromssituasjoner (García, 2009, s. 219).

Med andre ord støtter Thea sine samiskspråklige elever når hun anerkjenner samisk språk i norskundervisningen. Hun fremhever språkblanding som en ressurs i tråd med García (2009). For elevene vil dette være en klar fordel med tanke på språklig utvikling i deres førstespråk, samtidig som det kan gå utover ferdighetene i andrespråket. Praktisering av språk er en særdeles viktig faktor i språklig utvikling. Hvis elevene ikke snakker norsk, kan det hende at det hemmer deres muntlige ferdigheter, for eksempel blir ikke bøyning av ord korrekt i norsk, da norsk og samisk er grammatisk svært ulike og hører til to vidt forskjellige språkgrupper, henholdsvis germansk- og finsk-ugrisk språkgruppe. Det kan også være elevene føler seg usikre når kommunikasjonen foregår på norsk. Dersom praktiseringen av norsk språk kun gjennomføres i, for eksempel muntlig fremføring av elevarbeid, kan det være at elevene føler at det er unaturlig å snakke norsk.

Lærerne i denne studien er norsk-samiskspråklige lærere som aktivt bruker norsk og samisk parallelt for å utvikle språkkompetansen til elevene. For dem vil det nok være unaturlig å ikke bruke språkene parallelt i arbeidet med elevene. Opplæringsmodeller er til nytte for både læreren og elevene, men det er viktig å ha i mente hva og hvordan man skal anvende opplæringsmodellene.

5.3 Språkholdninger i skolekonteksten

Språkangst var ikke noe jeg var opptatt av eller spurte om i utgangspunktet, men det var et element som dukket opp gjentatte ganger i datamaterialet, og derfor så jeg det som naturlig å gå inn i denne tematikken. Det sentrale funnet i dette kapitlet, er at ettervirkningene av assimileringspolitikken kan ha ført til at både lærere og elevene kan oppleve å føle på språkangsten i klasserommet. Lærernes språkangst knyttes til tankegangen om at elevene er

oppmerksomme på lærernes språklige avvik, mens elevenes språkangst knyttes direkte til deres språklige ferdigheter.

Malin forteller at hun opplever generelt dårlige holdninger til samisk hos sine enspråklige norske elever. Hun mener at disse holdningene ikke kommer fra intet, og kan relateres til å komme fra hjemmefronten, hvor de foresatte ikke innehar kunnskap om samer og det samiske.

«Hvis vi snakker om enspråklige norske elever generelt, og holdninger til samer og det samiske, så har jeg noen ganger blitt veldig overrasket på en negativ måte med tanke på de kan uttrykke negative holdninger ovenfor samer og det samiske, spesielt reindriftutøvere. Det ser man også i kommentarfeltet i sosiale plattformer at mange har negative holdninger (..) Så man kan jo miste trua på menneskeheten (..) Dette kan også komme til uttrykk i klasserommet blant annet når vi har om flerspråklighet eller om nye kompetansemål som går på samisk språk og forskning». Malin (40) om negative holdninger til samisk språk.

Fortellingene til Malin samstemmer med narrativene som Eriksen (2022) peker på. Dette er narrativer som unge samer til daglig opplever, og som blant mange regnes som normalt i skolehverdagen. Malin påpeker at i samfunnet finnes det også folk med gode språkholdninger, som ønsker å ivareta det samiske språket og kulturen. Hun sier at negative språkholdninger lettere kan smitte over på andre, men er usikker på grunnen til det.

«De aller fleste i dette området har samiske røtter, og kommer ikke bort det fra. De som er veldig bevisste på det har jo gjerne en veldig positiv holdning til samisk språk og kultur, og synes at det er viktig å ivareta. Ja, både samisk språk og kultur selv om de kanskje er fornorsket og ikke har samisk som morsmål lenger, så har man gjerne en oppfatning av at det er viktig å ivareta det og at de gjerne vil lære seg språket igjen». Malin (40) om positive holdninger til samisk språk.

I 2. *Samisk skolehistorie* gikk jeg nærmere inn på hvordan skolen hadde en særdeles viktig rolle under assimileringspolitikken. Norge var tuftet på enspråklig ideologi, som har en nær tilknytning til «en-nasjon-ett språk»-ideologi. Tuftingen på ideologien gjorde at norsk språk ble anvendt som et middel for å skape en nasjonal identitet og tilhørighet, og dermed ble samisk språk ekskludert (Ommeren, 2022, s. 53-54). Gjennom det skolesystemet som ble utviklet i Norge, ble befolkningen dannet etter de nye nasjonale idealene, og konsekvensen av dette var at samisk språk ble undertrykt (Iversen, 2021, s. 24). Lærerne ble pålagt å forby samisktalende elever å snakke samisk, og kommunikasjonen foregikk kun på norsk. Den språklige ideologien som Norge var tuftet på, kan være en av faktorene til hvorfor språkangst

finnes i skolemiljøet. Lie (2019, s. 108) retter oppmerksomheten mot at språkangst beskrives som den negative følelsen som elevene føler, samt bekymringen som bidrar til en ubehagelig og truende emosjonell reaksjon under innlæringen og anvendelse av målspråket. I skolemiljøet erfarer elevene språkangst gjennom språklig ferdigheter, mens hos lærerne knyttes språkangsten til tankegangen.

I dag lever samene i en tid hvor den samiske identiteten har hatt en stor positiv oppblomstring. Man skal ikke mange år tilbake i tid for å finne mennesker som syntes det var en stor skam å være same, som var påtvunget gjennom assimileringen. I dag er de fleste samer stolte av sin identitet, i stedet for å føle seg mindreverdige. Eftervirkningene etter assimileringspolitikken har likevel satt djupe spor. Mange fra foreldregenerasjonen til dagens skoleelever lærte aldri samisk. Det er grunnen til at mange samiske elever ikke behersker samisk språk. Malin fremhever at samer får uønsket oppmerksomhet på bakgrunn av sin samiske identitet, for eksempel blir det kommentert at en person ikke er same, hvis vedkommende ikke snakker samisk. Denne uønskede oppmerksomheten er noe som kommer tydelig frem i eksempelvis kommentarfeltene på sosiale plattformer slik Facebook, Tik Tok, Instagram. Ifølge Malin, møter lærerne og elevene slike negative språkholdninger i klasserommet. Etter mitt syn er det viktig å fremheve at positive språkholdninger kan bidra til et inkluderende fellesskap og godt klassemiljø. Kulbrandstad (2015, s. 249) retter oppmerksomheten mot at de språkholdningene som individet innehar, i bunn og grunn handler om holdningene til personer som snakker språket, enn holdningene til selve språket. Hvis samiske elever har positive holdninger til språk generelt, kan det bidra til at medelevene også utvikler gode språkholdninger.

Sannhets- og forsoningskommisjonen som ble nedsatt av Stortinget i 2018, skal avdekke systematikken og det politiske grunnlaget for fornorskingen. I 2019 kom Norgeshistoriens første dom for hets av samene. Det var en mann i 50-årene fra Nordland som ble dømt for hatefulle ytringer mot samer etter et Facebook-innlegg han hadde skrevet. En slik dom er trist da den forteller at Norge fortsatt har en lang vei å gå i arbeidet mot fordommer, noe Norge har forpliktet seg til da de ratifiserte ILO-konvensjonen for urfolksrettigheter nr. 169. Dette underbygger narrativene som Malin forteller. Med ILO-konvensjonen støtter Norge samenes arbeid i å bevare og utvikle kulturen sin også i framtiden. Ifølge grunnlovens § 108 (Sameparagrafen) skal «Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan tryggje og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Kongeriket Noregs

grunnlov, 1814). I anerkjennelse av samenes språk og kultur forutsettes en innsats for at det samiske språket ikke skal dø ut.

I det følgende skal jeg nå forsøke å beskrive holdninger som finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet (forskningsspørsmål III). Dette kapitlet deles inn to underkapitler: *5.3.1 Elevens utfordringer i klasserommet* og *5.3.2 Språkangst blant lærerne*.

5.3.1 Elevens utfordringer i klasserommet

I samiske kjerneområder er det ikke uvanlig at en klasse består av elever som har norsk eller samisk som førstespråk. I slike flerspråklige klasser er ikke språkangst et uvanlig fenomen (Gkonou et al., 2017, s. 1), fordi elevene innehar ulike holdninger og språkferdigheter, samt at språkene gjerne har ulik status. I en klasse bestående av elever som har norsk eller samisk som førstespråk, kan det forekomme at elevene er på ulike språklig nivå, men har til felles at alle er der for å lære seg minoritetsspråket, for eksempel norsk eller samisk. King og Smith (2017, s. 93) mener at det er en sammenheng mellom språkangst og språklige ferdigheter. De viser til at språkangst relatert til høytlesing, skriving, lytting og tale ikke er uvanlig. I det følgende skal jeg nå forsøke å drøfte denne sammenhengen i lys av deltakernes sitater.

Høytlesing knyttet til språkangst

Høytlesing er noe som gjerne forbindes som aktivitet i barneskolen eller på barnetrinnet. Nyere forskning viser at unge bruker mindre tid på lesing enn hva de har gjort tidligere. Høytlesing i klasserommet kan bidra til å skape et lesefelleskap, og deling av opplevelser og erfaringer med medelever. I tillegg kan det være med på å bygge en relasjon mellom lærer og elever.

Andrine forteller at hennes elever har eksplisitt informert henne om at de ikke vil delta i høytlesing i timen, verken i norsk- og/eller samisktimen. Derimot er det ønskelig av elevene at Andrine har høytlesing for dem, og at dette må gjøres klart og tydelig. Med det menes at Andrine må lese teksten med en forståelig dialekt, slik at elevene forstår det hun leser. Elevene deltar gjerne på korlesing og parlesing. Når det gjelder elever med utfordringer, for eksempel lese- og skrivevansker, synes ikke Andrine at det er greit å tvinge dem til å lese. Hun beskriver det som å tvinge frem en ubehagelig følelse for ingen grunn. Andrine peker på at elever som blir korrigert av sine medelever under høytlesing, kan oppleve å miste

mestringsfølelsen foran alle andre, for eksempel kan det være at eleven stopper opp lesingen, fordi eleven ikke klarer å uttale ordene riktig. Eleven forsøker å starte på lesingen gjentatte ganger, men gir opp til slutt. I en slik situasjon kan det gå utover mestringsfølelsen og selvtilliten.

«Elevene har eksplisitt bedt om at tekster skal leses høyt slik at de forstår dem (..) Elever med utfordringer liker ikke å lese høyt for andre. Derfor ber jeg aldri elever om å lese høyt for alle i klassen (..) Korlesing og parlesing er greit for alle elever (..) Stopper, går tilbake, retter hvis de klarer. Klarer de det ikke synker følelsen av mestring foran alle de andre. Om de blir rettet på eller får "hjelp"» Andrine (53) reflekterer over høytlesing i klassen.

En av faktorene som Lie (2019, s. 110) påpeker kan forårsake språkangst, er ukjent ortografi. Hvis man tar utgangspunkt i de elevene som Andrine tenker som samisktalende, og som hun snakker samisk til i alle fag, samstemmer faktoren med det som hun forteller. Det å lese på norsk, kan være utfordrende for samisktalende elever på grunn av at ortografien er annerledes. Dette kan selvfølgelig gjelde alle elever som leser på sitt andrespråk, ikke bare samisktalende. Det er ikke uvanlig at elevene stopper opp i lesingen når de ikke kjenner igjen ord eller har forståelse for hva ordet betyr (Lie, 2019, s. 110). Selv om elevene er bevisste på at medelever kan ha lignende utfordring når det kommer til høytlesing, er det likevel ikke betryggende nok for dem. Bare ved å ha det i tankene at noen kan korrigere dem, kan være nok til en utrygg følelse. Et forsøk på å minimere angstfølelsen fra elevenes sine, kan være å ta pustepauser under lesingen. Med det mener jeg at elevene later som om at de har et behov for å puste, og dermed stopper lesingen. De tar seg tid til å reflektere over ordet som de eventuelt har utfordringer med å uttale. Etter hvert fortsetter leingen. Dette forsøket kan skape ny utfordring for elevene. Det kan det føre til at elevene blir terget og/eller mobbet hvis pausene gjentas ofte, men det kan også hende at elevene ikke bemerker det noe som er positivt.

Parlesing er noe elevene til Andrine synes fungerer greit. Dette kan ses på som en metode for å unngå å måtte lese høyt for andre enn sin elevpartner. Lie (2019, s. 110) fremhever at det ikke er uvanlig å bruke et mellomspråk som et forenklet språk i fasen hvor majoritetsspråket læres. Dette fører til at elevene ofte overfører språklige trekk fra førstespråket til målspråket, for eksempel blir talespråket til samene ofte beskrevet som et avvik fra normen eller på folkemunnen som gebrokkent. Når elevene leser parvis, gis det mulighet til å trekke seg unna medelevene, for eksempel kan de sitte på ulike plasser rundt om i skolegården. Da kan hende at talespråket som avviker fra normen blir forsterket og heller ikke blir korrigert. Språklig aksent er et gjenskinn fra sitt førstespråk, som vil variere til enhver tid med bakgrunn i både

geografisk og kulturelt. Ulike aksent kan tenkes å gi språket et positivt avvik som fargerik og personlig. Den kan være med å definere individet. Språklig aksent kan forstås som avvik fra standarden, for eksempel uttale, en annen tone eller intonasjon. Dette får meg til å undres over hvem det er som definerer det såkalte avviket. Den sosiale konteksten som individet befinner seg i blir gjerne kritikeren, og det er konteksten som avgjør om aksenten blir sett på som negativt. Avvik i språk kan etter mitt syn berike samfunn og kontekst fremfor å hemme det.

En dialekt kan forstås som en variasjon av et språk som er bestemt av geografisk tilhørighet. Dialekter kan også avvike fra standarden, men det er variasjon fra det samme språket. I dialekter fremstår det også subkultur som vokabular og uttrykksmåter. Dialekter kan være unike og ofte reflektere lokal tilhørighet eller kultur. Samisk har mange dialekter som varierer ut fra geografiske forhold. Derfor tenker jeg at samisk aksent når individet snakker norsk ikke nødvendigvis er en dialekt, men kan være en tilleggsinformasjon om at individet har et annet morsmål i bakgrunnen, som beriker det norske språket på en unik måte. Uten avvik i språket kan det føre til stagnering av språklig utvikling.

Uheldigvis kan avvik føre til marginalisering og diskriminering i mange sammenhenger, for eksempel kan det føre til at personer blir avskåret fra sosiale kontekster, diskriminering og mobbing av personer som har en annen dialekt, aksent eller uttale. I tillegg kan avvik fra normen i språket bidra til stigma og fordommer. Personer som har en annen dialekt, aksent eller uttale kan oppleve seg som mindreverdige eller mindre kompetente. Dette kan føre til at de blir marginalisert og ekskludert fra samfunnet. Derfor er det viktig etter mitt syn å øke bevisstheten om språkvariasjon og forstå at mangfold i språk og uttrykk er en berikelse for samfunnet. Alle har tilgang til muligheter uavhengig av dialekt, aksent eller språklig bakgrunn.

Nyere forskning peker på at høytlesing gjort av læreren blir svært godt likt av elevene. En studie gjort av Haugerøy og Sørfonn (2022) samsvarer med Andrines utsagn, når hun sier at det er ønskelig fra elevene side at læreren leser høyt, og elevene lytter. Som tidligere nevnt, er det ikke mange unge som i dag velger å lese bøker. Mye av tiden til de unge går til fritidsaktiviteter og skjermbruk. Det kan hende at hvis læreren bevisst bruke deler av undervisningstiden til å lese bøker, kan dette være en nyttig inngang til litteratur for ungdommer som ellers ikke leser bøker i fritiden. Når læreren velger en slik metode, kan det være med på å minimere språkangst. Eleven blir på denne måten inviterte inn i bokas verden og de gis på denne måten en invitasjon til selv å begynne å lese litteratur. Hvis språkangsten

er så sterk og det er lærer som må stå for lesingen, vil det etter mitt syn ikke være noe vesentlig utvikling i elevens leseferdigheter.

Konsekvensen i form av sosiale utfordringer, kommer etter mitt syn av all den tiden unge bruker på sosiale medier. Også elevene til Malin kvier seg for å lese høyt. Hun tror at det kommer av at elevene er så selvbevisste over egen atferd. Samtidig som de er redde for å dumme seg ut foran andre. Hun peker også på at hvis det er dikt som skal leses høyt, blir elevene ubekvemme av det.

«De aller fleste av elevene mine i norsktimen kvier seg for å lese høyt, men det er med unntak selvfølgelig. Jeg tenker at det er fordi de ikke er vant til det lenger, eller at man blir så selvbevisst og redd for å dumme seg ut. Det kan også skyldes at oftest når jeg spør om noen kan lese høyt, så er det et dikt som skal leses, og det kanskje skremmer dem». Malins (40) tanker om høytlesing i klassen.

Ut fra det Malin forteller, kan sosiale utfordringer og språkangst forbundet med høytlesing knyttes sammen. Dette er i tråd med hvordan Lie (2019, s. 110) snakker om elevenes mangel på det kognitive motet til å lese høyt på et språk de ikke behersker like godt som førstespråket sitt. Dagens unge fremstår ofte med høy selvtillit, selvsikre og sterke. Sosiale medier kan bidra til å skape føringer for hva som legges i det såkalte «perfekte» for elevene. På en slik måte kan elevene utvikle en oppfatning av seg selv og hvordan de opptrer seg sammen med andre. Dette kan gjenkjennes i situasjoner når elevene må lese på norsk, så er det på et språk de ikke behersker like godt som samisk. Språkangsten kan i denne settingen utvikles når elevene er bevisste på at lesingen ikke gjennomføres etter de normene elevene føler er riktig. Inntrykket av den «perfekte» eleven slår sprekker, og eleven vil muligens føle seg mindreverdig.

Skriving knyttet til språkangst

Skriftlig arbeid kan for mange elever oppleves som utfordrende, spesielt hvis man ikke er stødig i grammatikken til andrespråket. Andrine bemerker at skriving på et andrespråk er noe som tar tid, og som vil komme på plass etter hvert som man hører ordene. Hun peker på at hvis man skal ta hensyn til alle språklige avvik elevene gjør, vil man innse at skriftlig avvik kan være gjennomgående i hele elevteksten. En arbeidsmetode som ifølge Andrine kan gi god læring og utvikling, er at elevene bytter på sine skriftlige elevtekster. Dette er noe mange av elevene ikke ønsker. De klarer nemlig ikke å se hensikten med det, og hvordan denne metoden kan skape god læring og utvikling.

«Når man skal skrive på et andrespråk, er ikke grammatikken det viktigste. Jeg tenker at grammatikken kommer etter hvert som man hører på ordene, for hvis du begynner å bry deg om det, så vil du oppdage at alt er feil (...) Mange av elevene liker ikke å dele sine skriftlige med sine medelever for jeg tror de er redde for kommentarene de kan få» Andrine (53) om deling av skriftlig arbeid.

Ut fra hvordan Andrine beskriver elevene og deres vilje til å dele sitt skriftlig arbeid, kan det tenkes at elevene har lav selvtillit og lave forventninger til egne skriveprestasjoner (King & Smith, 2017). Skrivning på et andrespråk krever kunnskap i hvordan eksempelvis grammatikken er bygd opp. Norsk og samisk grammatikk er helt ulike, for eksempel bøyes ikke ord i bestemt eller ubestemt form, slik man gjør i norsk når man skal skille mellom «ei jente» og «jenta». Og slik som Malin underbygger det, er det i det skriftlig arbeidet at den samiske morsmålsbrukeren kommer frem. Feil bruk av preposisjoner er kjent hos samisktalende, men det kan likevel føre til at elevene ikke føler seg trygge, fordi de har en negativ oppfatning om egen skriveevne på målspråket (King & Smith, 2017, s. 96).

«Men det jeg kan se hvis jeg har samisk morsmålsbrukere, det er som sagt i skriftlig arbeid. At dem bruker preposisjoner feil eller har litt annerledes ordstilling inne imellom». Malin (40) om skriveangst.

Thea påpeker også at hennes elever har utfordringer med ordstilling når de skriver på norsk. I motsetning til Andrines og Malins elever, snakker Thea om at hennes elever av og til bruker engelsk ordstilling når de skriver norske tekster. Thea tror at det kan ha en sammenheng med at elevene blir påvirket av det engelske språket gjennom for eksempel sosiale medier og dataspill. I engelsk er det vanlig å dele opp ord. Det er det ikke i samisk og norsk.

«Jeg ser spesielt når de skal skrive på norsk, så er ordstillingen annerledes, for eksempel. Eller det er vel kanskje det mest tydeligste som jeg ser, det endre veldig. Det kan være, for eksempel hvis dem skal skrive ei setning på norsk, så bruker dem den engelske måten å skrive ordene på, altså hvilken rekkefølge dem skrive ordene på. Og da kan det jo endre meningen, altså betydningen i det dem egentlig vil fram til (...) Jeg ser også at dem har orddelingsfeil på grunn av at i engelsk så deler du nesten alle ord, mens i norsk skal man nesten ikke dele på ord». Thea (37) om språkangst i hennes klasse.

Når man bruker feil ordstilling, kan det være slik som Thea uttrykker, at meningen i teksten endrer seg. Betydningen av det elevene ønsker å formidle kan komme feil ut. Hvis læreren påpeker ordstillingsfeilen i sin tilbakemelding til eleven, kan det hende at elevene bygger opp en redsel for negativ vurdering av eget arbeid (King & Smith, 2017, s. 96). Slik respons fra læreren kan komme til nytte for elevene såfremt de klarer å se det som god læring og utvikling. Det vil så klart kreve mer av læreren, men hvis læreren klarer å utvikle gode arbeidsmetoder hvor elevene får arbeidet videre med tekstene sine, kan det hende at elevene

ser nytteverdien i arbeidet. Det kan også bidra til at språkangsten minimeres. Hvis læreren ikke oppnår utviklingen av gode arbeidsmetoder, kan det føre til at elevene nekter å innlevere skriftlig arbeid. På videregående skolenivå kan det i verste fall føre til at læreren ikke har vurderingsgrunnlag i faget, og dermed står eleven i fare for at faget ikke blir bestått.

Lytting knyttet til språkangst

Det å lytte krever både evne og vilje til å være fokusert og oppmerksom. Ved å være en aktiv lytter viser man interesse for det læreren forteller, samtidig som eleven viser et ønske om å lære. Andrine trekker fram at elevene ikke hører sine grammatiske feil. Hun mener at dette kan være noe de ikke er klar over, fordi elevene ikke tar seg tid til å lytte. Verken på seg selv eller på medelever. Videre sier hun eksplisitt at det kan gå utover elevenes språkutvikling. Med tiden kan det svekkes eller stoppe opp hvis elevene ikke lærer seg å være aktive lyttere. Andrine fremhever også at hun tror at når elevene hører egne avvik på uttale, kan det også føre til at elevene ikke tør å snakke høyt i timen, noe som kan bidra til språkangst.

«Blant annet er intetkjønn et problem, eller det med kjønn generelt, men spesielt intetkjønn fordi elevene sier ofte «et hus», «en spill». Vi hører det selv, men de hører det ikke. De vet ikke at det er et problem. Hvis de hadde vært klar over det, tror jeg kanskje at det ville stoppet språkutvikling (..) Eller at de ikke har turt å si noe høyt i klasserommet (..) Elevene er jo flinke til å høre på hverandre når de jobber gruppevis, men det kommer kanskje av at da er dem ikke så mange sammen». Andrine (53) om lytting i klasserommet.

Det Andrine beskriver om sine elever, samstemmer med Lie (2019, s. 111), som sier at språkangst kan oppstå i situasjoner hvor elevene ikke forstår konteksten på grunn av manglende språkferdigheter i andrespråket. Konteksten i samtalen kan endre seg på grunn av det grammatiske. Hvis elevene ikke tar seg tid til lytting, kan det hende at det går utover læringsutviklingen, for eksempel mister elevene verdifull læring når læreren underviser i norsk eller samisk grammatikk. Slik som Andrine peker på, kan læringen ved lytting skje når elevene jobber i grupper. Språkangsten kan på den måten minimeres når elevene får muligheten til å øve seg på lytting i mindre grupper.

Malin presiserer at tempoet i samiskundervisningen til hennes norskspråklige elever ikke må overstige et gitt punkt. Elevene vil fort falle ut av samtalen, og klarer ikke å henge med når hun underviser. Malin bemerker særlig dynamikken mellom elevene. Hun viser til fordelene med å være få elever i klassen, er at det kan være lettere å lytte til hverandre. Samtidig kan det

hjelpe på at elevene ikke er redde for å hjelpe hverandre hvis det stopper opp, for eksempel ved lesing på samisk.

«Når jeg underviser i samisk så må jeg ta det med ro. Hvis tempoet går fort, da kan det være at elevene ikke med seg det jeg sier (..) Nå er det kun få elever jeg underviser i samisk, og det merkes på dynamikken mellom elevene (..) Det er lettere å lytte på hverandre (..) Elevene tør å hjelpe hverandre hvis det stopper opp». Malin (40) om tempoet i samiskundervisningen til norskspråklige elever.

Ifølge Lie (2019, s. 112) kan språkangst ved lytting oppstå ved overbelastning av informasjon, der elevene ikke klarer å følge med på innputt-hastigheten. Dette samsvarer med det som Malin forteller. Malin viser til at fordelen med å være få norskspråklige elever i samisktimen, er at språkangsten ved lytting på den måten kan minimeres. Elevene blir trygge og tillitsfulle til hverandre, samt at de tør å utfordre hverandre i lytting på samisk. Hun peker også på at hun tror ulempen kan være hvis elevgruppen plutselig blir større. Når lytting da skal foregå i klasesituasjoner, kan det føre til at elevene ikke deltar i timen, for eksempel hvis elevene skal respondere på samisk. Det kan hende at elevene ikke tør å svare på spørsmål Malin stiller, fordi de er engstelig over at medelever hører deres eventuelle uttale avvik.

I likhet med Andrine, snakker også Thea om det å høre grammatiske feil. Thea mener at hvis man ikke snakker norsk en del på hjemmefronten, kan det være utfordrende å høre om uttalelsen av ord eller setninger blir grammatisk korrekt. Det å forklare undervisningsopplegg sier Thea må gjøres i rolig tempo (Lie, 2019, s. 112), for ellers ender hun opp med å måtte forklare det på nytt. Elevene faller ofte ut hvis hun snakker for fort. Dette gjelder spesielt når elevene skal lære om nye fagbegreper som ikke har blitt benyttet tidligere i undervisningen.

«Altså dem kan jo samisk bedre og er tryggere i det språket. Men dem er også veldig flink i norsk, selv om at jeg ser mange gjengangere, for eksempel det å skrive riktig preposisjoner og kjønn. Det er hvert fall som går som de fleste ikke får til. Det er jo fordi at elevene ikke har lært det (..) Ofte må man jo høre det for å finne ut om det er rett eller ikke (..) Hvis man ikke snakker mye norsk hjemme, så vil man ikke høre når det er riktig (..) Eller hvis jeg underviser for fort, så kan det være at elevene faller ut». Thea (37) om lytting i klasserommet.

Gjentakelser kan også være med på å skape språkangst i forbindelse med lytting, for eksempel forklaring av undervisningsopplegg. Jeg ser for meg de elevene som har konsentrasjonsvansker, og derfor muligens ikke oppfatter måten Thea forsøker å forklare undervisningsopplegget. Det kan hende at hun må forklare på ulike måter. For den elevgruppen kan språkangsten utvikles på grunn av at andre elever i klassen har en oppfatning om at de ikke lytter oppmerksomt når læreren forklarer. For elevenes del, vil den klare

fordelen være at Thea er sikker på at de har oppfattet det hun har forklart. Ulempen kan være at elevgruppen blir oppfattet som mindre intelligente av medelever.

Tale knyttet til språkangst

Det å kommunisere på sitt andrespråk kan oppleves som nervepirrende og ubehagelig. Som ovenfor beskrevet, kan det hende man får utfordringer med uttale eller har manglende forståelse på enkelte ord. Disse utfordringene kan forsterkes når elevene blir integrert i en etnisk klasse. Andrine snakker om hvordan språkpolitiet fortsatt finnes. Med språkpolitiet menes det folk i samfunnet som påpeker andres avvik i språket. Hun finner det ikke merkelig i hvordan unge har utfordringer med å snakke norsk eller samisk. Andrine presiserer at det er viktig å være bevisst på at elevene er tospråklige. Desto viktigere er det at individet som er i samtale med elevene, forstår at de er tospråklige og dermed klarer å se det ut fra elevens perspektiv. Andrine er tydelig på hva hun mener om det å bli korrigert for grammatisk avvik når man snakker minoritetsspråket. Hun påpeker at hvis samiskspråklige elever slutter å kommunisere på sitt minoritetsspråk (norsk), kan språkutviklingen stoppe opp.

«Det er ikke rart at samisktalende har utfordringer med å snakke norsk når de blir pirket på for hver minste lille detalj. Noen ganger virker det som om språkpolitiet glemmer sin egen ungdomstid. Språket er i stadig endring (..) Man må forstå kodene for å skjønne at dette barnet snakker riktig ut fra sitt ståsted»
Andrine (53) om språkpolitiets vedvarende eksistens.

Lie (2012, s. 112) retter oppmerksomheten mot at minoritetsspråklige elever ofte kan oppleve sterk språkangst når de må snakke på majoritetsspråket foran elever som har målspråket som førstespråk. Dette samsvarer med Andrines utsagn når hun snakker om språkpolitiet. I en blandingsklasse bestående av norsk- og samisktalende elever, er bevisstgjøring rundt utfordringer en flerspråklig elev kan ha, desto viktigere. Hvis læreren ikke gjør elevene oppmerksom på utfordringene, kan det bidra til at minoritetsspråklige elever ikke føler seg trygge i klasserommet, for eksempel kan det være at elevene ikke tør å uttale seg når læreren stiller åpne spørsmål til klassen. De er redde for at de majoritetsspråklige elevene kommer med negative kommentarer (Lie, 2019, s. 112).

Nyere forskning viser også at angst kan ha direkte negativ innvirkning når det er snakk om minoritetsspråklig elevs prestasjoner på majoritetsspråket. Lie (2019, s. 108) presiserer at dette gjelder språkangst som er spesifikk for andrespråkskonteksten og andrespråkstilegnelsen, og ikke angst generelt. Konsekvensen av lærerens handling kan være at minoritetselvenes vilje til å kommunisere på majoritetsspråket (norsk eller samisk) blir

kraftig redusert, noe som kan gå utover språklig selvtillit. Elevene kan utvikle en følelse av at de ikke mestrer å snakke norsk. Lærerens bevisstgjøring kan derimot skape en positiv reaksjon til flerspråklighet. Dette kan bidra til et trygt klassemiljø for alle elever, samt at minoritets elevene opplever mestring.

Andrine forteller at samisktalende elever ofte kan bli misforstått. Elevene bruker samisk ordstilling under samtalen når de kommuniserer på norsk. Det elevene forsøker å formidle på norsk, kan bli uttalt på feil måte. Hun mener at hvis elevene hadde klart å glemme hvordan de snakker på norsk, og heller fokusert på å kommunisere med repertoaret de innehar, kan det hende at repertoaret i norsk utvikles gradvis. Andrine tror at elever som tør å snakke på norsk selv om de ikke er trygge i språkbruken, vil vinne på det. Ved å bruke samisk språk til hjelp, tror hun at det kan virke mindre ubehagelig for dem.

«Jeg er veldig obs på det her at man som samisktalende barn kan blir misforstått, fordi det er helt normalt å si på den måten på samisk, men ikke på norsk (..) Hvis elevene klarer å glemme og bare ape etter alle andre og gjøre sånn som dem, så tror jeg de klarer å kommunisere bedre (..) Jeg tror at dem som tør å snakke andrespråket sitt, og setter inn ord på førstespråket der det mangler, vil kanskje oppleve det som ikke skummelt». Andrine (53) om elevenes talemålsutfordringer.

Det å bevisstgjøre norskspråklige elever om at samisk språk er like viktige som det norske, kan være med på å skape positive holdninger til samisk (Lie, 2019, s. 112). Dette kan være faktorer som minimerer språkangsten. Hvis læreren lykkes i å få elevene til å forstå nytteverdien i det å bruke sitt førstespråk som et hjelpemiddel, kan språkutviklingen i andrespråket vokse. Hvis læreren feiler i forsøk på bevisstgjøringen, kan språkutviklingen svekkes eller stoppe opp.

I likhet med Andrine, mener også Malin at førstespråket kan brukes som et hjelpemiddel. Hun sier at når hennes norsktalende elever står fast med samisken, kan de bruke et norsk ord for å komme seg videre i samtalen. Malin peker på eksistensen av språkpolitiet, og sier at de trår til når man ikke snakker samisk i tråd med den samiske normen.

«Vi bruker det vi kan også hvis vi ikke får det til, så slenger vi inn et norsk ord også forsetter vi, men det er det jo der språkpolitiet kommer inn. Også hadde man jo en ide som at flerspråklighet var en ulempe da på 80-tallet». Malin (40) om sine norsktalende elever som lærer samisk.

Eriksen (2020, s. 30) retter oppmerksomheten mot at det er mange samer som ønsker å finne sin samiske identitet etter fornorskingspolitikken. Hun peker på at en del unge ønsker å lære seg samisk, men tør dessverre ikke å praktisere språket i frykt for negativ tilbakemelding. I

tråd med Eriksen (2020), kan slike kommentarer gå hardt utover elevenes motivasjon og psyke. Når de ikke tør å snakke på samisk, mister elevene muligheten til å praktisere språket. I verste fall kan det føre til at elevene ikke deltar i timen. Språkangsten vil heller ikke forsvinne, og kan i stedet bli forsterket. Spesielt med tanke på at språket muligens er det sterkeste uttrykket for samisk kultur, kan opplevelsen av at språkferdighetene ikke er tilstrekkelige, bidra til at elevene i mindre grad føler tilhørighet til den samiske kulturen.

Ifølge Thea erfarer hennes elever store utfordringer ved presentasjoner. Spesielt når det handler om muntlige presentasjoner – uavhengig om det er foran klassen eller kun henne. Hun sier at elevene legger et unødvendig stort press på seg selv. Elevene gjør seg tanker om at det muntlige språket må være korrekt når de presenterer, for de tror at de blir vurdert etter hvordan de snakker. Thea er veldig bevisst med å minne elevene på at de ikke vurderes etter hvor godt de kan snakke norsk, verken under presentasjon eller samtalen etter presentasjonen. Det må presiseres for elevene at det kun er det faglige innholdet som blir vurdert.

«De synes det er mer vanskelig med presentasjoner, fordi de tror at de må snakke så ordentlig, men da bruker jeg å gjøre det veldig klart for dem at jeg ikke vurderer hvor god de er til å snakke norsk».

Thea (37) om muntlige presentasjoner på norsk i klassen.

I tråd med Lie (2019), kan negativ respons på norskferdighetene skape språkangst for samisktalende elever. Når elevene holder muntlig presentasjoner på norsk foran klassen, kan det hende at de føler et større press. Læreren gir ofte elevene god tid til forberedelse når de skal holde presentasjon. Elevene får tid til å produsere arbeidet sitt i samhandling med andre elever, samtidig som de mottar veiledning fra læreren. Følelsen av språkangst kan oppstå når elevene er ferdige med å presentere, og må respondere på norsk når Thea stiller spørsmål (Lie, 2019, s. 112). Det å måtte respondere på målspråket kan derimot bringe frem et spekter av følelser. Presentasjonen er noe elevene har hatt god tid til å øve seg på, mens under en fagsamtale må elevene respondere der og da. Når spørsmål stilles, kan det hende at elevene er redde for deres måte å formidle svaret på ikke er godt nok. Elevene bygger opp en redsel for at Thea ikke skal forstå, og feiltolker henne og betviler dermed den faglige kompetanse de besitter om temaet.

Thea fremhever at elevene lever i en sårbar tid, og trenger gode rollemodeller i skolehverdagen sin. Som lærer mener Thea at den enkelte lærer har mulighet til å påvirke gode holdninger hos elevene. Hun sier at trygghetsfølelsen blant elevene forandrer seg når

elevene får vite at hovedfaget hennes er norsk. Selv om Thea tror at språkblandingen kan gi dem en trygghetsfølelse i kommunikasjon med henne, tror hun at det likevel kan føre til at elevene er redde for å dumme seg ut, og dermed bevare språ kangsten.

«Som lærer, er det viktig å gå frem som et forbilde (..) Elevene kan få gode holdninger til flere språk hvis læreren har det (..) Når elevene vet at læreren har samisk som førstespråk, men likevel underviser i norskfaget, så gjør det noe med elevene. Det virker som om at elevene blir tryggere fordi de får muligheten til å blande norsk og samisk, både i kommunikasjon med meg som lærer (..) Men elevene kan likevel føle at de ikke får til å snakke på norsk, fordi de er redde for uttale ord feil eller si noe som kan komme feil ut». Thea (37) om språkangst knyttet til tale.

Relasjonsbygging er et viktig arbeid i lærerjobben. For å få en innsikt av hvem elevene er, hvilke interesser de har og hvor de kommer fra, er det viktig at læreren gjør et genuint forsøk på bli kjent med dem. Lie (2019, s. 112) påpeker at gode språkholdninger fra lærerens side kan være en avgjørende faktor for elevenes holdningsutvikling. Dette samsvarer med Theas utsagn når hun uttaler seg om holdninger til språk. Hvis Thea oppnår tette relasjoner med sine elever, kan det hende at hennes gode holdninger om flerspråklighet speiles over på dem. Det kan være at elevene på denne måten velger å se flerspråkligheten som en ressurs, og ikke som en byrde. Å la elevene identifisere seg med to kulturer på bakgrunn av deres tokulturelle og tospråklige livsstil, er ifølge Lie (2019, s. 112) en nødvendighet og dermed minimere språkangsten.

Klassemiljøet blir også trygt ved at tilliten mellom lærer-elev forsterkes. Dette er i tråd med tryggheten Thea snakker om mellom elevene og henne som lærer. Når Thea tillater språkblanding mellom norsk og samisk, kan de bruke det samiske ordet til å fylle meningen med samtalen og tilliten bygges ytterligere opp. Hvis man tar utgangspunkt i at klassen til Thea kun består av samisktalende elever, er det gjerne fristende å tro at de at disse elevene forstår hverandre ettersom alle er flerspråklige. Dermed burde tilliten mellom elevene være til stede. Etter mitt syn er utfordringene de samme, som for eksempel fonologiske og morfologiske.

Thea forteller at elevene erfarer muntlige presentasjoner på norsk som vanskelige. Selv om Thea presiserer for elevene at det kun er det faglige innholdet som blir vurdert, hjelper det lite når elevene sitter med sine egne vurderingskriterier. Da kan det være at de samisktalende elevene sammenligner egne språklige ferdighetene med de norsktalende. Det kan hende at språkangsten senkes, hvis Thea gjennomgår vurderingskriteriene før presentasjonen. Videre

kan oppmuntrende ord fra medelever bidra til at de senker sine egne krav. Språkangsten kan også dempes ved at Thea som lærer arbeider systematisk med språkholdninger i sitt flerspråklige klasserom. Et slikt arbeid mener jeg bør gjennomføres i alle flerspråklige klasserom for å sikre at elevene utvikler gode språkholdninger uavhengig av språk.

5.3.2 Språkangst blant lærerne

Språkangst er ikke uvanlig å erfare blant elever. Derimot kan det sies at språkangst trolig er mer uvanlig blant lærerne. I skolekonteksten handler forskningen rundt språkangst oftest om urfolk og minoriteter, og da snakker man gjerne om elevene. I denne drøftingen ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot lærerne og hvordan de kan føle på språkangst i klasserommet. Deltakerne i denne studien har et aldersspenn fra 37-53 år, noe som forteller meg at ut fra det de sier og mener, har ikke alder en relevans for ettervirkningene av assimileringspolitikken.

Andrine forteller at det hender at hun noen ganger tar seg selv i å undres over det å være flerspråklig. Hun tror selv at hun muligens vil tenke annerledes hvis hun hadde vært enspråklig.

«Noen ganger lurer jeg på om tankegangen min ville vært det samme om jeg var enspråklig» Andrine (53) om sin egen flerspråklig tankegang.

De språklige tankene som vi gjør oss, kan påvirke oss på flere måter. Sevinç (2022, s. 875) knytter språkangst opp mot språklig tankegang, og mener at det har en sammenheng. Andrine forklarer hvordan hun sammenligner norsk og samisk når hun snakker om språklig tankegang med elevene. Hun sier at det er viktig at elevene forstår at det som sies på samisk ikke alltid kan oversettes direkte på norsk eller motsatt. Når hun underviser i norsk, er ikke hun særlig opptatt av om ordstillingen i språket hennes er korrekt. Andrine mener at språkblanding er bra, og muligens kan forbedre språket. Som flerspråklig lærer er Andrine bevisst på å gjøre elevene oppmerksomme på at grammatiske avvik er tillatt. Hun påpeker at lærere også kan ha avvik fra normene.

«Jeg sammenligner lett tankegangen av og til når vi snakker om språklige ting (..) Det kan hende at jeg bruker samisk ordstilling når jeg snakker norsk, men det bryr jeg meg ikke om. Eller at jeg bruker norsk ordstilling når jeg snakker samisk (..) Når man er flerspråklige så er det ikke uvanlig å blande (..) Det bruker jeg å si til mine elever også for jeg vil ikke at de skal være redde for å bruke de språkene de kan» Andrines (53) refleksjoner på avvik fra normene.

Ut fra Andrines ståsted, samsvarer hennes utsagn med incremental (Lou & Noels, 2016), når hun snakker om at språkene kan forbedres. Andrine har dermed troen på at språkintelligens er en fleksibel evne som kan forbedres (Lou & Noels, 2016, s. 23). Tankegangen til Andrine viser at hun mener at språklig avvik er tillatt i klasserommet. For å minimere eventuell språkangst, kan Andrine sette et læringsmål for seg selv. Hennes læringsmål er å gjøre elevene oppmerksom på at flerspråklige lærere også kan ha avvik fra normene. Når Andrine anvender, for eksempel feil ordstilling i en setning, er dette noe hun er forberedt på. Hvis elevene påpeker hennes avvik, vil hun kunne svare dem på en mestringsorientert måte, som bør gi mindre angst og læringen kan fortsette (Lou & Noels, 2016, s. 23). Bakdelen ved denne metoden, kan være at Andrine gir inntrykk av at grammatiske avvik over en lengre periode er godtatt. Elevene kan ha opparbeidet seg en forståelse av at det å jobbe med grammatikk ikke er nødvendig. Dermed kan det hende at elevene ikke tar seg bryet med å forbedre sine språklige avvik. For Andrines del kan det tenkes at språkangsten øker når hun forstår at elevene ikke ser verdien av å forbedre språklige ferdigheter. Dette kan videre hemme tempoet i undervisningen, for eksempel kan det være at hun bruker lengre tid å bli ferdig med undervisningsopplegg, fordi hun må bruke tid på å tenke gjennom sin egen verbale uttrykksform.

Malin sier eksplisitt at hvis jeg hadde blitt med til klasserommet når hun underviser i samisk, ville ikke hun følt seg bekvem. Hun begrunner det med at jeg har samisk som førstespråk. Hun forteller at hun tror undervisningen hennes hadde blitt hemmet av at hun prøver å gjøre samisken sin grammatikalsk korrekt. Malin føler at hele seansen hadde blitt stressende for henne. Hun mener selv at hun ikke ville ha vært til stede for elevene. Malin fremhever også at når hun får tid til å forberede seg til undervisningen, er det lettere å snakke samisk gjennom hele timen. Hun påpeker at dette gjelder når hun er alene med elevene. Malin har en tanke på at selv om hun har forberedt seg godt, vil det være ubehagelig å ha en person med samisk som førstespråk til stede.

«Her må jeg være ærlig med deg. Hvis du hadde vært i klasserommet, så ville jeg nok ikke ha vært like tøff fordi jeg vet at du har samisk som førstespråk. Jeg ville nok ha sittet og tenkt om jeg prater korrekt, hvordan bøyer man den setningen. Det ville ha vært stress opplegg» Malins (40) tanker om språkangst.

I tråd med entity (Lou og Noels, 2016), er Malin overbevist om at hennes språklige ferdigheter i samisk hadde blitt dårligere, hvis en person med samisk som førstespråk er til

stede i klasserommet. Det kan se ut som om at hun på denne måten verdsetter sin samiske språkkompetanse lavere enn hva den måtte indikere. Det kan tenkes at Malin sammenligner egen språkkompetanse med en språknorm som for henne er den korrekte måten å snakke på. Selv om jeg har samisk som førstespråk, vil det ikke være ensbetydende med at jeg kan språket i større grad enn det Malin tror. For henne er dette nok til at hun ikke klarer å unngå tanken om at hun kan å feile i timen. Tanken på at hun uttaler ordene feil eller at bøyningen ikke blir korrekt, er for henne utfordrende. En slik språ kangst kan føre til ulike konsekvenser. For det første kan det gradvis påvirke selvtilliten til Malin som samisklærer. For det andre kan det også gå utover mestringsfølelsen hennes. Videre vil dette føre til at hun ikke mestrer å undervise i, for eksempel samisk grammatikk, noe som igjen kan bidra til at hun ikke mestrer å lære det bort. For det tredje kan det gå utover elevene og deres språkutvikling. Elevene kan få en forringet undervisning, og konsekvensen kan være at elevene ikke får fullt utbytte av opplæringen. Lou og Noels (2016, s. 23) peker på at de som har en tankegang om at deres språkkompetanse er lav, ofte forsøker å unngå negative vurderinger. Det kan tenkes at Malin er redd for at jeg hadde kommentert hennes eventuelle avvik. Ved å være alene med elevene minimerer hun dermed språ kangsten. Tankegangen om de feilene hun eventuelt kan begå synker, og hun kan i stedet fokusere på at hun må mestre undervisningstimen.

Malin foreller at det å snakke samisk med elevene kan noen ganger være litt utfordrende, spesielt hvis hun ikke har fått tid til å forberede seg. Så lenge hun har fått tid til å forberedning, opplever hun samiskundervisningen som givende.

«For vi har jo vokst opp med språkpoltiet, men i undervisningssammenheng med de som har samisk som andrespråk eller fremmedspråk, da er jeg forberedt og da synes jeg det er greit å snakke samisk gjennom hele undervisningstimen». Malin (40) om å snakke samisk.

Når Malin snakker på samisk, og føler en mestring over det, har hun ifølge Lou og Noels (2016, s. 23) et høyt prestasjons-tilnæringsmål av hennes språkkompetanse i samisk. På denne måten kan det virke som om at Malin føler mindre språ kangst når hun opplever mestring, som igjen forbedrer hennes undervisning. Malin peker på at hun har vokst opp med språkpoltiet. Det å vokse opp i et samfunn hvor kommentarene omhandler individets manglende samiske identitet og språk, kan oppleves sårende. Når man får kommentarer slik som «Du er ikke 100% same, du er bare 50%» (Eriksen, 2023, s. 32) fordi man ikke snakker samisk språk, kan det påvirke den enkelte svært negativt. For eksempel kan det påvirke individets tankegang om at man er mindre samisk, fordi språkkompetansen ikke er til stede og

kan føre til utenforskap. Når Malin underviser samisk til elever med samisk som andrespråk eller fremmedspråk i samisk, kan det tenkes at hun oppnår mestring, fordi hun vet at elevene ikke behersker samisk like mye som henne. Dermed vender hun om sin tankegang om at hun er dårlig i samisk, og senker følelsen av språkangsten.

Samisk er et utfordrende språk å lære. Det å lære bort noe man muligens ikke føler seg trygg i, kan få individet til å føle et ubehag. Elever ser ofte opp til læreren, og betrakter læreren som faglig sterk innenfor fagfeltet sitt. Som oftest er ikke elevene klar over hvor utfordrende det kan være å lære seg et nytt språk. Hvis elevene har store forventninger til at de skal tilegne seg et relativt stort samisk repertoar på kort tid, kan disse forventningene bidra til at Malin tenker at hennes språkkompetanse ikke vil strekke til for å oppfylle elevenes forventninger. Det å bevisstgjøre elevene på denne læringsprosessen, kan bidra til å senke elevenes forventning til læreren.

Malin forteller at noen ganger kan det være at hun feilaktig bruker samisk ordstilling når hun prater norsk i norsktimen. Hun forteller videre at preposisjonsbruken er et fenomen som også hun har utfordringer med. Hun må ofte minne seg selv på at hun har vokst opp med foreldre som snakket samisk seg imellom, og norsk til Malin og hennes søsken. Når hun gjør språklig avvik i undervisningen, tar hun seg selv i det. Fra hennes side er dette en ubevisst handling.

«Noen ganger merker jeg selv at jeg bruker litt mer samisk ordstilling når jeg underviser i norsk (...) Preposisjonsbruk også, det merker jeg selv. Det med bruken av preposisjonen, det kan være faktisk min utfordring også (...) Jeg har jo som sagt vokst opp med en samisktalende mor og far hvor dem også har blanda det her med ordstilling mellom samisk og norsk, og derfor kan jeg også bli “hvordan var det nå dette igjen” enda jeg er norsklærer (...) Av og til ser jeg på elevene om de legger merke til at jeg bruker av og til samisk ordstilling eller at jeg har utfordringer med preposisjoner (...) Jeg tenker ikke over det, jeg bare gjør det» Malins (40) tanker om språkangst i klasserommet.

I norskfaget tenker ikke Malin over at hun ser på elevene om de legger merke til hennes avvik i like stor grad som hun gjør når hun underviser i samisk. I stedet retter Malin oppmerksomheten mot at selv den mest erfarne norsklæreren, som er flerspråklig, ofte kan bli usikker på enkelte områder, for eksempel på ordstillinger. I tråd med incremental (Lou og Noels, 2016), er Malin bevisst på at hun av og til tenker på samisk. Ved å ha bevisstheten som et læringsmål, vil hun i feilsituasjoner muligens klare å vende tankegangen sin over til noe positivt. Hvis for eksempel elevene kommenterer, vil hun mesterlig kunne bruke sine eventuelle avvik til å bevisstgjøre elevene om hvordan det er å være flerspråklig. Elevene vil få en forståelse, og språkangsten til Malin vil kunne føles mindre. Malins språkangst i

norskundervisningen kan sies å være betydeligere mindre enn hva hun opplever under samiskundervisningen.

I likhet med Malin, undres Thea over at hun bruker energi på å tenke over språklig avvik, når elevene hennes ikke engang er oppmerksomme på det. Hun sier at i forklaringssituasjoner er hun veldig påpasselig på å snakke korrekt, og stopper opp for å tenke gjennom sin egen verbale uttrykksform. Språkmessig føler Thea seg trygg i både norsk og samisk, noe som gjør henne mer tankefull omkring fenomenet.

«Når jeg har norskundervisning har jeg som regel hele klassen. I forklaringssituasjoner, er det ofte at jeg må stoppe opp og tenkte om jeg bøyer ordene korrekt på norsk. Heldigvis merker ikke elevene mine når jeg sier ord eller setninger feil for de tenker ikke over det (..) Jeg vet ikke hvorfor jeg tenker så mye på det, spesielt når elevene ikke merker noe (..) Jeg føler meg like trygg i norsk som jeg gjør i samisk».

Theas (37) tanker om egne grammatiske feil.

Et interessant utsagn av Thea er når hun sier at hun føler seg faglig trygg i begge språk, men likevel føler på språkangsten. Tankegangen til Thea samsvarer med incremental (Lou og Noels, 2016). Med tanke på at Thea er trygg i språk, kan det tenkes at hun ubevisst har troen på at språktellingshensene hennes kan forbedres ettersom hun benytter språkene parallelt som et hjelpemiddel. For å unngå ubehagelige situasjoner, kan et konkret læringsmål være den tiden hun bruker til å tenke over grammatikken. For slik som Theas selv påpeker, er det ingen av elevene som er oppmerksomme på at hun stopper opp. Hvis læreren klarer å utnytte den situasjonen til sin egen fordel, kan det hende at følelsen av språkangsten vil minimeres betraktelig. Læreren vil muligens oppnå en følelse av å inneha kontroll over situasjonen, og kan fortsette undervisningen som normalt. Dersom elevene tilfeldigvis skulle legge merke til det, og kommenterer på at Thea bruker lang tid til å svare, kan det være at hun mister fokuset over gjøremålet. Det kan i stor grad påvirke hennes språklige selvtillit i og med at hun tviler på grammatikken.

Kapitlets tema viser at samfunnets holdninger mot samene kan ha stor påvirkning på de voksne også. Ettervirkningene av statens nasjonale ideologi har gjort større skader enn hva de færreste av oss kan tenke seg. Språkangsten blant lærerne viser hvordan det kan påvirke deres arbeidshverdag, og i samhandling med elevene. Det å endre på holdninger er ingen lett oppgave. Barn får ofte holdningene etter sine foreldre. For kunne motvirke språkangst, mener jeg at det kreves en holdningsendring i samfunnet, og det må starte allerede i barnehagen. Det er viktig at barn og unge lærer hvor stor ressurs flerspråklighet kan være, for eksempel kan det

bidra til utvikling av bredere kulturforståelse. På skolen kan læreren i samhandling med elevene arbeide målrettet gjennom ulike opplegg for å utvikle gode holdninger, som videre kan føre til at elevene ser språk som en stor styrke. Flerspråklighet er tross alt en ressurs.

6.0 Avslutning

Formålet med denne forskningsoppgaven er å belyse flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Data ble samlet inn ved hjelp av semistrukturert intervju av tre samisktalende lærer som underviser i norsk. Deltakerne arbeider på ungdomsskolen og videregående skole. Oppgaven består av tre deler.

I den første delen ble det undersøkt hvilket syn lærerne legger til grunn for flerspråklighet. Funn viser at lærerne har et positivt syn på flerspråklighet, men at de forstår/tolker flerspråklighet litt ulikt. Lærernes syn har gjerne trekk fra hver av de ulike tilnærmingene.

Forskningsoppgavens andre del undersøkte flerspråklighet som en ressurs. Funn i dette kapitlet viser at flerspråklighet blir sett på som en ressurs i klasserommet. For å styrke egen undervisning og elevenes forståelse, benytter lærerne seg av ulike flerspråklige opplæringsmodeller. Samtidig har lærerne et ønske om å ivareta både norsk og samisk.

I den tredje delen undersøkte forskningsoppgaven holdningene som finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet. Her viser funn på en del språkangst, men dataene sier ikke noe om hvorfor. Det kan argumenteres for at ettervirkningene av assimileringspolitikken har ført til at både lærerne og elevene kan føle på språkangst i klasserommet. Lærernes språkangst knyttes til tankegangen om at elevene er oppmerksomme på lærernes språklige avvik, mens elevenes språkangst knyttes direkte til deres språklige ferdigheter.

Som fremtidig lærer, har jeg fått en dypere forståelse av temaet flerspråklighet, og hvordan jeg kan bruke flerspråklighet som en ressurs i klasserommet for å styrke min egen undervisning, og elevenes forståelse. Jeg har også fått en forståelse av at ettervirkningene av assimileringspolitikken kan ha påvirket dagens klasseromsundervisning mye mer enn hva man tidligere har antatt.

Som samisktalende norsklærer, mener jeg at det min plikt til å bidra til gode holdninger blant skoleelever – uavhengig av om de er enspråklige eller flerspråklige, samiskspråklige eller norskspråklige. Ved å bruke min egen posisjon, kan det tenkes at jeg kan belyse kunnskapen fra flere sider, og på den måten trigge forståelsen til elevene, noe som kan ses på som en fordel.

6.1 Veien videre

Både nasjonalt og internasjonalt, er det gjort mye forskning rundt flerspråklighet. Forskning rundt samisk flerspråklighet er ofte forbundet med identitet og følelser. Det finnes lite forskning som for eksempel viser hvorfor en samisktalende har avvikende uttale, eller hvordan samisk språk kan brukes som en ressurs i norskfaget. For å øke bevisstheten rundt det samiske og samisk språk og hvordan det kan være en ressurs i norskfaget, mener jeg at det er nødvendig med nyere forskning rundt språklige forhold. Det hadde vært interessant å løfte denne studien videre, og forske på grammatiske forhold mellom norsk og samisk språk. Det kunne også vært interessant å intervjuer samisktalende personer i ulike aldre og undersøke synet og holdninger til flerspråklighet innen et bredere fagfelt.

Som lærer har man et stort ansvar. Lærerrollen innebærer det å formidle faglig kunnskap, være en god rollemodell og bidra til elevenes sosiale utvikling. I samfunnet er lærerrollen viktig sett både fra et faglig, etisk og sosialt perspektiv.

Fra et samisk perspektiv, er det etter mitt syn viktig at læreren innehar gode kunnskaper om det å være flerspråklig, og hvordan man på best mulig måte kan bruke det som en ressurs. Det å ha god kompetanse på flerspråklig opplæring vil gagne både lærer og elev. For læreren kan det være et verktøy til å kartlegge elevens ferdigheter og kunnskaper i både førstespråket og andrespråket. Videre kan læreren planlegge og gi lese- og skriveopplæring på samisk dersom eleven ikke har gode nok norskerferdigheter til å lære å lese og skrive på norsk. Mens for eleven vil dette kunne bety en trygg skolehverdag. Eleven kan føle seg trygg på at læreren ivaretar elevens flerspråklighet, og bruker det som en ressurs. I undervisningen bør læreren inkludere samisk språk, kultur og historie på et vis som gir mening for elevene. Det kan for eksempel være temaer som samisk folkemusikk, tradisjonelt håndverk, urfolksrettigheter og samisk selvbestemmelse. Læreren må være bevisst på å unngå stereotyper og fremme en nysgjerrig og respektfull holdning til samisk kultur og historie.

I samiske kjerneområder er det svært viktig at læreren sørger for å bruke de ressursene som er tilgjengelige, som sørger for at elevene får muligheten til å lære og bruke samisk språk. I områder utenfor samiske kjerneområder kan dette bli en utfordring, spesielt i områder hvor samisk er et minoritetsspråk, og samiske elever blir i mindretall. I slike områder må læreren arbeide aktivt for å skape et inkluderende og godt læringsmiljø, og hvor språket og kulturen blir verdsatt og respektert, samt gir elevene mulighet til å utvikle sin samiskspråklige

kompetanse. Elevenes samiske identitet og stolthet knyttet til deres samiske bakgrunn, bør utvikles i tråd med støtte hos læreren. Derfor er det desto viktigere at læreren bruker alle tilgjengelige ressurser for å nå målet. Lærerrollen omhandler mer enn kun å undervise samiske elever. Uavhengig av om læreren arbeider i det samiske kjerneområder eller ikke, har læreren ifølge læreplanen en rolle som formidler av kunnskap om samisk språk og kultur til kultur i lokalsamfunn og elever som ikke er av samisk opphav. Dette kan bidra til å øke kunnskapen om, og forståelsen av samisk språk og kultur i samfunnet som helhet.

Videre følger det med lærerrollen et særskilt ansvar for å formidle kunnskap og kultur på en god måte. Samisk språk, kultur og historie skal respekteres og anerkjennes. Lærerrollen krever en bevissthet om historiske og politiske forhold som har påvirket samisk kultur og språk, for eksempel assimileringspolitikken den norske stat førte på 1800- og 1900-tallet (se 2. *Samisk skolehistorie*). Blant annet førte det til en systematisk undertrykkelse av samisk språk og kultur i skolesystemet og i samfunnet ellers. De ettervirkningene som følger av assimileringspolitikken, bør læreren være bevisst på, for eksempel er språkangst blant lærerne et svært interessant funn i denne forskningsoppgaven. Videre bør læreren inneha kunnskap om hvilke tiltak norske myndigheter har gjort i arbeidet mot fordommer, som for eksempel er ratifisering av ILO-konvensjonen for urfolksrettigheter nr. 169. Med ILO-konvensjonen anerkjenner Norge samenes rett til å bevare og utvikle kulturen sin også i framtiden. Ifølge grunnlovens § 108 (Sameparagrafen) skal «Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan tryggje og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Kongeriket Noregs grunnlov, 1814). I skolemiljøet må lærerne derfor arbeide aktivt for å styrke samisk språk og kultur, og motvirke diskriminering og marginalisering av samiske elever.

Etter mitt syn er lærerrollen i det samiske miljøet ikke en statisk rolle. Det er en rolle som har ansvar for å utvikle seg i tråd med endringer i samfunnet, samisk språk og kultur. Når man arbeider som lærer innenfor det samiske miljøet, er det viktig å være åpen for endring og utvikling. Endringene krever at læreren tilpasser undervisningen i tråd med det som skjer i samfunnet lokalt, nasjonalt og globalt. Lærerrollen i et flerspråklig samfunn kan være utfordrende, og krever at læreren viser endringskompetanse og endringsvilje.

Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Baker, C. & Wright, E. W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.
- Barne-, ungdoms og familiedirektoratet. (u.å.). *Barrierer i møte med samiske brukere*. Hentet 29. januar 2023 fra <https://www.bufdir.no/nasak/hvilke-barrierer-kan-tjenestene-oppleve-i-mote-med-samiske-brukere/>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: a critical perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Bludd, E. K. (2022, 26. april). Språket ditt er viktig!. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/-spraket-ditt-er-viktig/>
- Bouzakraft, N. (2022). Flerspråklighet som ressurs for norsklærere [Masteroppgave, Oslo Metropolitan Universitet]. ODA. https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/11250/3027350/Bouzakraft_m5glu2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brøyn, T. (2019). Flerspråklighet – et fruktbart kaos. *Bedre skole*, (4), 32-34. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>
- Busch, B. (2014). Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. I A. Blackledge & A. Creese (Red.), *Heteroglossia As Practice and Pedagogy* (s. 21-40). Springer Netherlands.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- Dahlum, S. (2021, 9. mars). *Validitet*. Hentet 20. januar 2023 fra <https://snl.no/validitet>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ellevold, L. N. (2020). *Frykten for å gjøre feil: grammatikkundervisning og flyt i muntlighet: Implikasjoner for flyt i elevers muntlige språkproduksjon ved integrering av formfokuseret undervisning i en praktisk-kommunikativ undervisningstilnærming* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.

-
- https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80546/Ellevold_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, E. H. (2005). Skuvlavásáhusat. I S. Lund, E. Boine & S. B. Johansen (Red.), *Sámi skuvlahistorjá 1- Samisk skolehistorie 1* (s. 58-81). Davvi Girji.
- Eriksen, O. K. (2023). Å være ung lulesame – oppvekst, identitet og språk. I B. Fønnebo, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 22-35). Cappelen Damm.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Aschehoug.
- Ganuja, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 208-226). Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot London.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, Teachers and Researchers*. Continuum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Det Norske Samlaget.
- Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J-M. (2017). Introduction. I C. Gkonou, M. Daubney & J-M. Dewaele (Red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (s. 1-10). Multilingual Matters.
- Haave, M. B. N., Hartveit, K. J. L. & Randen, G. (2019). *Evaluering av Fleksibel Opplæring som pilot* (Sluttrapport 2). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Cappelen Akademiske Forlag.
- Hansen, K. L. & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse: En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. Norges artistiske universitet. https://utdanningsforskning.no/globalassets/miha_unge_samer_rapport_digital.pdf
- Haugerøy, M. & Sørfonn, G. (2022). *Høytlesing i ungdomsskolen: En studie av ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing* [Masteroppgave, Universitet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3018559/no.uis:inspera:111825249:60484338.pdf?sequence=1>

-
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *ResearchGate*, 13(1), 1-18. [10.1080/14790718.2015.1041960](https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960)
- Hermansen, A. H. (2020). *Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev: Fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784867/no.ntnu%3Ainspera%3A55578201%3A14563624.pdf?sequence=1>
- Hætta, J. D. & Lund, S. (2011). Samene og det norske læreplanverket. I S. Lund (Red.), *Sámi skuvlahistorjá 5- Samisk skolehistorie 5* (s. 10-35). Davvi Girji.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, J. Y. (2019). Grunnskolelærerstudentenes syn på flerspråklighet i klasserommet. *Bedre skole*, (4), 22-25. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>
- Iversen, J. Y. (2021). Samisk og somali i norsk skule: Ei undersøkning av språkideologiar blant lærarstudentar. *Idunn*, 16(1), 21-35. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-02>
- Johnsen-Swart, A.L. (2023). *Samisk kultur og historie, mangefasettert og kompleks*. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 70-97). Cappelen Damm.
- King, J. & Smith, L. (2017). Social Anxiety and Silence in Japan's Tertiary Foreign Language Classrooms. I C. Gkonou, M. Daubney & J-M. Dewaele (Red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (s. 91-99). Multilingual Matters.
- Kirke- og undervisningsdepartement. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kongeriket Noregs grunnlov (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnlova>
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA - Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 247-281. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lanza, E. (2008). Selecting Individuals, Groups and Sites. I L. Wei & M. G. Moyer (Red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (s. 73-87). Blackwell Publishing.
- Lie, B. (2019). *Nye perspektiver på minoritetsspråklige elever – en pedagogisk-psykologisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk.

-
- Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin Vitenarkiv. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11592/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *ScienceDirect*, 46, 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2017). Sensitivity to Language-based Rejection in Intercultural Communication: The Role of Language Mindsets and Implications for Migrants' Cross-cultural Adaptation. *Applied Linguistics*, 40(3), 478–505. <https://doi.org/10.1093/applin/amx047>
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2012). Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingua francas. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (s. 439–453). Routledge.
- Meld. St. 6. (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene: hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Tidsskrift for urfolks rettigheter*, 05(3), 5-20. <https://samiskeveivisere.no/wp-content/uploads/2019/05/3-2005-fornorskning-av-samene-henry-minde.pdf>
- Monsen, M. & R, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I. Kjelaas & R. V. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 47-66). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Pasanen, A., Päiviö, A-M., Baal, B. A. B. & Mikkelsen, I. L. S. (2022). *Sterke språkmodeller. Sámediggi – Sametinget*. Hentet fra https://sametinget.no/_f/p1/i6d4c24c9-32df-41f1-9aae-4117a0411684/010722-samos-sterke-sprakmodeller.pdf
- Randen, G. T. (2022). Anything still goes! – jakta på eit paradigme etter den fleirspråklege vendinga. I S. Ragnhildstveit, A. Golden, & A-K. H. Gujord (Red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk: Inspirert av Kari Tenfjords forskning* (s. 263–282). Alvheim & Eide Akademisk Forlag.
- Ryan, S. & S. Mercer. (2012). Language Learning Mindsets Across Cultural Settings: English Learners in Austria and Japan. *OnCUE Journal*, 6(1), 6–22. <https://jaltcue.org/files/OnCUE/OCJ6-1/OCJ61%20pp%2006-22%20Ryan.pdf>

-
- Sevinç, Y. (2022). Mindsets and family language pressure: language or anxiety transmission across generations?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 874-890. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2038614>
- Skrefsrud, K. R. (2021). «Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!» *Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk - et elevperspektiv*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2831663>
- Somby, H. M. (2023). *Undervisning for og om samisk språk, kultur og samfunnsliv*. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 50-69). Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjelle, I. (2022). *Internatliv: Den unike historien om skoleinternatene i Finnmark*. ČálliidLágadus.
- Universitet i Oslo. (2020, mars, 12). *Lov om folkeskole*. <https://www.norghistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1549-Lov-om-folkskole.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk* (NOR03-04). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR03-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, november, 20.) *Samisk i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide masterprosjekt

Prosjektets tittel:

Norsk-samisk flerspråklighet fra et lærerperspektiv

Problemstilling: *Hvilke refleksjoner, opplevelser og erfaringer knytter norsk-samiske lærere til flerspråklighet og flerspråklig opplæring?*

Forskningsspørsmål:

- I. *Hvilket syn på flerspråklighet legger lærerne til grunn?*
- II. *Hvordan bruker lærerne flerspråklighet som en ressurs for å styrke egen undervisning og elevenes forståelse?*
- III. *Hvilke holdninger finnes i skolekonteksten knyttet til norsk-samisk flerspråklighet?*

Mål med intervjuet:

Denne masteroppgaven innenfor master i språkfag, tar for seg samspillet i norsk-samisk flerspråklighet. Formålet med oppgaven er å belyse norsk-samisk flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Jeg velger semistrukturert intervju, fordi det gir meg som forsker muligheten til å utforske en annen livsverden.

Studiens intervjuguide er strukturert etter de tematiske begrepene som opptar min interesse for språk: *flerspråklighet* og *holdninger*. Jeg ønsker å vite hvilke tanker lærerne har om flerspråklighet, hvordan lærerne bruker flerspråklighet som en ressurs og hvilke holdninger som knyttes til norsk-samisk flerspråklighet.

Intervjuguide

a) Personlig

- 1) Hva er din utdanning?
- 2) Hvor mange år har du jobbet som lærer på skolen?
- 3) Hvilke erfaringer har du med samisk-norsk elever i klasserommet og andre andrespråklærere?

b) Flerspråklighet

- 1) Hvilke tanker gjør du deg om flerspråklighet?
- 2) I norsktimene, på hvilket språk kommuniserer du med elevene?
 - Brukes andre språk enn norsk i norsktimene?
- 3) Hvor ofte veksler du mellom samisk og norsk?
 - I hvilke situasjoner veksler du mellom samisk og norsk?
- 4) Hvordan synes du det er som lærer å snakke norsk med samiskspråklige elevene?
 - Hvordan synes du det er som lærer å snakke samisk med norskspråklige elever?
- 5) Hvilket inntrykk har du som lærer av elevenes kompetanse i samisk og norsk?
- 6) Når elevene kommuniserer seg imellom og med deg, blander de samisk og norsk?
 - Hvilke tanker har du som lærer om det?
- 7) Hvordan merker du som norsklærer at elevene er flerspråklige?

c) Holdninger

- 1) Hva slags holdninger opplever du at elevene har til henholdsvis samisk og norsk?
- 2) Har du noen generelle betraktninger vedrørende om denne elevgruppen skiller seg fra andre grupper som lærer norsk som andrespråk? Fortell gjerne.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Samspillet mellom norsk-samisk flerspråklighet»

Formål

Denne masteroppgaven innenfor master i språkfag, tar for seg samspillet mellom norsk-samisk flerspråklighet. Formålet med forskningsoppgaven er å belyse norsk-samisk flerspråklighet gjennom lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Else Kristine Eira, er masterstudent og har dette prosjektet som grunnlag for min masteroppgave. Førsteamanuensis Gunhild Tveit Randen ved Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk på Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du passer inn i utvalgsriteriene. Jeg har først og fremst valgt ut kommuner i Finnmark og Troms, hvor lærerne er samisktalende. Deretter har jeg valgt ut de lærerne som underviser i faget norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i form av et intervju hvor informasjonen fra intervjuet vil bli benyttet i arbeidet med å besvare problemstillingen min. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer med vurdering, ditt syn på flerspråklig praksiser, hjelpemidler som du bruker og hvordan du gir tilbakemelding på muntlige presentasjoner. Veileder vil få innsyn i informasjon fra intervjuet. Det vil derimot ikke bli gitt personopplysninger eller andre opplysninger som kan føre til identifikasjon av deg.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta har du til din fulle rett til å trekke deg samtykket ditt, uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger og informasjon fra intervjuet vil da bli slettet. Opplysninger om deg behandles etter ditt samtykke.

Ditt personvern – Hvordan jeg oppbevarer dine opplysninger

Oppgaven vil være anonymisert og det vil dermed ikke være mulig at noen gjenkjenner deg. Jeg vil behandle personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Notater fra intervjuet vil oppbevares utilgjengelig for andre. Dersom det kommer fram personopplysninger underveis i intervjuet, vil disse bli kodet slik at bare jeg kan forstå hva de betyr. Opptak gjort under intervju vil blir slettet når masteroppgaven er levert den 15 mai 2023.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2023. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli destruert ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Kontaktinformasjon til behandlingsansvarlig

Navn: Gunhild Tveit Randen

Stilling: Førstemanuensis

Tlf: 408 53 629

E-post: gunhild.randen@inn.no

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til oppgaven eller ønsker mer informasjon. Ta gjerne kontakt med:

Navn: Else Kristine Eira

Tlf: 958 41 811

Epost: ekeira@hotmail.no

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

- Epost: personvern@nsd.no eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Gunhild Tveit Randen

Else Kristine Eira

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine svar kan oppbevares og behandles fram til prosjektet er avsluttet.

(Signatur av informant, sted og dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Norsk-samisk flerspråklighet fra et lærerperspek...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

196517

Vurderingstype

Standard

Dato

09.06.2022

Prosjekttittel

Norsk-samisk flerspråklighet fra et lærerperspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Gunhild Tveit Randen

Student

Else Kristine Eira

Prosjektperiode

01.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må prosjektansvarlig inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.