



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marie Ytterbø

Masteroppgave

Morsmålets rolle i og utenfor skolen

- en kvalitativ studie av flerspråklige elevers opplevelser av morsmålets rolle i og utenfor skolen

The role of the mother tongue in school and beyond

- a qualitative study of multilingual pupils' experiences of the role of their mother tongue in school and beyond

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

2022

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på to lærerike og utfordrende år på Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Tross pandemien vi har stått overfor har høgskolen gjort en glimrende innsats for å tilrettelegge best mulig for oss studenter på master i tilpasset opplæring, både med tanke på digital undervisning og gjennomføring av eksamener.

Jeg har mange å takke for at jeg kom i mål med oppgaven. Først vil jeg takke veilederen min, Jonas Yassin Iversen. Hans faglige dyktighet og gode innspill har beriket oppgaven min og motivert meg i skriveprosessen.

Tusen takk til familie og venner som har vært tålmodige med meg i denne krevende perioden. Jeg vil spesielt takke samboeren min, Per, for å ha holdt ut med meg, korrekturlest og kommet med støttende og motiverende ord. Jeg vil også rette en stor takk til mamma, for all tiden hun har satt av til å lese korrektur og gitt konstruktive tilbakemeldinger, ikke bare i arbeidet med masteroppgaven, men gjennom hele masterløpet.

Jeg vil også takke lærerne som fant mitt prosjekt interessant og tok seg tid til å bistå i søken etter deltakere. Helt til slutt vil jeg takke de seks elevene som deltok i undersøkelsen og gledelig delte sine tanker og opplevelser med meg. Uten dere hadde jeg ikke hatt en oppgave å skrive.

Oslo, mai 2022

Marie Ytterbø

Norsk sammendrag

I takt med økt innvandring har også det språklige mangfoldet i Norge økt. Utdanningspolitiske styringsdokumenter legger føringer for opplæringen, og tydeliggjør at skolen skal ivareta hele elevmangfoldet og samtidig se på alle språk som en ressurs i skolen og i samfunnet. Parallelt viser forskning at skolen er dominert av majoritetsbefolkningens kulturelle normer og språk, i tillegg til at flerspråklige tilnæringsmåter er lite utbredt blant lærere i klasserommene. Man kan således stille spørsmålsteget ved offentlige dokumenters betegnelse av skolen som en mangfoldsskole. Ambisjonen er både å videreføre inkluderingstanken samt rette fokus mot at mangfold er en ressurs i skolen. Likevel fremstår det som at skolen tar utgangspunkt i en mer generell innfallsvinkel til inkludering og tilpasset opplæring uten å se etter elevenes behov og muligheter. Som en konsekvens kan skolen ende opp med å utelate det unike elevene bringer med seg.

Formålet med denne kvalitative studien er å løfte frem flerspråklige elevers opplevelser av morsmålets rolle i og utenfor skolen. Ettersom det på feltet finnes lite forskning som tar utgangspunkt i elevperspektivet, ønsker jeg å bidra til større innsikt i elevers tanker, ønsker og meninger om sin flerspråklige praksis. Undersøkelsen fant sted ved en barneskole der jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer med seks flerspråklige elever. Elevene tegnet også sine egne språkportretter. Datamaterialet fra intervjuene analyseres og drøftes deretter i lys av teorier om flerspråklighet, slik som Bourdieus kapital- og habitusbegrep, språkideologier, modeller for flerspråklighet og transspråking.

Funnene viser at elevene praktiserer sin flerspråklighet forskjellig når de er hjemme og når de er på skolen. Elevene er fleksible i språkbruken sin på hjemmebane – de transspråker. På skolen bruker elevene sjeldent morsmålet sitt; de har akseptert og tilpasset seg skolens enspråklige norm. Funnene viser at selv om elevene uttrykker stolthet overfor morsmålet sitt og ønsker å utvikle seg i språket, ser de i liten grad muligheter for å gjøre dette i undervisningssammenheng. Årsaken er at de opplever at morsmålet har liten verdi i skolen. Hindringene de flerspråklige elevene møter i skolen skaper dermed utfordringer for elevene i deres naturlige måte å kommunisere og lære på. En manglende flerspråklig praksis resulterer i at elevene verken får mulighet til å utvikle sin flerspråklighet eller sine språklige identiteter. Med utgangspunkt i funnene diskuterer jeg hvordan transspråking, som elevene er vant med hjemmefra, kan åpne opp for en mer lærerik og nyttig skolehverdag for hele elevmangfoldet – også de flerspråklige elevene.

Engelsk sammendrag (abstract)

As immigration to Norway has increased, linguistic diversity has increased proportionally. Educational policy sets out the framework for language teaching and emphasises that schools must maintain their pupils' diversity and consider all languages a benefit to the school and society. However, research shows that schools are dominated by the cultural norms and languages of the majority population, and that multilingual approaches are not in widespread use among teachers in classrooms. In light of this, one might question government documents that refer to the Norwegian school as a diverse school. The aim is to promote inclusivity and highlight that diversity is a benefit to schools. Nevertheless, it appears that schools take a more general view of inclusion and adapted education, which does not consider the pupils' needs and opportunities. As a result, schools may end up precluding the uniqueness of their pupils.

The purpose of this qualitative study is to highlight multilingual pupils' experiences of their mother tongue in school and beyond. As there is little research in this field that focuses on the pupils' perspectives, I would like to contribute to greater insight into the pupils' thoughts, wishes and opinions with regards to their multilingual habits. I carried out a survey at a primary school by conducting semi-structured interviews with six multilingual pupils. The pupils also drew their own language portraits. The data from these interviews have been analysed and discussed in accordance with various theories on multilingualism, including Bourdieu's cultural capital and habitus concepts, language ideologies, models for multilingualism, and translanguaging.

My findings are that the pupils practice multilingualism differently at home and at school. At home, the pupils are flexible with their use of language – they translanguage. At school, the pupils rarely use their mother tongue; they have accepted and adapted to the school's monolingual norm. My findings demonstrate that although the pupils express pride in their mother tongue and wish to progress in it, they have few opportunities to do so in an educational setting. Their experience is that their mother tongues are of little value at school. The obstacles the multilingual pupils face at school eventually become a hindrance to their natural methods for communication and learning. The lack of a multilingual practice means that the pupils are neither given the opportunity to develop their multilingualism nor their linguistic identities. Based on these findings, I discuss how translanguaging, which the pupils are used to at home, can pave the way for a more stimulating and practical school life which benefits the diversity of all pupils – including multilingual pupils.

Innhold

Forord	i
Norsk sammendrag	ii
Engelsk sammendrag (abstract)	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Begrepsavklaring	4
1.4 Relevante offentlige føringer	5
1.5 Tidligere forskning	7
1.5.1 Forskning på språkideologiske holdninger i skolen.....	7
1.5.2 Forskning på flerspråklighet i klasserommet	8
1.6 Oppbygging av oppgaven	9
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1 Kapital og habitus	11
2.2 Språkideologier.....	14
2.3 Ulike syn på flerspråklighet.....	15
2.3.1 Definisjoner av flerspråklighet.....	16
2.3.2 Modeller for flerspråklighet	16
2.4 Transspråking	19
2.4.1 Hva er transspråking?.....	19
2.4.2 Transspråking som pedagogisk praksis i skolen	21
3. Vitenskapsteori og metode	24
3.1 En kvalitativ tilnærming	24
3.2 Fenomenologi	25
3.3 Forskningsdesign	26
3.3.1 Utvalg.....	27
3.3.2 Observasjon.....	29
3.3.3 Kvalitative intervju	30
3.3.4 Språkportrett	33
3.4 Bearbeiding av datamaterialet	35
3.4.1 Transkribering – fra tale til tekst.....	35
3.4.2 Analyseprosess.....	36
3.5 Etske refleksjoner	39
3.5.1 Forskningsetiske retningslinjer	40

3.5.2	Forskning med barn	41
3.5.3	Min roller som forsker	43
3.6	Kvalitet i kvalitativ forskning	44
4.	Presentasjon av funn	48
4.1	Opplevelsen av å være flerspråklig	48
4.1.1	Utfordringer knyttet til språk	48
4.1.2	Muligheter knyttet til språk.....	50
4.2	Morsmålets verdi utenfor skolen	53
4.2.1	Følelsesmessig tilknytning til morsmålet.....	53
4.2.2	Flerspråklig praksis	55
4.3	Morsmålets verdi i skolen.....	57
4.3.1	Stolthet	57
4.3.2	Skam	59
4.3.3	Nytte.....	61
4.4	Oppsummering av funn	63
5.	Drøfting	65
5.1	Enspråklighet i skolen	65
5.2	Transspråking utenfor skolen	69
5.3	Hindringer og muligheter for flerspråklig praksis	72
6.	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	76
	Litteratur.....	78
	Vedlegg	86
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	86
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	89
	Vedlegg 3a og b: Samtykkeerklæringer elever og foresatte.....	91
	Vedlegg 4: Intervjuguide	92
	Vedlegg 5a-f: Språkportretter	95
	Vedlegg 6: Tankekart analyseprosess.....	101
	Vedlegg 7: Førsteutkast kategorier og koder.....	102
	Vedlegg 8: Endelige kategorier og koder	103

1. Innledning

I Norge har vi utdanningspolitiske styringsdokumenter som sier hva skolen er pliktig å tilby flerspråklige elever. I læreplanverket står det blant annet at flerspråklighet skal bli sett på som en ressurs i skolen og at elevene skal ha mulighet til å utvikle sine språklige identiteter. Til tross for politiske føringer, viser forskning at flerspråklige tilnæringsmåter er lite utbredt blant lærere i den norske skolen (Ipsos, 2015; Tonne & Palm, 2015). Det er et paradoks at styringsdokumenter legger føringer for en mer flerspråklig praksis i skolen samtidig som skolen praktiserer en enspråklig tilnærming (Egeberg, 2022). I henhold til opplæringsloven (1998, § 1-3) er det skolen som skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt. Hadde vi hatt mer forskning på elevers egne synspunkter og opplevelser av hvordan det er å være flerspråklig i skolen, hadde vi i dag kanskje hatt bedre tilrettelegging og en mer flerspråklig undervisningspraksis. Det er nettopp dette jeg ønsker innsyn i gjennom mitt forskningsprosjekt – hvor jeg retter blikket mot hvilke perspektiver og opplevelser elever har av å være flerspråklig i den norske skolen. I studien undersøker jeg hvordan seks flerspråklige elever i barneskolen opplever morsmålets rolle i og utenfor skolen. Jeg retter oppmerksomhet mot elevenes tanker rundt undervisningspraksis når det kommer til bruken av eget morsmål, samtidig som jeg ønsker å få innsikt i om elevene selv vil bruke mer av morsmålet sitt i skolehverdagen enn det de i dag har mulighet til. I tillegg skal jeg utforske på hvilke måter elevene bruker språkene i sitt språkrepertoar utenfor skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Enhetskolen har en lang historie i Norge der formålet har vært å gi alle barn lik rett til utdanning. Marginalisering av minoritetsgrupper har til tross for dette hatt lang tradisjon i den norske skolen. Engen (2006, s. 108-111) skriver at nasjonsbyggingsprosjektet, som startet like før innføringen av enhetskolen på midten av 1800-tallet, satte kulturelle premisser for opplæringen. Å samle folket til én nasjon ved hjelp av ett felles språk og én felles kultur var målet for prosjektet. De senere årene har offentlige dokumenter betegnet skolen både som flerkulturell og som en mangfoldsskole. Mangfoldsskolen viderefører forankringen i ideen om en inkluderende skole for alle, men vektlegger i tillegg at mangfold er en ressurs for skolen (Lund, 2017, s. 12). Tanken om mangfoldsskolen er positivt ladet og høres inkluderende ut, men Lund (2017) påpeker samtidig at det i liten grad har vært diskutert hva en slik skole egentlig innebærer. Hun skriver videre at for å nærme seg dette begrepet må det legges til rette for å fremelske ulikhet, både på skoleledernivå og hos alle lærere. Samtidig fordrer det både praktisk- og forskningsbasert kunnskap.

Selv har jeg, både som lærer og privatperson, en oppfatning av at dagens skolesystem er særlig opptatt av begreper som inkludering og tilpasset opplæring. Det er mye fokus på at skolen skal skape et best mulig læringsmiljø for elevene, og at lærerne skal tilpasse undervisningen ut ifra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Få, inkludert meg selv, vil argumentere mot en opplæring som forsøker å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Likevel opplever jeg, til tross for utdanningspolitiske føringer om inkludering, likeverd og mangfoldsskolen, at skolen i praksis ikke har nok kunnskap om eller sitter inne med de verktøyene som skal til for å skape en lærerik skolehverdag for hele elevmangfoldet – med et særlig blick mot den flerspråklige elevgruppen. Dette understrekes av Danbolt og Hugo (2012, s. 85) som skriver at lærerne ikke besitter den språklige og metodiske kompetansen for å ta i bruk arbeidsformer som tilrettelegger for flerspråklighet. De sier også at lærerne mangler læremidler som inkluderer flerspråklige perspektiver som de kan støtte seg til i undervisningen. Denne praksisen fortsetter selv om det språklige mangfoldet i Norge øker (Språkrådet, 2018, s. 55). Undersøkelser viser at skolen fortsatt reproducerer sosial ulikhet, og at det er majoritetsbefolkningens kulturelle normer og språk som dominerer (Lund, 2017, s. 34). Det kommer blant annet til syne ved at flerspråklige elever får dårligere skolerresultater enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2014, s. 2-3). Lund (2017, s. 34) påpeker at dette kan være et resultat av at skolen i praksis bruker en mer generell innfallsvinkel til inkludering og tilpasset opplæring uten å se etter elevens behov og muligheter. Mangfoldet kan på denne måten bli usynliggjort og resultere i at skolen utelater det unike elevene bringer med seg.

Økningen av det språklige mangfoldet i Norge har skjedd i takt med at mobiliteten både over landegrensene og innad i Norge har økt (Språkrådet, 2018, s. 55). Rosiers et al. (2016, s. 267) skriver at disse tendensene finnes i byer rundt om i hele verden. I januar 2020 registrerte Statistisk sentralbyrå (SSB, 2020) at 14,7 % av Norges befolkning er innvandrere, noe som er 25 400 flere enn året før. I 2018 kom Språkrådet (2018, s. 6) med rapporten «Språk i Norge – kultur og infrastruktur». Her påpeker de at språkpolitikken i Norge fortsatt, ti år etter stortingsmelding *Mål og mening. Ein Heilskapelig norsk språkpolitikk*, ikke har blitt det sektorovergripende politikkområdet det burde være. I Språkrådets rapport understrekes det blant annet at språket til ikke-europeiske innvandrergrupper ofte blir ignorert eller sett på som et problem, mens flerspråklighet innenfor grupper som snakker engelsk, fransk eller tysk ikke opplever den samme negative holdningen. På denne måten tegner det seg et språklig hierarki i Norge, som knytter den sosioøkonomiske statusen og den kulturelle bakgrunnen til folk opp

mot språket deres. Nederst på rangstigen finner vi enkelte av innvandrergroppene, deriblant arabisk, polsk og somali (Språkrådet, 2018, s. 64-65).

I lys av det økende mangfoldet i Norge ville en naturlig utvikling i samfunnet og skolesystemet vært å rette oppmerksomheten mot en bedre tilrettelegging for flerspråklige elever. I opplæringsloven § 2-8 om særskilt språkopplæring (1998), står det at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig ferdigheter til å følge den vanlige opplæringa – og om nødvendig har de rett til morsmål og/eller tospråklig fagopplæring. Den vanligste tilretteleggingen for flerspråklige elever i dagens skole er særskilt norskopplæring (Egeberg, 2022, s. 93). SSB (2017) bekrefter at langt flere flerspråklige elever får særskilt norskopplæring enn de som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. I 2016 fikk 45 300 elever særskilt norskopplæring, mens 14 000 fikk en av de to andre nevnte opplæringstypene. Morsmålsopplæring handler om å få opplæring i morsmålet, både for å lære å beherske norsk og for å øke læringsmuligheter i ulike fag. Tospråklig fagopplæring «[...] innebærer at eleven får opplæring i ett eller flere fag både på sitt morsmål og norsk. Den tospråklige fagopplæringen skal sikre faglig progresjon samtidig som elevene lærer norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Egeberg (2022, s. 93-94) skriver at særskilt norskopplæring betyr at elevene får en tilpasset enspråklig opplæring gjennom norsk språk med et mer passivt forhold til morsmålet. Hvis elevene har utilstrekkelige ferdigheter i undervisningsspråket, vil deres forståelse og deltakelse være avhengig av elevens egne erfaringer og kunnskaper. Muligheten for å støtte seg i morsmålsferdigheter for å løse oppgaver på undervisningsspråket, avhenger dermed av elevenes kompetanse. Egeberg (2022) skriver videre at argumentasjonen for en enspråklig opplæring er at elevene likevel må lære norsk, og at den beste måten å gjøre dette på er å undervises på norsk. Han hevder at en slik opplæring vil være i strid med opplæringsloven (1998, § 2-8) for elever med svake norskferdigheter, ettersom deres utbytte av opplæringen gjennom dette språket reduseres. Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 9-10) påpeker, i likhet med Egeberg (2022), at retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i større grad har blitt underordnet særskilt norskopplæring ved at det nå kun er et redskap i overgangsfasen frem til eleven har tilstrekkelige norskferdighet til å følge vanlig opplæring. Aarsæther (2017, s. 39) omtaler dette som en endring fra et ressursperspektiv til et problemperspektiv på flerspråklighet. I den sammenheng er det gjort lite forskning på flerspråklige elevers egne perspektiver på flerspråklighet i skolen og om de ser på sin flerspråklighet som en ressurs eller et problem i undervisningssammenheng. Mer forskning

på elevens synspunkter vil sannsynligvis kunne bidra til bedre tilpasset opplæringen for den flerspråklige elevgruppen.

Med dette som bakgrunn vokste min interesse for flerspråklige elevers synspunkt på morsmål, både i og utenfor skolen frem. Jeg ønsker innsikt i om flerspråklige elever selv vil bruke morsmålet sitt mer i undervisningen eller om de sitter med opplevelsen av at morsmålet sitt ikke er en ressurs i den norske skolen. Jeg undrer meg også over hvilke språk elevene bruker når de er på skolen og når de er hjemme.

1.2 Problemstilling

Arbeidet med å formulere en problemstilling innenfor temaet jeg interesserer meg for har vært tidkrevende. Etter en gjennomgang av den eksisterende forskningen bestemte jeg meg i hovedsak for å undersøke og løfte frem flerspråklige elevers egne opplevelser med morsmål, både i og utenfor skolen. Med denne bakgrunnen vil jeg i oppgaven ta sikte på å besvare følgende problemstilling:

Hvilken rolle opplever flerspråklige elever at deres morsmål har i og utenfor skolen?

Ettersom jeg ønsker å få større innsikt i flerspråklige elever sin språklige hverdag, blir det naturlig å inkludere morsmålets rolle både i og utenfor skole. I den forbindelse blir det interessant å undersøke om det er store forskjeller i elevenes språkpraksis når de er hjemme og når de er på skolen. Ettersom jeg er ute etter elevperspektivet, vil jeg verken gå inn på læreres perspektiver eller hvordan skolen organiserer og tilrettelegger opplæringen for elevene. Foreldrenes opplevelser og meninger vil heller ikke diskuteres.

1.3 Begrepsavklaring

Innenfor flerspråklighetsfeltet finnes det ulike meninger om hvordan sentrale begreper som *morsmål*, *førstespråk*, *andrespråk*, *minoritetsspråk*, *tospråklig* og *flerspråklig* skal defineres. Det er derfor nødvendig å tydeliggjøre hvordan jeg velger å bruke begrepene i min studie.

Morsmål blir av Utdanningsdirektoratet (2016) definert som det «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet». Både Utdanningsdirektoratet (2016) og Arntzen og Karlsen (2019, s. 34) ser på morsmål og *førstespråk* som synonymer. Arntzen og Karlsen (2019) sier videre at bruken av *minoritetsspråk* og *majoritetsspråk* er mer knyttet til den sosial- og maktpolitiske dimensjonen. Ofte kan forskjellen på bruk av morsmål/førstespråk vs. minoritetsspråk på den ene siden og andrespråk vs. majoritetsspråk på den andre siden avhenge av om vi inntar et individ- eller samfunnsperspektiv. I den sammenheng påpeker Spernes (2020, s. 155) blant annet at begrepet

minoritets elev har blitt brukt i skolen om elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Hun påpeker at dette begrepet sier lite om selve eleven, og at minoritets elever kan være ulike når det kommer til språklig kompetanse, språkferdigheter på norsk og hvor godt innlemmet de er i skolen. Samtidig kan begrepene minoritetsspråk og minoritets elev ofte oppfattes som negativt ladet siden de kan skape distanse – en «vi og dem» holdning (NOU 2010:7, s. 26). Av den grunn vil jeg i minst mulig grad benytte begrepene minoritets elev og minoritetsspråk i oppgaven.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, u. å.), bruker *tospråklig* om personer som har tilegnet seg og bruker mer enn ett språk i dagliglivet. De sier videre at begrepet ofte benyttes synonymt med *flerspråklig*, og burde erstattes av dette. I en lignende definisjon hevder Arntzen og Karlsen (2019, s. 34) at to- og flerspråklig er de som bruker to eller flere språk i dagliglivet. García og Wei (2019, s. 17) bruker begrepet *tospråklig*, men anerkjenner at «to» i dette tilfellet ikke gjelder to, men komplekse lingvistiske interaksjoner som ikke kan telles. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet *flerspråklig*, da jeg opplever at det er mer positivt ladet enn *minoritetsspråklig* og omfavner flere enn *tospråklig*. Jeg bruker *flerspråklig* om elever som bruker to eller flere språk i dagliglivet, og uavhengig av om språkbeherskelsen er like god på alle språk.

I oppgavens teoretiske rammeverk vil begrepet *tospråklig/tospråklig* benyttes enkelte steder. Grunnen til dette er fordi jeg ønsker å beholde teoretikers originale begreper i presentasjonen av deres teorier. I den sammenheng blir det viktig å presisere at i de tilfellene *tospråklig/tospråklig* benyttes, har det samme betydning som slik jeg forstår *flerspråklig/flerspråklig*.

1.4 Relevante offentlige føringer

I Norge har vi utdanningspolitiske styringsdokumenter som legger føringer for hvordan opplæringen skal foregå. Som nevnt øker det språklige mangfoldet i Norge, og stadig nye språklige minoritetsgrupper gjør seg gjeldende. Språkrådet (2018, s. 55) skriver at det i tillegg til urfolksspråkene nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, norsk tegnspråk og de nasjonale minoritetsspråkene kvensk, romani og romanes, alle med lange tradisjoner i Norge, finnes rundt 200-300 nye «innvandrerspråk» i landet. Iversen (2021, s. 24) hevder at selv om både samisk språk, kultur og historie og de nasjonale minoritetene nå eksplisitt anerkjennes i det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (videre kalt LK20), får nyere minoriteter mindre oppmerksomhet enn de fikk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). På denne

måten videreføres det språklige hierarkiet i Norge, og vi finner de nye minoritetene lavest rangert.

Selv om de nyere minoritetsspråkene er viet mindre plass i den nye læreplanen, tydeliggjør regjeringen samtidig sitt ønske om at språk skal bli sett på som en ressurs i skolen – og retter fokus mot mangfold. Dette blir synlig blant annet i overordnet del av LK20, hvor det står at «opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er prinsipper og verdier for grunnopplæringen som lærerne i skolen er pliktig til å følge. Her kommer det tydelig frem at flerspråklige elever skal få mulighet til å utvikle og samtidig aktivt bruke sin flerspråklighet i skolen. Videre i LK20 står det at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med utgangspunkt i opplæringsloven (1998, § 1-3), som sier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]», samt retten til særskilt språkopplæring (1998, § 2-8) som jeg utdypet ovenfor, betyr dette at alle elever, inkludert flerspråklige, har rett på tilpasset opplæring som gir de mulighet til å utvikle sin flerspråklighet og samtidig bli sett på som en ressurs i skolen.

Østbergutvalget (NOU 2010:7) fikk i oppdrag fra regjeringen å gjennomgå opplæringstilbudet for flerspråklige elever for at skolen bedre skal kunne legge til rette for deres læring og utvikling. I rapporten *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, konkluderer de med at det er «[...] nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked» (NOU 2010: 7, s. 12). Ludvigsenutvalget (NOU 2015: 8, s. 24) påpeker også i sin rapport, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*, viktigheten av å ha et ressursorientert syn på flerspråklighet. Østbergutvalget legger frem et forslag om at flerspråklighet og morsmål bør tillegges større egenverdi. Ett av forslagene er at morsmål, i tillegg til eller som et alternativ til fremmedspråk, kan bli et fag som kan velges gjennom hele skoleløpet (Aarsæther, 2017, s. 41). I dag, tolv år etter forslagene om en holdningsendring ble lagt frem, kan man påstå at de ikke har blitt fulgt opp slik det var ønsket. Samtidig kan man håpe at det skjer en holdningsendring med fagfornyelsen ettersom det å kunne flere språk nå skal bli sett på som en ressurs i skolen. Det gjenstår imidlertid å se hvordan det vil utspille seg i praksis.

1.5 Tidligere forskning

Til tross for stadig økende språklig mangfold i den norske skolen, viser tidligere forskning at bruken av flerspråklighet i klasserommet har vært relativt fraværende (Tonne & Palm, 2015). Analyseinstituttet Ipsos (2015) finner i sin undersøkelse samme resultater – det er fortsatt lite kunnskap om i hvilken grad barn bruker ulike språk i skolesammenheng i Norge. De konkluderer med at flerspråklige tilnæringsmåter fortsatt er lite utbredt i grunnskolen og mye tyder på at lærerne mangler kompetanse på området. Lærerne opplever det som utfordrende å trekke inn andre språk i undervisningen for å skape aktivisering, læring og inkludering for alle (Ipsos, 2015, s. 3). Den manglende kunnskapen kan henge sammen med at det finnes lite forskning på flerspråklige elevers egne opplevelser av det å være flerspråklig i den norske skolen, og hvilke ønsker de har for undervisningen. Av den grunn har jeg i søken etter tidligere forskning, først rettet oppmerksomhet mot studier som tar utgangspunkt i språkideologier da disse kan si noe om hvordan flerspråklighet blir forstått. Deretter løfter jeg frem studier om flerspråklighet i klasserommet, være seg i skriveing, muntlig aktivitet eller andre aktiviteter som legger til rette for eller oppfordrer elever til å trekke veksler på morsmålet og andre språk eleven kan i undervisningen.

1.5.1 Forskning på språkideologiske holdninger i skolen

Iversen (2019) undersøker i sin studie hvordan norske lærerstudenter i fellesskap diskuterer hvilke språk som kan benyttes i et ordinært klasserom. Funn fra undersøkelsen viser at språkideologier påvirker lærernes praksis i flerspråklige klasserom. Flerspråklige praksiser blir av lærerstudentene kun sett på som legitime så lenge det ikke går på bekostning av eller utfordrer norsk som undervisningsspråk. De nølte med å inkludere andre språk i undervisningen både på grunn av begrensninger det kunne føre til i elevenes kommunikasjon med andre elever, samt lærerens manglende kontroll over hva som ble sagt i samtaler på de ulike språkene (Iversen, 2019, s. 8-11). Denne norske studien bekrefter funn fra tidligere internasjonal forskning, gjort av blant annet Palmer (2011), Young (2014) og Bailey og Marsden (2017), hvor alle konkluderer med at lærere generelt handler i henhold til assimilerende språkideologier, selv om dette ikke nødvendigvis er bevisste handlinger. Lærerne har ofte positive holdninger til språklig mangfold, men begrenses av dominerende språkideologier som hindrer en flerspråklig praksis. Young (2014, s. 157) legger til at noe av grunnen til dette kan være at lærere får lite opplæring i hvordan man støtter flerspråklige elever i deres læring av og gjennom undervisningsspråket. Han beskriver skolelederens og lærerens enspråklige tankesett i sin studie på denne måten: «there is no room for more than one, unique, standardised, perfect language» (Young, 2014, s. 164). Bailey og Marsden (2017) understreker at ettersom det viser

seg at lærere er motvillige til å inkludere andre språk enn undervisningsspråket, blir det viktig å forske mer på lærerutdanningens rolle i den flerspråklige virkeligheten i dagens utdanningssektor. I en dansk studie på morsmålsundervisning i klasserommet i språkene arabisk, dari, pashto og somali, viser Daugaard (2020), i likhet med studiene ovenfor, hvordan lærerne navigerer mellom ambivalente og motstridende språkideologiske orienteringer som en integrert del av sin undervisningspraksis. Lærerne står med andre ord i en spenningsfylt språkideologisk praksis hvor de i undervisningen forhandler om hvilke språk som regnes for å være legitime og hvilke som ikke er det (Daugaard, 2020, s. 4, 15-17). Alle de nevnte studiene synliggjør hvem som bidrar til ideologisering av språk og språkpraksiser, samtidig som de understreker viktigheten av at lærere setter pris på den iboende pedagogiske verdien av alle språk uavhengig av deres posisjon i et økonomisk og sosialt hierarki (Bailey & Marsden, 2017; Daugaard, 2020; Iversen, 2019; Palmer, 2011; Young, 2014).

1.5.2 Forskning på flerspråklighet i klasserommet

Rosiers (2017) undersøkte hvordan ulike former for flerspråklig praksis kan brukes som pedagogisk støtte i klasserommet ved å integrere hele det språklige repertoaret til alle elever – studien foregikk i to ulike byer i Belgia. Jordens et al. (2018) gjennomførte en lignende studie, også i et belgisk klasserom. Her undersøkte de språkvalgmønstrene til flerspråklige elever der morsmål vanligvis ikke er akseptert å bruke. Begge studiene avdekket at når elevene ble oppfordret til å bruke morsmålet sitt, trakk de på sitt fulle språklige repertoar, både ved kognitivt krevende oppgaver og i lek. Elever som ikke ble oppfordret brukte likevel flerspråklige strategier – men skjult for lærer. Studiene konkluderer med at en flerspråklig praksis kan være en god støtte i undervisning og læring, i tillegg til at det kan bidra i styrking av elevenes identitet. De mener at den enspråklige tilnærmingen i skolen må utfordres og elevene må oppmuntres til å bruke sin flerspråklighet i skolesammenheng (Jordens et al., 2018; Rosiers, 2017). I likhet med studiene ovenfor finner Ollerhead (2018) og Poza (2019) i sine undersøkelser at lærere som oppmuntrer elever til å bruke alle språkene i sitt språkrepertoar i undervisningen, også åpner muligheter for at elevene kan få uttrykke sine flerspråklige identiteter. Ollerhead (2019) understreker at en positiv holdning til elevenes flerspråklige identiteter samtidig kan utvikle lærernes identitet og undervisningspraksis. En studie fra USA, gjort av Collins og Cioé-Peña (2016), viser hvordan lærere kan benytte ulike undervisningsstrategier som tillater elever å trekke veksler på morsmål og andre språk de kan uten at lærerne selv var flerspråklige. Her arbeidet elevene blant annet med tekster parallelt på ulike språk. I resultatene de fikk påpeker de viktigheten av at lærerne må ta en sentral rolle slik at elevene får utnyttet hele sitt språklige repertoar.

I norsk sammenheng har Dewilde (2017) undersøkt hvordan ungdommer trekker veksler på flere språk i opplæringen, mer spesifikt skriving på norsk og morsmål. Resultatene viser at lærere må forsøke å legge opp til en undervisning hvor elevene får bruke hele sitt språklige repertoar slik at de kan videreutvikle seg også i morsmålet. Ser vi på forskning på flerspråklige praksiser på barnetrinnet, har blant annet Danbolt og Hugo (2012, s. 98-99) og Palm (2021, s. 60-61) undersøkt hvordan man gjennom en flerspråklig pedagogisk praksis kan tilrettelegge for aktiviteter som tar i bruk elevenes ulike språk og synliggjøre flerspråklighet i begynneropplæringen. Resultatene viser at aktivitetene som læreren tok i bruk i klasserommet gjorde det mulig å stimulere til bruk av flere språk i skolearbeidet selv om lærerne ikke behersker språkene. Elevene ble samtidig oppmuntret til å trekke veksler på egne språk i læringsprosessen. I tillegg så både skolen og elevene selv på morsmålet sitt som en ressurs i skolehverdagen (Danbolt & Hugo, 2012; Palm, 2021).

Kort oppsummert viser tidligere forskning at bruk av flerspråklighet og synliggjøring av dette i liten grad skjer i klasserommene (Ipsos, 2015; Tonne & Palm, 2015). Dominerende språkideologier påvirker lærernes undervisningspraksis selv om lærerne ofte har positive holdninger til språklig mangfold. Flerspråklige praksiser ses kun som legitime dersom det ikke går på bekostning av undervisningsspråket (Bailey & Marsden, 2017; Daugaard, 2020; Iversen, 2019; Palmer, 2011; Young, 2014). Selv om det de senere årene har blitt mer interesse for forskning på flerspråklighet og didaktikk knyttet til elevers flerspråklige ressurser er det, som nevnt innledningsvis, fortsatt en enspråklig tilnærming som praktiseres i mange norske klasserom. Det å la eleven få bruke hele sitt språklige repertoar i undervisningen gjør at eleven får utviklet seg på flere språk og samtidig styrket sin flerspråklige identitet (Collins & Cioé-Peña, 2016; Danbolt & Hugo, 2012; Dewilde, 2017; Jordens et al., 2018; Ollerhead, 2018; Palm, 2021; Poza, 2019; Rosiers, 2017). Det trengs mer forskning på dette området, ikke minst i Norge.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av 5 kapitler med tilhørende underkapitler. I kapittel 1 er valg av tema og problemstilling allerede presentert. Her ble også relevant forskning som har blitt gjennomført på feltet trukket frem. Det teoretiske rammeverket for oppgaven blir utdypet i kapittel 2. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk perspektiv, design og metode. Her vil datainnsamlingsmetode og bearbeiding av datamaterialet presenteres, samt forskningsetiske refleksjoner. Videre vil jeg i kapittel 4 løfte frem funnene fra analyseprosessen og tematisk presentere dem i tre ulike deler. Her vil utelukkende deltakernes perspektiver og

meninger belyses. I kapittel 5 vil funnene drøftes i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Til slutt vil jeg komme med avsluttende refleksjoner og tanker til videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

I nasjonalbyggingperioden i Europa på 1800- og 1900-tallet ble enkelte språk løftet fram som offisielle språk i de fremvoksende nasjonalstatene, noe som også førte til at andre språk ble undertrykt og ekskludert fra utdanningssystemet (García & Wei, 2019, s. 5). For å forstå denne forestillingen av språk og hvorfor den fortsatt er gjeldene til tross for den stadige økningen av det språklige og kulturelle mangfoldet i Norge, vil jeg starte med å presentere Bourdieu sin teori om skolesystemet og klasseforskjeller. Her vil kapitalbegrepet og dens forklaring av maktstrukturer og tilhørighet i samfunnet være fremtredende. Deretter vil en presentasjon av språkideologier være naturlig å utdype ettersom jeg skal undersøke språk blant flerspråklige barn og hvilken rolle de opplever at sitt morsmål har i og utenfor skolen.

Videre i kapitlet vil jeg først beskrive flerspråklighet. For å forstå dagens transspråkingsperspektiv og begrepets utvikling, vil jeg videre presentere noen modeller for flerspråklighet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i García og Wei (2019) sin figur av modellene tradisjonell tospråklighet, språklig gjensidig avhengighet og dynamisk tospråklighet. Til slutt går jeg nærmere inn på transspråking og hvordan dette begrepet, videreutviklet av García og Wei (2019), har blitt en mer helhetlig ramme for å forstå språk, flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever.

2.1 Kapital og habitus

Hvem som lykkes og ikke i skolen har den franske sosiologen Bourdieu forsket på. Bourdieu studerte sosiale klasser i det franske utdanningssystemet i 1970-årene, der samfunnet bar preg av store klasseforskjeller (Bourdieu, 1995). Til tross for at Bourdieu utelukkende studerte det franske klassesamfunnet for flere tiår siden, argumenteres det fortsatt for at hans teori er høyst aktuell i dagens samfunn. García og Wei (2019, s. 64) påpeker blant annet at dagens skoler fremdeles er preget av institusjonelle normer og praksiser som følger samfunnets dominerende maktstrukturer. Dette gir oss en pekepinn på at skolen, til tross for ideologien om likhet og like vilkår for utdanning som har levd parallelt med kunnskap om skolens verdiforankring, har underliggende koder og arbeidsformer som favoriserer visse barn framfor andre ut fra deres miljø- og klasses tilhørighet (Lidén, 2005, s. 150). På den måten kan Bourdieus teori fortsatt være relevant i utdanningssystemet og for min problemstilling, ettersom jeg ønsker å undersøke erfaringer flerspråklige elever har med språk, både i og utenfor skolen. Jeg forsøker blant annet å få innsyn i hvilken rolle elevene mener at deres morsmål burde ha i undervisningen. Selv om Bourdieu skrev om sosiale klasser og ikke etniske minoriteter, hevder Gitz-Johansen (2006, s. 154) at hvis det finnes en sosialklassebetinget forskjell på elevenes adgang til det dominerende

språk i skolen, er det stor sannsynlighet for at dette forholdet gjelder i høyere grad for forskjellen mellom ulike etniske grupper.

Kapital er et av hovedbegrepene som Bourdieu har utviklet og det skal gi en bedre forståelse for maktstrukturer og tilhørighet i samfunnet. Bourdieu delte kapitalbegrepet inn i hovedformene økonomisk, sosial og kulturell kapital. Den økonomiske dreier seg om tilgang til og kontroll over penger, den sosiale handler om en persons nettverk og den kulturelle er den delen av en person eller en sosial gruppes status som kommer av å ha «riktig» dannelse og utdanning (Bourdieu, 1986, s. 81). Den kulturelle kapital er den mest komplekse formen for kapital, og er den som vil være relevant for min problemstilling. Den kulturelle kapitalen til en person gir personen mulighet til å orientere seg innenfor samfunnets dominante kultur (Spernes, 2020, s. 161). Kulturell kapital deles så inn i tre former, den kroppsliggjorte, den objektiverte og den institusjonaliserte. Den objektiverte kulturelle kapital er alle de gjenstandene man bruker for å uttrykke status og smak, slik som bil, hus og klær. Den institusjonaliserte kulturelle kapital er den delen av en persons sosiale status som hentes fra eksamener og utdannelse, for eksempel at du ved hjelp av en god karakter kommer inn på universitetet. Den kroppsliggjorte kulturelle kapital er en persons kulturelle preferanser – måten en oppfører seg på og oppfatter verden på. Det er de formene for oppførsel, kunnskap og preferanser en person tilegner seg ved å inngå i ulike sosiale situasjoner i løpet av livet (Bourdieu, 1986, s. 83-86; Gitz-Johansen, 2006). Det er denne formen for kulturell kapital som er den viktigste i tidlig skolegang, og vil også være mest relevant for meg videre i oppgaven.

Begrepet kulturell kapital setter fokus på den kulturelle sorteringen som finnes i skolen, uten å utpeke flerspråklige elever som grunnen til denne sorteringen. Begrepet peker heller på hvordan de kulturelle preferanser som ligger mer eller mindre innebygget i skolen som institusjon kan virke som en barriere når det gjelder noe av flerspråklige elevers deltakelse i skolehverdagen og muligheter for å klare seg godt i skolen (Gitz-Johansen, 2006, s. 99). Den kulturelle kapitalen som individet er i besittelse av kan ikke betraktes som en gitt objektiv størrelse, men verdien av de kulturelle ressursene er avhengig av hvordan den dominante kulturen gir ulike symboler og kulturer verdi. Bourdieu mener at den som har kapital har makt over den som ikke har kapital, og i skolen vil det si at elever og foreldre som har samme språk og kultur som skolen, har makt over dem som ikke kjenner skolekulturen og skolens språk (Spernes, 2020, s. 161-162). Med andre ord bidrar skolen, i kraft av sin autonomi, til å reproducere den ulike fordelingen av kulturell kapital og dermed til å opprettholde de grunnleggende sosiale forskjeller og maktstrukturer (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 9).

Mengden av elevenes ulike ferdigheter, holdninger og oppførsel kaller Bourdieu for habitus. Bourdieu bruker begrepet habitus om den kroppsliggjorte pregningen av identiteten. Det er kroppslig lagret erfaring, og omfatter også etikk, moral og normer. Barnet sosialiseres inn i et samfunn og den kulturen det vokser opp i og de erfaringer de opplever. En kan si at habitus er det særegne ved et menneske, dens livsverden (Spernes, 2020, s. 91-92). Personer er sjeldent bevisst egen habitus, og får ofte respons fra omgivelsene på sin væremåte. Det er ikke alle former for habitus som representerer like mye kulturell kapital i skolen. Dette kan få negative virkninger for elevene det gjelder og føre til at de ønsker forandring i habitus (Bourdieu, 1995, s. 36-37). Spernes (2020, s. 162-163) understreker at det derfor er viktig at lærere og skolen har kunnskap om og forståelse av forskjellighet.

Bourdieu (1991) så på den språklige kompetansen som den viktigste kulturelle kapital i pedagogisk sammenheng – man må mestre skolens språkkode for å klare seg. Ifølge Gitz-Johansen (2006, s. 151) eksisterer det et språklig hierarki i skolen, og flerspråklige elevers kompetanse til å uttrykke tanker, opplevelser, følelser og synspunkt på sitt morsmål mister sin verdi fordi skolen er orientert mot kun å anerkjenne det dominerende språket som det legitime språk for kommunikasjon og læring. Flerspråklige elevers språk hjemmefra verdsettes nødvendigvis ikke i skolen, og de vil ofte ha en tyngre vei å gå enn elever som snakker det dominerende språket. Dette kan assosieres med språkideologier, som jeg vil utdype nærmere i neste delkapittel, nettopp fordi det kun er enkelte former for kapital som blir sett på som verdifulle. Bourdieu (1991, s. 67-72) problematiserer dette i sin teori om det lingvistiske markedet, der han skriver at ulike språk har ulik markedsverdi i samfunnet. Svendsen (2009, s. 33) refererer i den sammenheng til Bourdieu (1991) når hun skriver at forskjeller i språks prestisje kan forklares ut fra forskjeller i symbolsk dominans på det lingvistiske markedet. Den språklige markedsverdien er med andre ord ikke knyttet til språket i seg selv, men til politiske, sosiale, og historiske forhold. Som et eksempel viser Svendsen (2009, s. 54) til det norske samfunnet, hvor det finnes mange som snakker utenomeuropeiske språk slik som arabisk, somali, tyrkisk og urdu. Hun forklarer at disse språkene har en lav posisjon i Norge i kontrast til de tradisjonelle fremmedspråkene som fransk, tysk og spansk. Sannsynligvis har fremmedspråkene høyere prestisje enn de utenomeuropeiske både fordi de tilbys som fremmedspråk på skolen og fordi de er anerkjente gamle kolonierrespråk og dermed knyttet til historiske forhold.

2.2 Språkideologier

Det finnes mange ulike definisjoner av språkideologier. Språkideologier kan defineres som «et system av forestillinger om språk som er rådende i en bestemt samfunnsgruppe til en bestemt tid» (Sollid, 2009, s. 149). Woolard (1992, s. 235) definerer språkideologier som en medierende link mellom sosiale strukturer og språklig praksis eller 'samtaleformer'. Ifølge Irvine (1998, s. 255) representerer språkideologier det kulturelle systemet av ideer om sosiale og språklige relasjoner, i tillegg til politiske og moralske interesser. For forskere på dette feltet er holdninger, verdier og meninger om språk alltid ideologisk og samtidig innblandet i sosiale systemer med dominans og underordning av grupper knyttet til etnisitet, klasse og kjønn. Dermed er språk i seg selv i stand til å utgjøre noen forestillinger om identitet (García, 2009, s. 84).

García (2009, s. 84) viser til Bourdieu sitt kapitalbegrep når hun skriver at det er, eller at det må være en kobling mellom språk og identitet. Hun ser på denne koblingen som en av de mest kjente ideologier, men understreker at det er viktig å erkjenne at dette er et resultat av skolens homogeniserende arbeid med å pålegge en nasjonal standard. Språkideologier kan altså knyttes til Bourdieu sitt konsept av språkpraksiser som symbolsk kapital. Som nevnt i delkapitlet ovenfor (2.1 – Kapital og habitus) tilegner elever seg kulturell kapital på skolen, altså kunnskap, evner og strategier knyttet til en selv. Her vil symbolsk kapital som dreier seg om respektabilitet og verdighet også spille en rolle. I tillegg er den språklige kapital verdifull i skolen ettersom den omhandler evnen til å ta i bruk passende språknormer og til å samhandle med andre i ulike sosiale sammenhenger. Det å vite hvordan man bruker et språk kan med andre ord være en måte å få kulturell og symbolsk kapital på. Bourdieu mener at elevenes evne til å bygge språklig kapital er mest avhengig av utdanningen de får, og dermed spiller skolen en stor rolle i regulering av språk som kapital og å formidle tilgang til det (García, 2009, s. 12). Til tross for at den flerspråklige virkeligheten i verden i dag stadig øker, fortsetter de offentlige skolene å praktisere en enspråklig «akademisk standard». Generelt preges skolene av institusjonelle normer og praksiser som følger de dominerende maktstrukturene i samfunnet, og det er disse som avgjør hvem som drar nytte av skolesystemet (García, 2009, s. 64). På denne måten dukker språkideologier opp i skolen ettersom det legges føringer for hvordan språk burde være og gir noen språklige egenskaper større verdi enn andre.

Irvine og Gal (2000) sin teori om språkideologier og språklig differensiering dreier seg om sammenhengen mellom språkideologier og erfaring av sosial identitet. I sin studie ser de spesielt på hvordan språkideologier bidrar til å skape et skille mellom språkgrupper på grunn av deres språkpraksis. Irvine og Gals (2000) språklige differensieringsprosesser kan være

nyttige verktøy å bruke når man skal analysere sammenhengen mellom språklige og sosiale fenomener og hvilke språk som blir vektlagt og hvordan det kobles til perspektiver på flerspråklighet. Språkideologier opptrer på denne måten som en medierende link mellom språklige og sosiale fenomener (Woolard, 1992).

Irvine og Gal (2000, s. 37) viser til tre semiotiske prosesser, *ikonisering* (iconization), *fraktal rekursivitet* (fractal recursivity) og *utvisking* (erasure), som oppstår fordi mennesker oppfatter en forbindelse mellom språkformer og sosiale fenomen. Ved *ikonisering* knyttes språklige trekk til sosiale bilder. Med andre ord fremstilles enkelte språklige trekk som kjennetegn ved en gruppe, slik som holdninger, egenskaper og estetiske preferanser. Det betyr at en lokal dialekt eller et språk blir til en ikonisk representasjon av gruppen. Dermed blir det språklige trekket en del av den sosiale relasjonen. Sollid (2009, s. 149) skriver at et norsk eksempel på dette kan være forholdet mellom språk og nasjonalitet, der det norske språket er iboende i det å være norsk. Ettersom dette forholdet har utviklet seg gjennom nasjonalbyggingsprosessen ligger det også dypt forankret i det norske skolesystemet som hovedspråk. *Fraktal rekursivitet* beskrives av Irvine og Gal (2000, s. 38) som en prosess som på bakgrunn av språklige trekk skaper forskjeller mellom ulike grupper. Her kan opposisjonen være mellom dialekter eller språk og hovedmomentet er at motsetningen mellom disse språklige elementene for eksempel overføres mellom tidsepoker (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Sollid (2009, s. 150) eksemplifiserer dette ved å vise til forholdet mellom norsk og kvensk. Ut fra antall språkbrukere, bruksområder og status beskriver vi i dag dette forholdet som asymmetrisk. Projiserer vi dagens asymmetriske relasjon til også å gjelde for 1700-tallet, blir dagens motsetning modell for hvordan vi forstår forholdet mellom norsk og kvensk i fortiden, og vi kan dermed si at opposisjonen gjentas som et rekursivt mønster. Irvine og Gal (2000, s. 38) beskriver *utvisking* som den prosessen der ideologi, ved å forenkle det sosiolingvistiske feltet, usynliggjør enkelte personer eller aktiviteter. Forhold som ikke passer inn i det ideologiske skjemaet blir enten ignorert eller bortforklart. Det trenger ikke bety at utvisking fjerner språklige elementer, men at det blir oversett eller ignorert. Iversen (2021, s. 25) skriver at ett eksempel på dette var under nasjonsbyggingsprosjektet i Norge i perioden 1850-1950, da samisk ble forsøkt undertrykt fordi det ikke passet inn i nasjonsbyggingsprosjektet.

2.3 Ulike syn på flerspråklighet

For å forstå utviklingen av transspråkingsperspektivet og hvordan det fungerer, vil jeg først presentere begrepet flerspråklighet samt modeller for flerspråklighet. Dette kan også gi en pekepinn på hvordan elevene selv reflekterer rundt flerspråklighet og eget morsmål. Jeg bruker

García og Wei (2019) sin figur som utgangspunkt som illustrerer tre ulike syn på flerspråklighet. De tre synene er tradisjonell tospråklighet, språklig gjensidig avhengighet og dynamisk tospråklighet.

2.3.1 Definisjoner av flerspråklighet

Det eksisterer ulike definisjoner av flerspråklighet - noen smalere enn andre. Svendsen (2009, s. 36) skriver blant annet at språkforsker Bloomfield (1933) hevder at en person må ha kompetanse på linje med en innfødt i to eller flere språk for å bli betegnet som flerspråklig. Denne definisjonen kan kategoriseres som smal, ettersom få mennesker som mestrer to eller flere språk sitter inne med en slik type kompetanse. I tillegg er det få som bruker alle språkene i sitt språkrepertoar i alle situasjoner. Mange flerspråklige snakker for eksempel norsk på skolen med medelever og lærere og morsmål hjemme med foreldre og søsken. I kontrast til Bloomfield skriver Egeberg (2022, s. 21) at flerspråklighet er en vid betegnelse som inkluderer barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har oppnådd på de ulike språkene. Denne forståelsen av flerspråklighet fokuserer mindre på spesifikk språklig kompetanse og mer på de mulighetene mennesker har til å utnytte sine språklige ressurser. En annen definisjon av flerspråklighet som også har et lavere krav til språkkompetanse er formulert av Haugen (1953, sitert i Engen & Kuldbbrandstad, 2004, s. 25). Han mente at flerspråklighet starter idet man er i stand til å produsere meningsfylte ytringer på et annet språk. Wei (2000, s. 7) sin forståelse av flerspråklighet passer også inn under dette mer nyanserte synet, nemlig evnen til å bruke og forstå flere ulike språk eller dialekter. Alle de nevnte definisjonene har ulike oppfatninger av og kriterier for hva det vil si å være flerspråklig. I min studie vil jeg, som nevnt innledningsvis i oppgaven, rette blikket mot en vid definisjon av flerspråklighet. Med det mener jeg mennesker som bruker to- eller flere språk i hverdagen, selv om de ikke behersker alle språkene like godt.

Palm (2021, s. 48) påpeker at både Cummins (2000) og García og Wei (2019) framhever flerspråklighet til å være en form for integrert kompetanse, slik at man i kommunikasjon og læring kan utnytte de ulike språklige kompetansene man har. Dette vil bli utdypet nærmere innenfor språkmodeller og i underkapitlet transspråking.

2.3.2 Modeller for flerspråklighet

De tradisjonelle oppfatningene av flerspråklighet er at språkene er additive, altså at man legger til hele autonome språk eller delstrukturer av slike språk. Dette synet ser på flerspråklighet som språk som separate språkssystemer (L1 og L2) med forskjellige språktrekk (F1 og F2) (García & Wei, 2019, s. 29). I norsk sammenheng kaller Monsen og Randen (2017, s. 34) dette for en

slags enspråkighetsnorm, som innebærer at det er de som vokser opp med ett språk og lærer dette språket godt som har vært normen alle andre måles mot. Dette perspektivet ser på den flerspråklige som dobbelt enspråklig, fordi vedkommende har den samme kompetansen på begge språk.



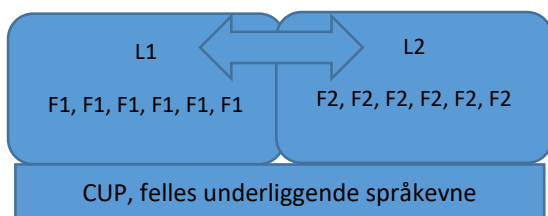
Figur 1a: Tradisjonelt syn på tospråkighet (hentet fra García & Wei, 2019, s. 32).

Cummins (2000, s. 37) skriver at begrepet additiv tospråkighet refererer til den formen for tospråkighet som oppstår når elever legger til et andrespråk til deres intellektuelle verktøykasse mens de fortsetter å utvikle seg konseptuelt og akademisk på førstespråket. Arntzen (2014, s. 61) skriver at denne formen har lenge vært målet i norsk skole med funksjonell tospråkighet – at elevene skulle kunne fungere godt på begge språk. Siden den tid har utviklingen gått over til en mer subtraktiv tospråkighet. Her snakker eleven et førstespråk og et andrespråk blir lagt til mens det første trekkes fra. Da står vi igjen med et barn som kun snakker andrespråket (García, 2009, s. 51). Dette resulterer i at elevenes førstespråk eller morsmål ikke får noen egenverdi i skolesammenheng (Arntzen, 2014, s. 61). Dahl og Krulatz (2016, s. 3) skriver at forskjellen på additiv og subtraktiv tospråkighet ligger i hvorvidt det nye språket oppleves som positivt og berikende, eller om det går på bekostning av morsmålet eller andre tidligere lærte språk.

Cummins (2000, s. 38) mener at språkferdigheter ikke kan ses uavhengige av hverandre. Svært mye av kompetansen en person har opparbeidet seg i ett språk, er kompetanse personen kan overføre til det nye språket som skal læres. García og Wei (2019, s. 30) skriver at Cummins hevder dette på bakgrunn av at tospråkliges kunnskaper i to språk ikke lagres på separate steder i hjernen. Han bruker begrepet *felles underliggende språkevrne* (CUP – Common Underlying Proficiency) som er billedmessig representert i form av to isfjell som er separate på overflaten – språkene er synlig ulike i ytre samtale. Derimot henger isfjellene sammen under overflaten, noe som illustrerer at tankene som ligger til grunn for språket man bruker, stammer fra den samme kognitive mekanismen som gjør at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på mer enn ett språk (Baker, 2011, s. 165). Med andre ord sier Cummins at det finnes en kognitiv gjensidig avhengighet som gjør det mulig å overføre språklig praksis til tross for at overflaten på de strukturelle elementene til to språk kan se ulik ut (García & Wei, 2019, s. 30). Dermed

kan snakking, lytting, lesing og skriving på det ene språket hjelpe å utvikle hele det kognitive systemet (Baker, 2011, s. 166).

Isfjellmodellen til Cummins har bidratt til at morsmålet til flerspråklige elever har fått høyere status ved å fremheve at verdien av et velutviklet førstespråk har positiv innflytelse på andrespråklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 35). Altså representerer denne teorien et syn på flerspråklighet der man fokuserer på hvordan de to språkene fungerer sammen i språkbruk og språklæring. Monsen og Randen (2017, s. 37) omtaler dette som et dialogisk tospråklighetssyn. García og Wei (2019, s. 31) fremstiller den språklige gjensidige avhengigheten som Cummins beskriver i figuren vist under (figur 1b), ved at de to rektanglene som representerer de to språksystemene, er satt nærmere hverandre, samtidig som det foregår en overføring mellom de to, basert på CUP. L1 og L2 er fremdeles adskilt med separate språktrekk.



Figur 1b: Språklig gjensidig avhengighet av Cummins (hentet fra García & Wei, 2019, s. 32)

Teorien om *dynamisk tospråklighet* er utarbeidet av García (2009) og ser på tospråklighet som noe dynamisk og ikke additivt. Dette synet har likhetstrekk med Cummins' teori om språklig gjensidig avhengighet, men i motsetning til en oppfatning som tar utgangspunkt i to separate systemer som ses på som avhengige av hverandre, går dynamisk tospråklighet ut over tanken om to autonome språk i form av et førstespråk (L1) og et andrespråk (L2), og om additiv eller subtraktiv tospråklighet. Det dynamiske tospråklighetsperspektivet tar som vist i figur 1c utgangspunkt i ett språksystem med trekk som oftest praktiseres i henhold til sosialt konstruerte og kontrollerte «språk», men som i andre tilfeller produserer nye praksiser (García & Wei, 2019, s. 31). Dette synet beskriver Monsen og Randen (2017, s. 37-38) som et mer individorientert syn på språk, der man retter fokus mot enkeltelevers faktiske bruk av kommunikasjon, uavhengig av hvilke språk som involveres i kommunikasjonen.

Figur 1c: Teorien om dynamisk tospråklighet
(Transspråking) (hentet fra García & Wei, 2019, s. 32)

Baker (2011, s. 72) skriver at det additive synet på tospråklighet er mer et konsept fra det 20. århundre. Han skriver videre at García antyder at et syn fra det 21. århundre er mer dynamisk, med hybrid, overlappende og samtidig bruk av forskjellige språk. Den dynamiske tospråklighetsmodellen er nær forbundet med García og Weis' transspråkingsteori og tar utgangspunkt i at det utelukkende finnes ett språkssystem, med trekk som er gjennomgående integrert (García & Wei, 2019, s. 32). Baker (2011, s. 72) sier at slik «transspråking» gjenspeiler transkulturelle identiteter og flerspråklighet i en stadig mer globalisert kommunikasjonsverden. Denne dynamiske, samtidige eksistensen av ulike språk i kommunikasjon skaper et nært innbyrdes forhold mellom språk, som er mer enn å være additiv. Jeg vil beskrive transspråking og transspråklig praksis mer inngående nedenfor.

2.4 Transspråking

I min oppgave tar jeg utgangspunkt i en dynamisk forståelse av flerspråklighet, og i den sammenheng trekker jeg inn García (2009) sin argumentasjon for transspråking som en pedagogisk strategi å ta i bruk i skolen. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å gå nærmere inn på transspråkingsperspektivet og hvordan transspråking kan brukes som en pedagogisk strategi i skolen. Det sentrale i transspråkingsperspektivet er de språklige ressursene som elevene bringer med seg til skolen. Transspråking kan defineres som «mangfoldige diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener» García og Wei (2019, s. 39). Dewilde og Iglund (2015, s. 110) underbygger denne forståelsen og skriver at et transspråklig perspektiv retter oppmerksomheten mot nasjonale og sosiale språks sameksistens heller enn separasjon, og mot det faktum at kommunikative handlinger sier langt mer enn ord.

2.4.1 Hva er transspråking?

Termen transspråking kommer fra det walisiske ordet trawsieithu og ble formulert av Cen Williams. Det ble opprinnelig brukt om en pedagogisk praksis der elevene ble bedt om å veksle språk avhengig av om de skulle ta til seg eller produsere, for eksempel ved å lese noe på engelsk og skrive om det på walisisk (García & Wei, 2019, s. 36). Termen har senere blitt videreutviklet av andre forskere, og det finnes derfor ulike definisjoner av transspråking. Baker tilhørte den walisiske tradisjonen og var den som oversatte ordet til «translanguaging». Baker (2011, s. 288) definerer transspråking som «the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two language». Han mener at begge språkene

brukes på en integrert og sammenhengende måte for å organisere og formidle mentale prosesser. García og Wei (2019, s. 37) påpeker at selv om Bakers definisjon går forbi de additive tospråklighetsbegrepene, henviser den likevel til to språk.

García og Wei (2019, s. 17-18) beskriver transspråking som en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer slik tilfellet tradisjonelt sett har vært, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk. Med andre ord vil transspråking, fra García og Wei (2019, s. 37-38) sitt perspektiv dreie seg om nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med ulike historier. Her understreker de at transspråking er en tilnærming til tospråklighet som ikke er sentrert rundt selve språket, men på observerbar praksis av tospråklige individer. Dewilde og Igland (2015, s. 111) legger til at denne tilnærmingen retter oppmerksomheten mot språklige praksiser framfor deres språkssystemer, og mot det kommunikative repertoaret til elevene fremfor deres eventuelle veksling mellom atskilte koder. Disse globale transspråkingspraksisene ses ikke som uvanlige, men tas for det de er, nemlig den normale måten å kommunisere på i de fleste samfunn i verden. Som nevnt ovenfor sier García (2009, s. 45) også at transspråking involverer «multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds». Det betyr at språkpraksiser tospråklige individer lærer henger sammen med andre språklige praksiser de har fra før og sammen danner et helhetlig system (García & Wei, 2019, s. 39). Med andre ord går transspråking lengre, da det forutsetter at tospråklige individer kun har ett komplekst språklig repertoar som de velger trekk fra som er sosiokulturelt passende. ‘Språkene’ til tospråklige er sosiale konstruksjoner basert på spesifikke trekk som tilskrives dem (Velasco & García, 2014, s. 8). Cenoz (2017, s. 194) påpeker at denne definisjonen ikke utelukkende refererer til diskursive praksiser i klasserommet, men gjelder også utenfor skolen.

Det skilles ofte mellom den spontane transspråkingen som de flerspråklige bruker i kommunikasjon og læring, og den pedagogiske transspråkingen, som ofte er planlagte aktiviteter fra lærer for å bruke elevenes språkkunnskaper som ressurs i opplæringen (Cenoz, 2017, s. 194). Spontan transspråking omhandler elever i deres læringssituasjon og hva de gjør for å lære, slik som å spørre medelever om å oversette et ord eller en setning samt å veksle frem og tilbake mellom språkene og deres grammatiske system (García og Wei, 2019, s. 30). Den pedagogiske transspråkingen kan for eksempel være at lærer ber elevene oversette ord eller tekster til morsmålet eller omvendt (García & Wei, 2019, s. 133). Jeg går nærmere inn på

pedagogisk transspråking i delkapitlet nedenfor (2.4.2 – Transspråking som pedagogisk praksis i skolen).

Transspråking tar som nevnt ikke utgangspunkt i språket til enspråklige, slik det tradisjonelt sett har blitt beskrevet i bøker, men fokuserer heller på at språkpraksisene til tospråklige er normen. Transspråkingsperspektivet innebærer å utvikle en språkutdanningspolitikk som er mer fleksibel, slik at barn kan få anvende hele sitt språklige repertoar og utvide det på en måte som kan skape mening for dem (García & Wei, 2019, s. 87). Dette kan ses i sammenheng med språkideologier som ble utdypet tidligere i kapitlet (2.2 – Språkideologier). En viktig ambisjon for transspråking er å utfordre tradisjonelle ideologier som behandler forskjellige språk ulikt i samfunnet og hevder at noen språk er mindre verdt enn andre. Det handler om å gi verdi til alle språk, at alle språkene elevene har i sine språkrepertoarer er en ressurs. I den sammenheng viser García og Wei (2019) til en definisjon av transspråking:

En prosess som elever og lærere bruker for å delta i kompleks diskursiv praksis som omfatter alle språkpraksisene til elevene, for å utvikle nye språkpraksiser og opprettholde gamle, for å viderebringe kunnskaper og for å gi stemme til nye sosiopolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklig likeverd. (García & Kano, 2014, sitert i García & Wei, 2019, s. 81)

En slik definisjon setter transspråking på dagsorden, både på skolenivå og dens undervisningspraksis, men også på samfunnsnivå og de normer og verdier som regjerer der.

2.4.2 Transspråking som pedagogisk praksis i skolen

García og Weis (2019, s. 5-6) teori om transspråking tenker mer rettferdig rundt flerspråklighet og flerspråklig undervisning, og ser på alle språk og kompetanse om språk som ressurser. Et særlig viktig poeng i et transspråkingsperspektiv er å utforske ulike arbeidsmåter som kan brukes selv om lærerne ikke behersker språkene som er representert i klassen – for å synliggjøre og utvikle elevenes språkkunnskaper.

García og Wei (2019, s. 106-107) skriver at transspråking som pedagogikk handler om å bygge videre på tospråklige elevers språkpraksis på fleksibelt vis for å utvikle ny innsikt og nye språkpraksiser. Transspråkingspedagogikken er viktig for språklige minoriteter, fordi den bygger på elevenes språklige styrke. Risikoen for at elevene føler seg fremmedgjort i skolen vil minske, fordi den innlemmer transspråking og kulturelle referanser som elevene fra språklige minoriteter gjenkjenner. Velasco og García (2014, s. 10) skriver blant annet at det å ta i bruk en pedagogikk som verdsetter elevenes kultur og bakgrunn for å skrive på et tilleggsspråk, har konsekvent vist seg å være nyttig. Baker og Wright (2017, s. 281-282) peker på fire mulige

fordeler ved transspråking som pedagogisk praksis. For det første kan transspråking fremme en dypere og bedre forståelse av faglig innhold. For det andre kan det støtte elevene i deres utvikling av muntlig kommunikasjons- og leseferdigheter i deres svakere språk. For det tredje kan transspråking potensielt styrke skole-hjem samarbeidet. For det fjerde kan transspråking sannsynligvis hjelpe flerspråklige elever med begrenset kompetanse på undervisningsspråket ved at de integreres med elever som er dyktig innenfor dette språket. Med dette som bakgrunn hevder blant annet García og Wei (2019, s. 107) at transspråking har «pedagogisk verdi» dersom læreren både bruker det som en del av sin verktøykasse for å undervise i akademisk emneinnhold samtidig som elevene oppmuntres til å være stolte av sine språklige identiteter.

Til tross for den pedagogiske verdien transspråking har, understreker García og Wei (2019, s. 107) at lærere som bruker transspråking som pedagogikk i dagens skole ofte ender opp med å beskrive verdien i pedagogikken kun som et verktøy for å forsikre seg om at eleven lærer innhold og akademisk språkbruk. De mener at transspråking må brukes som noe mer enn bare en strategi for å takle et problem. Lærere burde med andre ord ikke bare anerkjenne bruken av alle elevenes språkpraksiser som ressurs, men det må innebære et engasjement i multidiskursivitet. Det omfatter elevenes diskurser, bekymringer og interessefelt. Cenoz og Gorter (2017, s. 908-911) påpeker at en strukturert og planlagt transspråking er nødvendig i undervisning der hensikten er å benytte ulike språk. Uten struktur og planlegging vil ikke det dominerende språket i samfunnet gi minoritetsspråkene tilstrekkelig plass, og de vil til slutt erstattes av det dominerende språket. Selv om skolen i dag i stor grad fortsatt er preget av enspråklighet og språkopplæringen baseres på et strengt skille mellom språk, kan lærere forsøke å bruke transspråking for å skape mer mening og læring for flerspråklige elever (García & Wei, 2019, s. 132). Det kan forhåpentligvis være starten på andre innganger til språkpraksisene i klasserommet.

Jeg skal i det følgende kort beskrive syv ulike strategier som lærere kan bruke transspråking på i undervisningen for å oppnå forskjellige mål og slik sikre at flerspråklige elever lærer både språk og innhold (García & Wei, 2019, s. 132-134):

1. *Differensiere og tilpasse* opplæringen må tilrettelegges ut fra elevenes forutsetninger i flerspråklige klasserom, eksempelvis gjennom oversettelse.
2. *Bygge bakgrunnskunnskaper* er viktig for at innholdet i undervisningen og språkbruk i timene blir mer meningsfylt for elevene. Strategier her kan være dialog, samarbeidsgrupper og lese/lytte til flerspråklige tekster og ressurser.

3. *Fordype forståelsen, utvikle og utvide ny kunnskap og kritisk tenkning* er viktig for alle elever og bidrar til å utvide ny kunnskap og å tenke kritisk. Her kan flerspråklig skriving som strategi benyttes.
4. *Tversspråklig overføring og metaspråklig bevissthet* er viktig for å styrke elevenes evne til å håndtere kommunikasjonskravene i skolesammenheng. Lærere kan benytte strategier som ordvegger, setningsstartere, sammenligning av flerspråklige tekster og å spørre om flerspråklig ordforråd for å legge opplæringen bedre til rette for elevene.
5. *Tversspråklig fleksibilitet* må utvikles for å kunne bruke språkpraksiser på en helhetlig måte. Å veksle mellom språk og medier, oversette og å bruke skriftlig og muntlig transspråking er strategier som her kan tas i bruk.
6. *Identitetsbygging og posisjonering* er viktig for å engasjere elevene. Alle strategiene ovenfor kan tas i bruk for å nå dette målet.
7. *Stille spørsmål ved språklig diskriminering og gjøre motstand mot språkhierarkier og sosiale strukturer* er viktig for å skape likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever. Alle strategiene ovenfor kan også benyttes for å nærme seg dette målet.

Disse syv strategiene er kun eksempler på hva lærerne kan ta i bruk i undervisningen i forsøket på å inkludere hele språkrepertoaret til elevene. Lærerne må engasjere seg i læringen med elevene sine slik at de opplever seg som likeverdige deltakere i klassemiljøet og i læring. For at flerspråklige elever skal kunne dra nytte av morsmålet sitt i undervisningen, må de få mulighet til å samhandle med hverandre – også på morsmålet sitt (Rosiers et al., 2016, s. 268). På den måten vil de også kunne se på sitt morsmål som en ressurs i skolesammenheng.

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske rammeverket for oppgaven, som senere vil drøftes i lys av undersøkelsens funn. I neste kapittel vil jeg se på det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for studien i tillegg til metodiske valg gjort i undersøkelsen.

3. Vitenskapsteori og metode

Denne studien handler om hvilken rolle flerspråklige elever opplever at deres morsmål har i og utenfor skolen. Formålet med studien er med andre ord å forstå og løfte frem elevenes egne opplevelser omkring språk, og studien vil dermed være kvalitativ. Ettersom jeg er interessert i å få innsikt i elevers erfaringer og meninger av fenomenet morsmålets rolle i og utenfor skolen, vil det vitenskapsteoretiske perspektivet være fenomenologisk inspirert. Den kvalitative metoden jeg har valgt for innsamling av data er intervju av enkeltelever og tegning av språkportrett. Videre i kapitlet forklarer jeg analyseprosessen for studien og hvordan materialet har blitt bearbeidet gjennom koding og kategorisering. Hvilke etiske overveielser jeg har måtte ta hensyn til gjennom forskningsprosessen vil også beskrives inngående. Her vil spesielt barn som deltakere og deres krav på særlig beskyttelse framheves. For å kunne vurdere studiens kvalitet sier jeg noe om hvordan jeg mener jeg har sikret pålitelighet, gyldighet og overførbarhet i undersøkelsen og datamaterialet.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiver (Postholm, 2010, s. 17). Forskningen tar utgangspunkt i at virkelighet er noe som konstrueres av forskeren og deltakerne i en studie. Merriam (2002, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90) hevder at nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i sin livsverden. Denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er stadig i endring og utvikling, og av den grunn vil den kvalitative forskningen ofte legge et prosessperspektiv på virkeligheten. I den forbindelse søker kvalitative forskere å forstå hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. Forskerens mål blir dermed å forstå og belyse meninger og erfaringer deltakerne har konstruert i forhold til sin livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Som et resultat er det sentrale i forskningen deltakernes perspektiv og hvordan dette samspiller med forskerens perspektiv. I datainnsamlingsprosessen opplevde jeg nettopp det å få fram deltakernes opplevelser, meninger og tanker om morsmålets rolle som det absolutt sentrale, og min oppgave som forsker var å stille spørsmål som kunne gi utfyllende og beskrivende svar – såkalte «tykke beskrivelser». Geertz (1973, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95) hevder at tykke beskrivelser synliggjør likheter og ulikheter i den kvalitative teksten forskningen munner ut i. For å innhente tykkest mulig beskrivelser fra deltakerne i min studie valgte jeg å benytte kvalitative intervju og språkportrett som metoder for innsamling av data. I den sammenheng ble det samtidig viktig for meg å forsøke å skape en relasjon til deltakerne slik at de skulle føle seg bekvem i intervjusituasjonen og dermed gi utdypende refleksjoner på spørsmålene som ble stilt. Kvalitativ forskning bygger med andre ord på en konstruktivistisk

tradisjon der mennesket blir ansett som aktivt handlende og ansvarlig (Postholm, 2010, s. 21). I tillegg gir den kvalitative tilnærmingen deltakeren større frihet til å uttrykke seg.

3.2 Fenomenologi

Den tyske filosofen Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Hans filosofi baserer seg på at forskeren prøver å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv (Postholm, 2010, s. 42). Husserl mener at vi må tilsidesette våre naturlige holdninger i møte med fenomener. Slike naturlige holdninger innebærer både teoretisk kunnskap, vitenskapelige antakelser, hverdagslige involveringer med fenomener i tillegg til selve antakelsen om tingenes objektive eksistens. Man må med andre ord forsøke å sette til side slike antakelser for å kunne studere ting kun som fenomener og videre komme frem til essensen, uten å ta hensyn til objektets faktiske eksistens i verden (Johansson, 2016).

Postholm (2010, s. 79) skriver at hensikten med fenomenologiske studier er å få tak i og løfte fram deltakernes perspektiver. Å forsøke å beskrive den meningen som mennesker legger i en opplevelse som er knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen er selve kjernen i fenomenologien (Postholm, 2010, s. 41). Med andre ord søker forsker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Forsker forsøker å legge til side eller sette en parentes rundt egne antakelser og fordommer knyttet til fenomenet som studeres, for å kunne gå mest mulig fordomsfri inn i forskningen. Å bli oppmerksom på egen subjektivitet er vanskelig, men det er noe forskeren bør etterstrebe og legge frem som en del av konteksten for funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Å gi en nøyaktig formidling av deltakernes tankeverden vil sannsynligvis bli vanskelig for meg, men jeg vil likevel forsøke å sette meg inn i deres tanker og erfaringer. Mine bakgrunnskunnskaper og førforståelse vil naturligvis være tilstede, men jeg vil være bevisst min egen subjektivitet gjennom hele prosessen og prøve å løfte fram det problemstillingen ønsker svar på – deltakernes meninger og opplevelser (Johansson, 2016). Postholm (2010, s. 99) skriver at det å analysere data gjennom kategorisering og videre redusering av datamateriale, gjør det mulig å søke etter den underliggende meningen til deltakerne og behandle dataene i «ren» form, selv om forskerens førforståelse vil være tilstede. Som en følge av dette vil datagrunnlaget i min studie være elevenes subjektive opplevelser. I den sammenheng opplever jeg det som hensiktsmessig å nevne at jeg i hovedsak kun har en teoretisk forståelse rundt temaet og fenomenet jeg ønsker å forske på. Det betyr at jeg ikke har egne erfaringer med flerspråklige elever i skolen, hverken fra studietiden, tidligere arbeidsplasser eller nåværende arbeidsplass. Med andre ord går jeg inn

i dette prosjektet med en teoretisk førforståelse rundt det jeg skal forske på, men vil ikke være preget av direkte erfaringer fra undervisningspraksis. På den ene siden kunne jeg forsøkt å argumentere for at mangel på egne erfaringer gjør at jeg sitter inne med mindre førforståelser og fordommer på området og på den måten enklere klarer å sette til side egne tanker og meninger på området. På den andre siden kan jeg av nettopp samme grunn sitte inne med flere fordommer basert på lesing av tidligere forskning og ulike teorier jeg har satt meg inn i. Selv om jeg verken kan bekrefte eller avkrefte om mine erfaringer og kunnskaper på feltet vil være en fordel eller ikke, vil jeg likevel være bevisst min egen rolle. Med dette som utgangspunkt forsøker jeg å forstå og løfte frem aktørenes egne perspektiver av fenomenet morsmålets rolle i og utenfor skolen.

Postholm (2010) skiller mellom to perspektiver når hun beskriver den fenomenologiske tilnærmingen; et sosiologisk og et psykologisk, individuelt. Den sosial-fenomenologiske tilnærmingen retter søkelyset mot grupper der forsker søker å få innsikt i hvordan menneskene i gruppen bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. Innenfor den psykologisk-fenomenologiske tilnærmingen derimot, står individet i fokus. Her forsøker forsker både å gripe enkeltmenneskets opplevelser og samtidig finne ut hvordan erfaringen av samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010, s. 41). Det er dette perspektivet som er interessant for min studie, ettersom jeg er ute etter å få større innblikk i hvilken rolle seks flerspråklige elever opplever at sine morsmål har i og utenfor skolen og deres erfaringer med det. Har elevene likt syn på deres morsmåls rolle eller har de helt ulike tanker, opplevelser og ikke minst ønsker når det kommer til dette spørsmålet. Jeg ønsker med andre ord å få en dypere forståelse for deres opplevelser med og hvilken rolle de mener morsmålene deres burde ha både i undervisningen og på hjemmebane. I løpet av samtalen stiller jeg også spørsmål om deres språklige forhold til medelever, lærere og hvilke språk de snakker hjemme.

3.3 Forskningsdesign

Hvilke metoder som blir brukt for å samle og analysere empirisk data kalles forskningsdesign. Det er problemstillingen som legger føringer for valg av teori og design, ettersom den angir de spørsmål som undersøkelsen forventes å gi et svar på (Johannessen et al., 2016, s. 54). Uavhengig av metodevalg må jeg som forsker, med utgangspunkt i problemstillingen, vurdere hvem som skal delta i undersøkelsen. Ettersom jeg ønsker å komme nær innpå individene i målgruppen jeg interesserer meg for, valgte jeg kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Språkportrett ble brukt som et verktøy i den innledende delen av

intervjuet for å skape god flyt i samtalen med elevene. Språkportrett kan i tillegg få i gang tankeprosessen til elevene om deres morsmål.

3.3.1 Utvalg

Kort tid etter jeg bestemte meg for temaet til masteroppgaven startet jeg prosessen med å identifisere aktuelle deltakere. Utvalg av deltakere er spesielt viktig for undersøkelsens pålitelighet, nemlig hvilket datamateriale som kan gi nok informasjon til å svare på problemstillingen. Her er det avgjørende å velge deltakere som er relevante ut fra formålet med studien (Johannessen et al., 2016, s. 113). Siden jeg ønsker å få en dypere forståelse for flerspråklige elevers perspektiver på morsmålets rolle, var det med tanke på studiets omfang begrenset hvor mange deltakere jeg kunne ha med i undersøkelsen. Johannessen et al. (2016, s. 113-114) sier at noen forskere hevder at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får ny informasjon. I min studie var ikke det avgjørende å drive datainnsamling helt til jeg ikke lengre fikk ny informasjon. Jeg ønsket heller å bruke tid på forberedelse av intervju, gjennomføring av intervju og transkribering, slik at jeg sto igjen med et overkommelig datamateriale som kunne analyseres grundig. Dette mener jeg er nødvendig for å kunne stå igjen med fyldige beskrivelser og erfaringer fra deltakerne om fenomenets kontekst. Ifølge Duke (1984, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118) skal det i fenomenologiske studier være mellom 3-10 deltakere. Thagaard (2018, s. 59) påpeker at tid og ressurser setter begrensninger for størrelsen på utvalget, noe som også var en av grunnene til at jeg satte en grense på 6 deltakere i min studie. Thagaard (2018) skriver videre at antall deltakere ikke bør være større enn at det kan gjennomføres omfattende analyser. Ettersom min problemstilling søker dype og utfyllende beskrivelser begrenset jeg antall deltakere for å få det datamaterialet jeg var ute etter.

Som nevnt i delkapitlet om fenomenologi ønsker jeg å gjennomføre intervjuer fra et psykologisk, individuelt perspektiv. Dermed har jeg som forsker et klart mål for undersøkelsen; å få innsikt i enkeltelevers perspektiver på studiens fenomen og eventuelle likheter og ulikheter elevene har. Ettersom undersøkelsen har et klart mål for rekruttering av deltakere vil utvalget være strategisk. Deltakerne representerer i den sammenheng egenskaper som er relevante for min problemstilling, og framgangsmåten for valg av deltakere i min målgruppe er basert på at de er tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 56). Utgangspunktet for utvalget er med andre ord hensiktsmessig (Johannessen et al., 2016, s. 116-117). Jeg startet rekrutteringsprosessen med å kontakte lærere som jeg kjente fra før. Jeg fikk positive tilbakemeldinger fra én av de tre skolene jeg hadde vært i kontakt med. I utgangspunktet hadde jeg kun ett kriterium for utvalget – at elevene hadde et annet morsmål enn norsk. Det var ikke

like viktig hvilket språk dette var. Med tanke på språkideologier som jeg har skrevet om i teoridelen fant jeg det interessant å sitte igjen med deltakere som snakker ulike språk for å kunne se om noen språk ble sett på som mer verdifulle enn andre i skolen. Derfor overlot jeg utvalget av deltakere til lærerne som kjenner elevene og slik kunne velge de som var mest relevante for undersøkelsen. I utvalget var det viktig at elevene forsto hva studien innebar og at de selv valgte om de ønsket å delta eller ikke. Ettersom elevene skulle tegne sitt eget språkportrett og reflektere rundt sitt morsmåls rolle i og utenfor skolen, fant jeg det mest hensiktsmessig å intervjuere elever fra mellomtrinnet, selv om dette ikke var et kriterium. Jeg tenkte at denne aldersgruppen sannsynligvis ville ha mer erfaring og evne til å reflektere rundt fenomenet enn yngre elever, og på den måten gi fylldige beskrivelser under intervjuene.

Etter å ha vært i dialog med lærerne på mellomtrinnet på «Tørla skole»¹ i noen uker, viste det seg at de hadde to elever som var interesserte i å delta i undersøkelsen på 7. trinn. Lærerne på 5. trinn hadde flere aktuelle deltakere, men de foresatte ønsket ikke fokus på morsmål i skolen og takket dermed nei. Som en følge av dette utvidet jeg aldersgruppen og kontaktet lærerne på 4. trinn. De var positive, og innen kort tid hadde de skaffet fire elever som samtykket til deltakelse. Dermed sto jeg igjen med fire jenter på 4. trinn og to gutter på 7. trinn. De etiske overveielserne rundt datainnsamlingen blir nærmere utdypet i delkapittel 3.5.1 – Forskningsetiske retningslinjer. Nedenfor vil jeg kort presentere de seks deltakerne og deres språklige bakgrunn basert på språkportrettene de tegnet og intervjuene. Elevenes språkportretter ligger som vedlegg (5a-f) og vil trekkes mer inn i kapittel 4 og 5.

*Bahar*² er en jente på 9 år som går i 4. klasse. Hun ble født i Syria og begge foreldrene er derfra. De flyttet til Tyrkia da Bahar var nyfødt på grunn av krig i Syria, og de bodde der til hun var 3 år før de kom til Norge. Bahar forstår litt arabisk når foreldrene prater, men snakker og leser best tyrkisk i tillegg til norsk og engelsk. Hjemme snakker de mest tyrkisk, litt arabisk, og med sine to eldre søstre snakker hun mye norsk og engelsk. På skolen bruker hun nesten kun norsk, litt engelsk og av og til tyrkisk med en tyrkisk lærervikar.

Ayla er en 9 år gammel jente som går i 4. klasse. Hun kommer fra Palestina og familien kom til Norge da Ayla var liten (hun var usikker på hvor gammel hun var, men gikk i barnehage i Norge). Hun snakker arabisk, norsk (læreren forteller meg at hun har svake språkferdigheter i norsk), forstår litt engelsk og forklarer at hun tenker både på arabisk og norsk. På skolen snakker

¹ «Tørla skole» er et pseudonym for navnet på skolen. Lærerne og andre personer elevene nevnte har også fått pseudonymer.

² Alle seks deltakerne fikk hvert sitt pseudonym i transkriberingsprosessen.

Ayla for det meste norsk, men av og til arabisk med lillebroren eller en gutt i klassen som også snakker arabisk.

Saman er en gutt på 12 år som går i 7. klasse. Saman er født i Syria, men familien flyttet til Libanon etter noen år. Etter to år i Libanon kom de til Norge og Saman begynte på skolen i mottaksklasse som syvåring og hadde ikke gått på skolen før. Hjemme snakker de oftest arabisk, men utenfor hjemmet og på skolen går det utelukkende i norsk og noe engelsk. Han ønsker å bli enda bedre i norsk.

Amelia er en 9 år gammel jente som går i 4. klasse. Hun ble født i Polen og som toåring flyttet hun med familien til Norge. I første- og andreklasse gikk Amelia på polsk skole en gang i uken, men da dette falt på samme dag som turn, sluttet hun. Hun kan både skrive og snakke på polsk, norsk og noe engelsk. Hjemme snakker familien mest polsk, men hun og lillesøsteren snakker også litt norsk. Utenfor hjemmet og på skolen snakker Amelia nesten kun norsk.

Pari er en jente på 9 år som går i 4. klasse. Hun kom til Norge da hun var 5 år gammel, kun noen dager etter hun hadde begynt i første klasse i Pakistan. Pari snakker urdu, norsk og engelsk om hverandre når hun er hjemme. Besteforeldrene på begge sider kommer fra India, så hun forstår også noe hindi. På skolen snakker Pari norsk, litt engelsk med vennene sine og av og til urdu med lillebror i friminuttene.

Yusuf er en 12 år gammel gutt som går i 7. klasse. Han er født i Sør-Afrika og kom til Norge som toåring. Begge foreldre er fra Somalia, så de snakker mye somali hjemme. I tillegg snakker Yusuf også norsk sammen med søsknene sine, og blander av og til språkene og ender opp med å snakke norsk-somali. Han synes det er viktig å kunne snakke morsmålet sitt, men ønsker kun å lære norsk på skolen i tillegg til engelsk.

3.3.2 Observasjon

Selv om studien min i hovedsak basere seg på intervju som datainnsamlingsmetode, ønsker jeg likevel å bruke observasjon som en supplerende metode, der jeg i forkant av intervjuene observerer elevene noen timer i deres naturlige setting i klasserommet. På denne måten har elevene sett meg før gjennomføringen av intervjuene samtidig som jeg får se dem i deres klassemiljø (Postholm, 2010, s. 17). Etersom studien tar utgangspunkt i å forske på barn, er det viktig at deltakerne opplever meg som en trygg person før enkeltintervjuene. Forhåpentligvis øker dette også sjansen for at de åpner seg mer i samtalen og tør å beskrive og utdype sine tanker og opplevelser til meg. I tillegg kan mine observasjoner ha gjort det enklere for meg å sette meg inn i og forstå det elevene formidlet.

Observasjonene jeg gjennomførte var ustrukturerte og jeg hadde en ikke-deltakende rolle, for minst mulig å påvirke elevene før intervjuene. Her er forsker først og fremst observatør og deltar ikke i aktiviteten som observeres. Denne rollen ble mest naturlig for meg å ta ettersom jeg var synlig i klasserommet og åpen for å svare på eventuelle spørsmål fra elevene om hvem jeg er og hva jeg gjør, uten å delta i selve aktiviteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg hadde aldri som hensikt å benytte data fra observasjonene direkte i analysedelen av oppgaven. Derimot ønsket jeg å bruke det som et verktøy eller som støtte i forarbeidsfasen til intervjuene. Jeg ser på observasjonene som et forsøk på å skape en form for relasjon til elevene i form av å være synlig i klasserommet. Ved å hilse på elevene og ha uformelle samtaler med dem på forhånd, håpet jeg at de ville føle seg trygg på meg slik at de under intervjuene i større grad snakket mer fritt og utfyllende. Jeg opplevde denne metoden som berikende for utfallet av datamaterialet. Det å starte med en form for relasjonsbygging med elevene allerede før intervjuene, tror jeg resulterte i mindre usikre elever og mer åpenhet rundt egne tanker og meninger.

3.3.3 Kvalitative intervju

Min undersøkelse har som mål å få tak i og løfte fram flerspråklige elevers opplevelser med morsmål i og utenfor skolen. Det betyr som tidligere nevnt at jeg har en fenomenologisk inspirert tilnærming til studien. Ettersom målet med fenomenologiske studier er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst, er intervju vanligvis den datainnsamlingsstrategien som benyttes. Den beste fremgangsmåten for å nå dette målet vil være å samtale med mennesker om deres opplevelser (Postholm, 2010, s. 43). Denne metoden gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av deltakernes hverdagsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det kvalitative forskningsintervjuet blir av Kvale og Brinkmann (2009, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 145) karakterisert som en samtale med en struktur og et formål og er nyttig når vi skal studere meninger, holdninger og erfaringer. Strukturen vil i denne sammenheng være knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne – intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra deltakeren. Formålet er som regel å forstå eller beskrive noe, og slike intervjuer er vanligvis mer en dialog enn rene spørsmål og svar. Det å forstå flere sider ved deltakernes dagligliv blir avgjørende for å få best mulig datamateriale.

I forberedelsesfasen av intervjuene lå Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) sin beskrivelse av det semistrukturerte livsverdensintervjuet nærmest min tilnærming. Denne typen intervju er fenomenologisk inspirert og har som hensikt å få kunnskap om den intervjuedes livsverden for

å kunne fortolke betydningen, med lite innblanding fra intervjuer. Semistrukturerte livsverdensintervju blir brukt når en søker å forstå temaer fra dagliglivet ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Når et intervju er semistrukturert er det hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved å ta utgangspunkt i denne metoden innstilte jeg meg på å ha et åpent sinn rundt temaet jeg undersøkte. På denne måten unngikk jeg også å måtte begrense responsen til deltakerne (Bryman, 2016, s. 12). Med dette som bakgrunn utformet jeg en intervjuguide med åpne spørsmål (vedlegg 4). Intervjuguiden har en temaliste med nøkkelspørsmål, og fungerte som en sjekkliste for å være sikker på at alle relevante emner ble dekket under intervjuene (Postholm, 2010, s. 165). Jeg forsøkte å tilpasse spørsmålene til deltakerne underveis og eventuelle temaer som dukket opp.

I utformingen av intervju spørsmålene brukte jeg de tolv fenomenologiske inspirerte aspektene beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015). Jeg skal i det følgende beskrive hvilke av de tolv aspektene jeg fant mest relevant å bruke i utformingen av intervjuguiden. Det første aspektet som Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) løfter fram er *livsverden*. Her forsøker jeg å innhente fordomsfrie beskrivelser av deltakernes livsverden. Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for alle forklaringer. I mine intervjuer blir det viktig å få fram elevenes opplevelser og meninger om morsmålets rolle i og utenfor skolen. Det andre aspektet konsentrerer seg om *mening*. Her søker jeg gjennom intervjuet å forstå betydningen av sentrale temaer i deltakerens livsverden. Etersom jeg som intervjuer både skal registrere og fortolke meningen med det elevene sier og måten de sier det på, må jeg være oppmerksom på og i stand til å fortolke stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. For å få utfyllende beskrivelser av de på forhånd oppsatte temaene, benytter jeg meg både av faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det betyr at jeg både må lytte til de beskrivelsene deltakerne gir og samtidig søke å forstå eller be deltakeren utdype uttalelser som er utydelig eller er ment å ha en annen betydning enn den bokstavelige (Dalland, 2017, s. 67). Den sistnevnte type spørsmål blir viktig for meg å følge opp under intervjuet, samtidig som det vil være et rikt innhold i analysedelen av oppgaven.

Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 47-48) det *deskriptive* aspektet og *spesifisitetaspektet*. Jeg skriver disse to sammen da de i denne studien er avhengige av hverandre. Den kvalitative intervjuer burde oppfordre deltakerne til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler. Med andre ord ønsker jeg å få så nyanserte og konkrete beskrivelser som mulig av spesifikke situasjoner og handlinger. Videre ønsker jeg å være åpen

rundt de omfattende beskrivelsene heller enn å fastlegge kategoriseringer av et fenomen. Her kan aspektet *bevisst naivitet* trekkes inn, der åpenhet rundt nye og uforutsette fenomener står sentralt. Intervjueren søker her å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av viktige temaer i deltakerens livsverden. Her er det nødvendig at jeg som intervjuer viser nysgjerrighet og lytter til den som snakker og at jeg samtidig er kritisk til egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet. Alle disse tre aspektene vil være spesielt viktig i gjennomføringen av intervjuene dersom jeg skal kunne innhente den informasjonen jeg ønsker. I tillegg vil aspektet som handler om å være *fokusert* på bestemte temaer spille en viktig rolle i gjennomføringen av intervjuene. Ved hjelp av åpne spørsmål fokuserer intervjuet på forskningstemaet. Her blir det viktig at jeg klarer å balansere det å lede deltakeren til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48; Dalland, 2017, s. 71). Dette aspektet anser jeg som spesielt viktig for utfallet av undersøkelsen. For det første ønsker jeg med utgangspunkt i problemstillingen å løfte fram flerspråklige elevers opplevelser og erfaringer rundt sitt morsmål og hvilken rolle de mener at språket burde ha i og utenfor skolen. For det andre intervjuer jeg barn fra 9-12 år og må derfor være forsiktig med å stille ledende spørsmål som ikke gir rom for deres meninger.

Mellommenneskelig situasjon er et annet aspekt Kvale og Brinkmann (2015, s. 49) beskriver. De skriver at kunnskap skapes i samspillet mellom mennesker i et forskningsintervju. Intervjueren og deltakeren påvirker hverandre, og derfor bør jeg som intervjuer være bevisst mulige etiske krenkelser av deltakernes personlige grenser. Dette blir spesielt viktig i undersøkelser med barn som deltakere, da det ikke alltid er like lett å vite hvilke situasjoner de føler seg krenket i. Det siste aspektet jeg ønsker å trekke frem er *positiv opplevelse*. Et forskningsintervju som fungerer bra kan oppleves både som berikende og som en fin opplevelse for deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49-50). Dette er selvfølgelig et ønskelig utfall for mine intervjuer, og jeg vil gjøre det jeg kan for å realisere dette. I slutten av hvert intervju vil jeg spørre elevene om det er noe de ønsker å snakke mer om eller om det er noe annet de vil fortelle. Alle disse åtte aspektene har vært med meg gjennom hele intervjuprosessen – fra planlegging og utforming av intervjuguiden til selve intervjusituasjonene, der de har påvirket måten jeg har formulert spørsmålene på og hvordan jeg har forholdt meg til deltakerne. I analyseprosessen var også aspektene med meg i tolkningen av deltakernes beskrivelser og i min rolle som forsker.

Alle de seks deltakerne sine refleksjoner under intervjuene var interessante og bidro til å belyse problemstillingen. Både underveis i intervjuprosessen og ved transkriberingen av intervjuene

ble det tydelig for meg at guttene på 7. trinn var mer bevisst eget morsmåls plass i og utenfor skolen enn jentene på 4. trinn var. De hadde også sterkere meninger om hvilken rolle de ønsket at morsmålet deres skulle ha. Guttene ga mer utfyllende beskrivelser rundt fenomenet enn det jentene gjorde, noe jeg på forhånd hadde forventet med tanke på aldersforskjellen. Likevel opplevde jeg at jentene på 4. trinn reflekterte godt rundt enkelte temaer, spesielt de med gode norskferdigheter.

3.3.4 Språkportrett

Språkportrett blir i dag hovedsakelig brukt som et verktøy innenfor språkforskning, og kan være nyttig å bruke når man ønsker å kartlegge menneskers språkrepertoar. Ifølge Busch (2006, s. 10) ble språkportrett benyttet allerede på 1990- tallet da skoleklasser i europeiske byer i stor grad ble flerspråklige på grunn av migrasjon og arbeidskraft som krevde mobilitet. Dette brakte barn fra ulike land og språkbakgrunn sammen i felles læringsmiljø. På denne tiden ble språkportrett først og fremst brukt for å få i gang refleksjoner og syn på flerspråklighet. Busch (2018, s. 4) forstår språkportrettet som et virkemiddel for å få innsikt i dagliglivets språklige praksiser av kroppslig og følelsesmessig språkerfaring, eller av ideologisk informerte ideer om og holdninger mot bestemte språk eller talemåter.

Språkportrett beskrives som en tom kroppssilhuett som fargelegges og kommenteres av språkbrukeren (Busch, 2018, s. 3; Østergaard et al., 2018, s. 57). Formålet med dette er å tegne et bilde av språkene og de språklige variantene som inngår i språkbrukerens språklige repertoar. Språkbrukeren gir hvert språk eller språklig variant en farge eller et mønster og bestemmer seg deretter for hvor det skal plasseres i kroppssilhuetten og hvor stor plass det skal fylle. Språkbrukeren kan på denne måten kommunisere om språkene i sitt språklige repertoar og deres personlige betydning gjennom utfyllelsen av kroppssilhuetten og semiotiske ressurser.



Vanligvis ledsages det visuelle språkportrettet av *Figur 2: Språkportrett*

muntlige eller skriftlige kommentarer som gjør det mulig for språkbrukeren å beskrive og reflektere over valgene bak utfyllelsen av kroppssilhuetten (Østergaard et al., 2018, s. 57). Busch (2012, s. 518) beskrivelse av språkportrett som en multimodal metode gir språkportrettet

to sett av data, et visuelt og et narrativt. Det betyr at deltakerne skaper mening både visuelt og narrativt, slik at slutninger kan trekkes fra deres refleksjoner rundt eget språklige repertoar. Ettersom språkportrettet kun skapes i en spesifikk situasjon, vil det ikke gi et helhetlig bilde av elevenes faktiske språklige repertoar, men heller et innblikk i språk elevene opplever å mestre, språk som er viktige for dem eller språk de ønsker å lære seg. Det gir med andre ord innsikt i diversiteten i individers språklige repertoar (Wolf, 2014, s. 92). Det er nettopp denne innsikten, som Busch (2012) også påpeker, jeg ønsker at elevene reflekterer rundt når de tegner sine språkportretter.

Ved utfylling av språkportrettet skriver Busch (2006, s. 11) at ulike farger ikke har en bestemt betydning, men at farger i denne konteksten blir meningsbærende i en bestemt situasjon. Hvordan de ulike fargene er ordnet i tilknytning til de ulike kroppsdelene er veldig varierende. Meningen bak valgene kommer først frem når tegninger forklares av språkbrukeren og videre tolket av forsker. Wolf (2014, s. 89-90) påpeker at det brukes ulike farger for ulike språk, varianter eller språklige ressurser som språkbrukeren har ulike grader av kjennskap og følelsesmessig tilknytning til. Hun skriver videre at alt dette i tillegg til en forklaring av tegningen gjør at språkportretter kan gi sterke subjektive og komplekse innsikter i levde språklige erfaringer. På denne måten mener jeg at språkportrett i kombinasjon med intervju kan resultere i et datamateriale som best svarer ut oppgavens problemstilling som ønsker innsikt i elevenes syn på sitt morsmål og hvilken rolle de mener at morsmålet burde ha i og utenfor skolen. Med dette som bakgrunn kan språkportrett også ses på som en fenomenologisk metode, ettersom det søker å få tilgang til elevenes livsverden og deres subjektive erfaringer. Å få et innblikk i hvilken grad elevene fremstiller seg selv som flerspråklige og deres tanker om generell bruk av flere språk i skolen er også av interesse for oppgaven.

Jeg har som sagt valgt å bruke språkportrett som et verktøy for datainnsamlingen. Jeg bestemte meg for å innlede intervjuet med at eleven skulle tegne et språkportrett av seg selv, etter en presentasjon av mitt eget språkportrett. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å skape en intervjusituasjon der eleven kunne føle seg trygg og samtidig ha noen kjente holdepunkter. Busch (2006, s. 10) skriver at det å skulle fargelegge en tom kroppsilhuett er en aktivitet barn kjenner godt til fra malebøker. Hun påpeker også at barn liker å velge ulike farger for å symbolisere et bestemt språk og tar seg gjerne god tid til å finne den riktige måten å representere språkene på. De fleste av deltakerne i mitt prosjekt var raskt ute med å starte utfyllingen av språkportrettet, de var nøye med utvalget av farger og de tok seg god tid til tegningen. Jeg var i forkant av intervjuene litt usikker på hvordan de to guttene på 7. trinn ville reagere på

tegneoppgaven, men det gikk overraskende bra og de viste ingen tegn til at de kjedet seg underveis. Det å bruke språkportrett som et metodisk verktøy i intervjuene opplevde jeg som nyttig, både ved gjennomføringen av samtalene og i analyseprosessen. Det skapte en bedre og mer naturlig flyt i samtalene. I tillegg fikk elevene gjennom tegningen vist mye av det vi senere i samtalen kom innpå, noe som jeg oppdaget var til stor hjelp da jeg i analysedelen forsøkte å løfte frem deres perspektiver. Jeg vil i kapittel 4 trekke inn beskrivelser fra deltakernes språkportretter.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

For å sikre studiens transparens og pålitelighet vil jeg i dette underkapitlet gjøre rede for transkriberings- og analyseprosessen. Først vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem for å gjøre om lydopptakene av intervjuene til tekstform. Videre vil jeg utdype den analytiske framgangsmåten jeg fant mest hensiktsmessig å benytte i søken etter å finne essensen av deltakernes opplevelser av fenomenet.

3.4.1 Transkribering – fra tale til tekst

Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) beskriver transkripsjon som en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Dalland (2017, s. 88-89) skriver at det å transkribere gir mulighet til å gjenoppleve intervjuet, der man forsøker å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Videre påpeker han at noe vil gå tapt i overgangen fra tale til tekst, ettersom nyansene i en stemme, mimikken i et ansikt og kroppens språk ikke følger med i utskrifter. I den sammenheng ble det viktig for meg å benytte meg av notater fra intervjuene som hjelpemiddel da teksten skulle analyseres. Etter at første intervju var gjennomført, ble jeg fort oppmerksom på hvor avgjørende egne notater ble for hvordan jeg tolket elevenes utsagn. Samtidig måtte jeg hele tiden vurdere hvor mye jeg skulle notere underveis i intervjuet. Postholm (2010, s. 104) understreker at for mye nedskrivning underveis i intervjusituasjonen kan virke forstyrrende på deltakeren og intervjuer må dermed vurdere om det kan være mer hensiktsmessig å notere tanker og refleksjoner rett etter at intervjuet er ferdig. Underveis i det første intervjuet innså jeg at jeg ikke rakk å skrive så mye som jeg ønsket, ettersom det gjorde meg uoppmerksom på deltakerens svar og kroppsspråk, noe som i neste omgang førte til dårligere oppfølgingsspørsmål og manglete konsentrasjon fra min side. Det endte med at jeg kun skrev ned enkelte reaksjoner fra eleven som ikke kom fram på lydopptaket, i tillegg til kroppsspråk, og ventet med mer utfyllende tanker og refleksjoner til rett etter intervjuet.

Å transkribere intervjuene samme dag som gjennomføringen opplevde jeg som nyttig, ettersom jeg hadde intervjuet frisk i minnet. Alle seks intervjuene ble spredt over en tre-ukers periode.

Det resulterte i at jeg hadde god tid til både forberedelser og etterarbeid til hvert intervju. En annen positiv faktor ved å spre intervjuene over flere dager var at jeg ble mer oppmerksom min egen rolle som intervjuer. Som nevnt ovenfor innså jeg etter transkribering av første intervju at jeg hadde en tendens til å avbryte deltakerens utsagn for å gi bekræftende tilbakemeldinger. Jeg ga deltakeren for lite spillerom til egne refleksjoner, noe jeg ble mer opptatt av i de neste fem intervjuene. De fikk da mer tid til å svare på spørsmålene og jeg passet på å stille åpne spørsmål. Dette var avgjørende for at jeg skulle få utfyllende beskrivelser av de på forhånd planlagte temaene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 303) skriver at beskyttelse av konfidensialiteten til deltakerne og til personene og institusjonene som nevnes i intervjuet er viktig. Hvert intervju ble slettet fra lydopptak på telefonen så snart transkripsjonen var gjennomført. Med tanke på at jeg intervjuet flerspråklige barn som kategoriseres som en sårbar gruppe fant jeg det nødvendig allerede på transkripsjonsstadiet å skjule intervjupersonenes identitet så vel som hendelser, steder og personer som nevnes i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Transkripsjonen av alle seks intervjuene ble utført på samme måte med ordrett overføring, pauser og andre uttrykkelser slik som latter eller usikkerhet. Det at jeg transkriberte intervjuene samme dag, skrev notater underveis i tillegg til mer utfyllende tanker og refleksjoner umiddelbart etter intervjusituasjonene, opplevde jeg som en nyttig løsning i forsøket på å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Jeg brukte i tillegg ulike tegn i transkripsjonen for å skape mer sammenheng i elevenes utsagn og for å unngå misforståelser. Tabellen nedenfor (tabell 1) viser en oversikt over transkripsjonsnøkkelen som benyttes i utdragene som presenteres i kapittel 4.

Tegn	Beskrivelse av tegn
...	Pause (noen sekunder)
« »	Replikk i en setning
()	Tilleggsinformasjon utover lydfil, slik som (eleven smiler) eller (eleven avbryter)
Ehm	Usikkerhet
[...]	Deler av utdraget er utelatt

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel

3.4.2 Analyseprosess

Johannessen et al. (2016, s. 173) skriver at det er vanlig å analysere meningsinnhold i fenomenologiske studier. Målet i min studies analysedel blir dermed å forstå elevens erfaringer og perspektiver på temaer som kommer opp i intervjuet. For å nå dette målet må jeg forsøke å sette i parentes egne førforståelser, erfaringer og kunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-

46). Framgangsmåten i analysen av datamaterialet mitt er inspirert av Giorgi (1985) sin firetrinns fenomenologiske analyseprosess. De fire trinnene er å (1) *få en oppfatning av helheten*, (2) *utvikle meningsbærende enheter*, (3) *transformere meningsenheter til et mer abstrakt nivå* og (4) *sammenfatning av transformerte meningsenheter til kategorier*. Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av en fenomenologisk tilnærming til analyse satte også sitt preg på utviklingen av de endelige kategoriene.

I kvalitative studier er datamaterialet ofte omfattende og det blir avgjørende for resultatet at forsker klarer å få en oversikt over det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Selv om analysen av materialet jeg samlet inn allerede startet ved gjennomføringen av intervjuene og valgene og vurderingene jeg gjorde da (se 3.4.1 – Transkribering – fra tale til tekst), vil jeg i dette delkapitlet skrive om prosessen etter transkriberingen. Det første trinnet i Giorgi (1985, s. 11) sin analyseprosess er å lese de transkriberte intervjuene slik at man danner seg et inntrykk av helheten, det vil si å få en forståelse av deltakeren sitt språk. Etter å ha lest transkripsjonene flere ganger bestemte jeg meg også for å høre gjennom lydopptakene en gang til. Ettersom det hadde gått en måned siden jeg gjennomførte intervjuene, ønsket jeg å «leve» meg inn i samtalene på nytt – noe jeg opplevde som nyttig. Selv om disse tiltakene var tidkrevende opplevde jeg å sitte igjen med et bredere helhetsinntrykk og samtidig nye oppfatninger av materialet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) forklarer at meningsfortetting medfører en forkortelse av deltakerens uttalelser under intervjuet til kortere formuleringer. Her gjelder det å finne de rikholdige og nyanserte beskrivelsene fra deltakerne av undersøkelsens fenomen og fjerne irrelevant informasjon. Dette kan ses i sammenheng med Giorgis (1985, s. 11-16) andre trinn, som handler om å utvikle meningsbærende enheter fra datamaterialet. Etter gjentatte gjennomlesninger av det transkriberte materialet, fant jeg det hensiktsmessig å bryte ned de meningsbærende enhetene i lys av prosjektets fenomen; elevenes perspektiv på morsmålets rolle i og utenfor skolen. I den sammenheng startet jeg med fargekoding av tekstenheter og skrev kodeord i margin, slik at jeg senere kunne gå nærmere inn på de aktuelle utsnittene av teksten som kunne føre til kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Ett eksempel på en meningsbærende enhet som senere førte til kategorisering, var en uttalelse fra en elev som sa «Jeg har jo lyst til å ha en jobb ikke sant. Så det er veldig viktig å lære norsk, men jeg har heller lyst til å lære somali hjemme eller noe sant». Den meningsbærende enheten i dette utsagnet ble til kodeordet «nytte». Ved dette trinnet er det viktig at en meningsenhet ikke blir for stor og dermed u håndterlig å analysere. Det ble også viktig, spesielt med tanke på neste

trinn, at jeg ikke forkastet en meningsenhet før jeg hadde analysert den. Dette ble viktig for å beholde dataen mest mulig i sin «rene» form og samtidig klare å få tak i meningsinnholdet. Jeg benyttet meg av et tankekart (vedlegg 6) for å skrive ned meningsenhetene.

I tredje trinn av Giorgi (1985, s. 17-18) sin analyseprosess handler det om å transformere de meningsbærende enhetene til et mer abstrakt nivå. Postholm og Jacobsen (2018, s. 160) skriver at Giorgi ser på dette trinnet som analysemetodens hjerte. I denne delen av prosessen tok jeg utgangspunkt i de meningsenhetene jeg i forrige trinn fargekodet og presenterte de i en andreordensbeskrivelse. Elevenes uttalelser ble her skrevet med egne ord, fortettet og oversatt til tredjeperson. Omskriving til tredjeperson gjorde at jeg i større grad kunne fokusere på å finne likheter og ulikheter i meningsenhetene. Dette var en omfattende prosess og krevde flere gjennomlesninger i forsøket på å finne essensen i meningsenhetene. For å få en mer helhetlig oversikt over de meningsbærende enhetene valgte jeg å sette dem inn i en tabell (vedlegg 7). Å strukturere meningsenhetene på denne måten, omskrevet til et mer abstrakt språk, opplevde jeg som avgjørende for å finne en tydeligere inndeling av de ulike kategoriene, selv om prosessen ikke var helt ferdig. Med utgangspunkt i eksempelet ovenfor, der en elevs utsagn ble til kodeordet «nytte», plasserte jeg etter hvert utsagnet under kategorien «morsmålets verdi i skolen». Denne måten å arbeide på gjorde også at jeg klarte å fokusere på enkeltindividet, slik Postholm (2010) beskriver den psykologisk-fenomenologiske tilnærmingen.

I det fjerde og siste trinnet av Giorgis fenomenologiske analyseprosess brukes materialet til å danne nye begreper. Poenget er å sammenfatte alle de transformerte meningsenhetene til kategorier (Giorgi, 1985, s. 19). Jeg forsøkte å stille meg selv ulike spørsmål underveis for å finne essensen i deltakernes beskriver gjennom opplevelser og meninger av fenomenet. Med utgangspunkt i problemstillingen ble det fortettede materialet fordelt på tre ulike kategorier; *opplevelsen av å være flerspråklig*, *morsmålets verdi utenfor skolen* og *morsmålets verdi i skolen*. Jeg opplevde det utfordrende og tidkrevende å komme fram til de endelige kategoriene. Til tross for at noen av svarene til elevene kan plasseres under flere kategorier, endte jeg etter gjentatte gjennomlesninger på disse tre og ikke fire kategorier, som jeg først hadde (vedlegg 7 og 8). Jeg slo to av kategoriene sammen da de hadde for mange likhetstrekk til å stå som kategorier alene. På dette stadiet forsøkte jeg også å se kategoriene i sammenheng med intervjuguiden for å få en slags oversikt, noe som gjorde at jeg etter hvert innså hvilke som kunne slås sammen. Jeg oppdaget samtidig noen koder til å passe under flere enn én kategori, noe som gjorde meg litt usikker på hvordan jeg skulle strukturere inndelingen. Jeg endte opp med å la kodene stå som planlagt, og konkluderte med at noen koder hadde mer tilknytning til

hverandre enn andre, noe som ikke er unaturlig ettersom kategoriene er knyttet tett sammen og påvirker hverandre. Jeg vil under presentere de ulike kategoriene og kodene i en tabell for å gi leser en helhetlig oversikt.

	Kategorier	Koder
1 (4.1)	Opplevelsen av å være flerspråklig	<ul style="list-style-type: none"> - Utfordringer knyttet til språk (4.1.1) - Muligheter knyttet til språk (4.1.2)
2 (4.2)	Morsmålets verdi utenfor skolen	<ul style="list-style-type: none"> - Følelsesmessig tilknytning til morsmålet (4.2.1) - Flerspråklig praksis (4.2.2)
3 (4.3)	Morsmålets verdi i skolen	<ul style="list-style-type: none"> - Stolthet (4.3.1) - Skam (4.3.2) - Nytte (4.3.3)

Tabell 2: Oversikt over studiens datamateriale med kategorier og koder

3.5 Ethiske refleksjoner

Forsker må tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan påvirke deltakerne, og hvordan forskningen vil bli oppfattet og brukt. Samtidig må jeg som forsker hele tiden ut fra etiske prinsipper vurdere valgene jeg tar i løpet av undersøkelsesprosessen (Jacobsen, 2016, s. 45). Det grunnleggende etiske dilemmaet til intervjueren er spenningen mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. Forsker vil naturligvis ha dype og inntrengende samtaler, noe som innebærer en fare for at deltakeren krenkes. Samtidig ønsker forsker å vise respekt for deltakeren, men risikerer her et datamateriale som kun skraper på overflaten (Cameron et al., 1993, s. 82; Postholm, 2010, s. 96). Som forsker på barn blir det spesielt viktig for meg å sette barnas velferd og integritet foran vitenskapens og samfunnets interesser. I den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2021) sine retningslinjer som omhandler hensyn til personer (kapittel B) finnes det et eget punkt (17) om barns krav på beskyttelse. Her står det blant annet at barns stemmer er viktig i forskning og de har rett til å bli hørt. Det står også at «forskningens formål og metode må tilpasses hva som er best for hvert enkelt barn og for barn som gruppe» (NESH, 2021, s. 19). Begge disse punktene har jeg tatt utgangspunkt i både ved utforming av intervjuguide og ved gjennomføring av intervjuene, og vil drøftes nærmere i delkapittel 3.5.2 – Forskning med barn.

3.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

NESH (2021) har kommet med forskningsetiske retningslinjer. Her beskrives blant annet etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger slik som ved deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2018, s. 20). NESH (2021, s. 9) understreker at forsker har ansvar for alle personer som deltar i forskningen. De skriver videre at forsker skal respektere menneskeverdet og sikre deres grunnleggende likeverd, frihet og selvbestemmelse. Ettersom jeg samler inn data gjennom intervju, skal jeg her presentere tre hensyn som må tas ved forskning – informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter.

Informert samtykke betyr at deltakerne skal bli tilstrekkelig informert om forskningens formål og hovedtrekkene i designen i tillegg til mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Det innebærer også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om at de når som helst i løpet av forskningen kan trekke seg uten at dette medfører noen form for negative konsekvenser for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Thagaard, 2018, s. 22-23). Som tidligere nevnt informerte lærerne deltakerne om formålet med prosjektet, hva deres rolle kom til å være i tillegg til å forsikre dem om at deltakelsen var helt frivillig. Jeg observerte som sagt elevene i deres naturlige setting på skolen en uke før intervjuene. Jeg inntok ikke den typiske observatørrollen med notatblokk, ettersom jeg ikke var ute etter å bruke observasjon som en metode for datainnsamling. Observasjonen jeg gjorde var utelukkende for å møte elevene før én-til-én intervjuene, slik at de hadde sett meg og skulle føle seg litt tryggere på meg som en ukjent voksen ved gjennomføring av intervjuet. I starten av intervjuet var jeg grundig i gjennomgang av formålet med prosjektet og fortalte at de måtte stoppe opp og spørre hvis det var noe de lurte på. De ble også minnet på at de når som helst kunne trekke seg uten at det belastet dem.

Forskningsprosjektet mitt ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) desember 2021 (vedlegg 1). I forkant av godkjennelsen kom NSD med noen innspill til endringer. Dette omhandlet «etnisk opprinnelse» og «tredjeperson». Med etnisk opprinnelse måtte jeg spesifisere at jeg skulle ha opplysninger om deltakernes morsmål. I tillegg måtte jeg legge til at jeg samler inn opplysninger om tredjeperson da jeg spurte om bakgrunn til deltakernes foreldre og hvilket språk de snakker. Dette skrev jeg også i informasjonsskrivet til de foresatte, slik at ikke noe uforutsett skulle dukke opp. Ettersom de foresatte likevel skulle samtykke på vegne av barna, fant jeg det naturlig å informere om dette i informasjonsskrivet. Eleven måtte selvfølgelig også ønske å delta og selv signere samtykkeerklæringen før undersøkelsen startet.

Konfidensialitet dreier seg om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deltakelse i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Johannessen et al. (2016, s. 86) skriver at den enkelte skal ha rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om seg selv. Deltakerne skal selv få bestemme hvorvidt informasjonen om dem skal kunne gjøres tilgjengelig for andre. Forsker må samtidig forsikre deltakerne om at konfidensialitet ivaretas og at personopplysninger ikke kan identifiseres. I min undersøkelse har jeg anonymisert elever, lærere, foresatte, skole og kommune. Jeg brukte derfor pseudonymer, også kalt fiktive navn, på elevene allerede ved transkripsjon av intervjuene. Før vi satt i gang med intervjuet, forklarte jeg hva dataen skulle brukes til og forsikret dem om at det kun var jeg som hadde tilgang til personopplysningene deres.

Forsker må forholde seg til hvilke *konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne*, både med tanke på eventuelle skader den kan påføre deltakerne og fordeler de kan forventes å få ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det å bli lyttet til kan oppleves som positivt for mange, spesielt for de som vanligvis ikke er vant til å bli hørt. Som en del av utarbeidelsen av intervjuguiden trakk jeg fram Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av aspektet positiv opplevelse som noe jeg ønsket at deltakerne sitter igjen med etter endt samtale. For meg ble det viktig å vise respekt overfor deltakerne og at informasjonen de kom med i intervjuene ikke medførte belastninger for den enkelte. Jeg var fra starten av tydelig i formidling av deltakernes rettigheter. Under intervjuene var jeg bevisst hvilke spørsmål jeg stilte, og var forsiktig meg å stille for sensitive spørsmål. I tillegg ga jeg deltakerne beskjed om at det var helt i orden hvis det var noen spørsmål de ikke ønsket å svare på.

3.5.2 Forskning med barn

Ettersom min studie baserer seg på intervjuer med barn, har jeg fra begynnelsen av prosjektet forsøkt å reflektere rundt forskning på barn og hvorfor jeg ønsker å forske på denne aldersgruppen. I tillegg har jeg sannsynligvis måtte ta flere etiske hensyn enn ved forskning på voksne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) skriver blant annet at barn ofte godtar og forsøker å svare på spørsmål som voksne ville avvist. Jeg går som sagt inn i denne studien med en fenomenologisk inspirert tilnærming, der jeg er ute etter å løfte frem deltakernes opplevelser av et fenomen. Dermed er det utelukkende disse elevene som sitter inne med den kunnskapen jeg er ute etter og ingen andre kan beskrive hva de opplever, tenker eller føler om sitt språk eller sine språk. Mitt mål er å skape en intervjusituasjon som viser at jeg respekterer deltakeren og tar deres ytringer på alvor. På denne måten får elevene mulighet til å uttrykke sine egne opplevelser og verdensoppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). I den sammenheng

har Faldet og Nes (2021) sin artikkel om det å verdsette sårbare barns stemmer i utdanningsforskning gjort meg oppmerksom på egen forskning med barn som deltakere. I artikkelen kommer de med anbefalinger for hvordan forsker kan gå fram i forskning med barn, noe jeg tok med meg videre i arbeidet med eget forskningsprosjekt. Den første anbefalingen er «Research with vulnerable children must aim to answer questions that cannot otherwise be answered» (Faldet & Nes, 2021, s. 9). Med andre ord bør ett av premissene som underbygger all forskning vedrørende sårbare barn være kun å involvere dem hvis kunnskapen man søker ikke eksisterer andre steder. Dette var noe jeg spesielt tenkte over i utformingen av intervjuguiden og ved å benytte språkportrett som metode. Jeg måtte tenke nøye over spørsmålene jeg stilte for å beskytte elevene, samtidig som jeg ønsket å stille spørsmål som kunne gi utfyllende og reflekterende svar. Ved å bruke språkportrett fikk elevene tilført noe unikt gjennom fargeleggingen samtidig som de forklarte hva de tenkte. Den andre anbefalingen jeg opplevde som relevant for min forskning var «The research must be relevant and in the best interest of the vulnerable children» (Faldet & Nes, 2021, s. 10). Forskingen skal altså gi bedre livskvalitet for de sårbare barna. Ettersom min problemstilling har som hensikt å få innsikt i hvilken rolle flerspråklige elever opplever at sitt morsmål har i og utenfor skolen, ligger det i kortene at jeg vil fremheve deres syn og har et ønske om at deres skolehverdag skal være best mulig.

Å bruke barn som deltakere ble lenge sett på forskningsmetodisk lite tilfredsstillende fordi man mente det var vanskelig å få pålitelig data (Tangen, 2010, s. 319). Datagrunnlaget har derfor bestått av sekundærkilder ettersom barn både ble sett og vurdert gjennom de voksnes øyne (Postholm, 2010, s. 161). I dag synes det å være bred enighet om at det er viktig å lytte til barns stemme i forskning. Diskurser om barn som samfunnsborgere er i dag nært knyttet til begrepet «kompetente barn». Dette representerer et paradigmeskifte fra å oppfatte barn som sårbare, avhengige vesener med behov for omsorg, til aktive, meningsbærende sosiale aktører. FNs Barnekonvensjon har vært en viktig drivkraft for barns stemme i forskning. Norsk lovverk på utdannings- og oppvekstområdet har også vært en del av denne endringen og stiller i dag tydelige krav om å lytte til barn og vektlegge deres meninger i forskning (Tangen, 2010, s. 319). Til tross for denne nyorienteringen- og utviklingen i forskning med barn, der barn blir sett på som kompetente aktører og eksperter på eget liv, er det fortsatt mange barns stemmer som sjeldent blir hørt i forskning. Dette gjelder spesielt de yngste barna, barn med funksjonsnedsettelse og barn fra etniske og språklige minoriteter. Ettersom jeg intervjuet barn

fra etniske og språklige minoriteter ble det viktig å vise dem respekt og skape trygge omgivelser slik at deres stemme blir hørt.

Postholm (2010, s. 161) skriver at spørsmålene som stilles under intervjuet må formuleres på en måte som viser kjennskap til deltakernes utviklingsmessige og kognitive forutsetninger, som for eksempel språkferdigheter. Lærerne til deltakerne på 4. trinn fortalte meg i forkant av intervjuene at elevene gledet seg til å bli intervjuet, men var usikre på om de kunne svare på alle spørsmålene jeg skulle stille dem. Med tanke på at jeg intervjuet barn ble det dermed spesielt viktig at jeg brukte alderstilpassende spørsmål samtidig som jeg var bevisst måten jeg formulerte meg på da jeg stilte spørsmålene. Jeg forsøkte i tillegg å unngå alle former for ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

At jeg valgte å la eleven få tegne sitt eget språkportrett i den innledende delen av intervjuet håpet jeg skulle føre til at eleven fant det naturlig å skulle reflektere over og snakke om hva tegningen betydde. Jeg ønsket fyldige og detaljerte beskrivelser av elevens erfaringer. Bourke (2017, s. 232-233) skriver at tegnebaserte visuelle metoder i undersøkelser med barn har vist seg å være en god måte å gi stemme til barnet på med den forutsetning at de er brukervennlig og alderstilpasset. At jeg inkluderte språkportrett som en del av datainnsamlingen mener jeg også er nyttig ettersom jeg hadde én-til-én-intervju med elevene. For å gjøre denne situasjonen mest mulig trygg og naturlig for den enkelte elev valgte jeg å gjennomføre intervjuene i deres naturlige omgivelser, nemlig skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). At eleven i starten av intervjuet skulle gjennomføre en tegneaktivitet i tillegg til å lytte til mitt språkportrett opplevde jeg som en brobygger mellom barnet og meg som voksen. Elevene snakket og svarte på spørsmålene jeg stilte underveis i tegneprosessen og jeg opplevde samtlige mer komfortabel i den settingen enn de kanskje ville vært i en samtale preget av langt mer blikkontakt.

3.5.3 Min rolle som forsker

Cameron et al. (1993) drøfter i en artikkel problemer som oppstår i samfunnsvitenskapen når det kommer til makt og metode i forskning på språk. Makten og kontrollen i en undersøkelse ligger ikke hos deltakeren, men hos forskeren, og det er vanligvis forsker som drar nytte av undersøkelsen (Cameron et al., 1993, s. 81). Intervju er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltaker. Det er jeg som intervjuer som bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål, velger når oppfølgingsspørsmål skal stilles, og det er jeg som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I tillegg er det jeg som intervjuer som sitter inne med den vitenskapelige kompetansen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 53) skriver at det asymmetriske maktforholdets struktur dreier seg om rollefordelingen – den

ene stiller spørsmål og den andre svarer. Dette betyr ikke at jeg som intervjuer skal forsøke å jevne ut maktforholdet, men at jeg reflekterer over rollen makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap. Med dette i bakhodet forsøkte jeg å være åpen i møte med deltakerne. Det innebar blant annet å gi dem innsyn i forskningsprosessen. Jeg ønsket også å gi elevene mulighet til å utdype tanker og opplevelser selv om de noen ganger kom inn på uventede temaer i samtalen. Dette gjorde jeg for å vise elevene min interesse og respekt. Det er nettopp dette som er fordelen med det semistrukturerte livsverdenintervjuet – jeg er ikke begrenset til faste spørsmål, men har noen bestemte temaer jeg ønsker å få mer innsikt i hos deltakerne. Jeg opplevde at dette skjedde flere ganger i løpet av intervjuene. Vi sporet av noen ganger og kom inn på andre temaer, men dette mener jeg kun beriket datamaterialet ettersom jeg selv ikke hadde kommet på å spørre om disse temaene.

Gjennom hver av de seks intervjuene ble det, som nevnt ovenfor, viktig for meg å skape eget spillerom for deltakerne, ikke utelukkende fordi de er barn, men på grunn av min egen posisjon i forhold til deltakerne. Jeg deler hverken samme språklige bakgrunn eller etnisitet som elevene. Som hvit kvinne tilhørende majoritetsbefolkningen oppstår det dermed noen etiske utfordringer jeg må reflektere over gjennom hele undersøkelsen. Det handler spesielt om å forsøke å minimere effekten jeg som forsker har på det deltakerne uttrykker (Cameron et al., 1993, s. 86). Dette vil også være viktig for å sikre gyldigheten i undersøkelsen – at jeg ikke påvirker eller leder elevene i en ønsket retning.

3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

Thagaard (2018, s. 181) skriver at når det kommer til kvaliteten av kvalitativ forskning så rettes oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Reliabilitet, validitet og generalisering er sentrale begreper som benyttes i vurdering av forskningsprosjektets troverdighet og gir dermed samtidig uttrykk for kvaliteten av prosjektet. Ettersom disse begrepene opprinnelig knyttes til kvantitativ forskning, har blant annet forskere som Marshall og Rossman (2016, s. 43-50) reist spørsmålet om de vurderingene vi foretar av forskningens kvalitet gjør at vi bør tenke nytt om begrepene. I den forbindelse skriver Postholm (2010, s. 169) at kravene til reliabilitet og validitet blir problematiske i kvalitativ forskning ettersom et møte med forskeren og deltakeren alltid er en unik tidsbestemt situasjon og ikke har som mål å gjenta eller reprodusere samme prosjekt med samme utfall. Begrepene pålitelighet og gyldighet blir av noen dermed sett på som mer riktig å bruke innenfor kvalitativ forskning. Til tross for at kvalitative studier knyttes til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, kan det generaliseres og overføres til andre lignende situasjoner. Ved tykke beskrivelser av fenomenet kan en legge til rette for naturalistisk

generalisering, der leseren av teksten kan gjenkjenne egne situasjoner i beskrivelsene, som igjen kan oppleves nyttig for egen situasjon (Postholm, 2010, s. 131). Med dette som bakgrunn blir det mer naturlig for meg videre i mitt fenomenologisk inspirerte prosjekt å benytte meg av begrepene pålitelighet, gyldighet og naturalistisk generalisering når jeg vurderer forskningens troverdighet.

I prosessen med å velge kriterier for deltakere hadde jeg tidlig bestemt meg for at flerspråklighet, det at deltakerne også snakker et annet språk enn norsk, var det viktigste. I tillegg hadde jeg et ønske om å skaffe deltakere på mellomtrinnet, ettersom jeg gjennom arbeid som lærer opplever at eldre elever har større forutsetninger for å kunne reflektere og utdype egne tanker eller meninger. Som tidligere nevnt sto jeg igjen med at fire av seks deltakere gikk på 4. trinn. Til tross for at disse fire elevene var noe yngre enn jeg hadde ønsket, var jeg selvsagt fornøyd med at de deltok i undersøkelsen. Likevel forhørte jeg meg med lærerne om deres norskferdigheter. Siden jeg var ute etter å få tykke beskrivelser og dype refleksjoner ble det viktig at disse fire elevene hadde en viss kompetanse i norsk slik at de forsto spørsmålene jeg stilte og videre kunne gi utfyllende svar. Det slo meg selvfølgelig, og kanskje spesielt ettersom to tredjedeler av deltakerne var 9 år, at gjennomføring av intervjuene på elevenes morsmål sannsynligvis ville resultere i mer utfyllende beskrivelser, ettersom noen av elevene forklarte at de snakket bedre morsmål enn norsk. Dette er naturligvis kun spekulasjoner fra min side, men kan likevel være en forklaring på at noen av svarene i intervjuet ble misforstått eller ikke godt nok utdypet.

Postholm (2010, s. 131) mener at begrepet pålitelighet er mer riktig å bruke når det kommer til kvalitativ forskning, spesielt ved fenomenologiske studier. Der reliabilitet i kvantitative studier blant annet er opptatt av at resultater skal kunne gjentas eller reproduseres av andre forskere på senere tidspunkter, er pålitelighet i kvalitative studier rettet mot spesifikke studier og deres pålitelighet. Johannessen et al. (2016, s. 231) påpeker her at det vil være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning ettersom det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Ved intervju er det for eksempel samtalen som ofte styrer datainnsamlingen. I mitt fenomenologisk inspirerte prosjekt er nettopp det å få innsikt i og forståelse for enkeltelevers opplevelser og tanker rundt deres morsmåls rolle i og utenfor skolen det viktige, noe som betyr at hvert enkelt intervju er et unikt tidsbestemt tilfelle. I den forbindelse forsøkte jeg gjennom hele forskningsprosessen å være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåtene jeg benyttet i utviklingen av data (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig eller «transparent» sier Silverman (2014, s. 84)

at forsker styrker påliteligheten. Johannessen et al. (2016, s. 231-232) skriver at slike detaljerte beskrivelser av både forskningsstrategi og analysemetoder gjør det mulig for leser å vurdere forskningsprosessen trinn for trinn.

Triangulering (Bryman, 2012, s. 392) innebærer at forsker bruker ulike kilder, datainnsamlingsstrategier og teorier for å understøtte sine funn. Postholm (2010, s. 132) skriver at data fra flere kilder gjør det mulig for forsker å skrive detaljerte, tykke beskrivelser av forskningsfeltet, samtidig som det legger til rette for naturalistiske generaliseringer. Tolkningen av elevenes svar fra intervjuene ble gjort i sammenheng med de visuelle bildene som elevene tegnet i sine språkportretter. Det å bruke språkportrett som et metodisk verktøy i gjennomføringen av datainnsamlingen ble også avgjørende for oppgavens pålitelighet og gyldighet. Jeg ser på bruken av intervju og språkportrett som en form for triangulering ettersom jeg ved slutten av hvert intervju spurte deltakerne om de kunne forklare språkportrettet sitt. Denne gjennomgangen så jeg på som avgjørende for om jeg hadde misforstått noe av deltakernes utsagn underveis i intervjuet, eller om det underbygde og bekreftet mine tolkninger gjennom samtalen (Bryman, 2012, s. 392). Her blir det viktig å påpeke at elevene åpenbart ikke gjentok eller nevnte alle temaene vi hadde snakket om på nytt ved gjennomgang av språkportrettet, men likevel ble flere av hovedmomentene i intervjuguiden trukket fram, enten ved å bekrefte det de hadde sagt tidligere eller avkrefte dette og komme med nye refleksjoner. Jeg opplevde på denne måten at triangulering av metoder var nyttig å bruke for å sikre kvaliteten til prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) skriver at selv om gyldighet ofte dreier seg om de metodene som benyttes i forskning undersøker det de er ment å undersøke, handler det også om forskeren som person i tillegg til hans eller hennes moralske integritet, og er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som produseres. Postholm (2010, s. 170-171) skriver i den sammenheng at høy gyldighet eller troverdighet er avhengig av at leseren kan følge hele forskningsprosessen og slik få en forståelse for forskerens valg. For å oppnå en god fenomenologisk analyse burde forsker utvikle en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og sine deltakere. Her blir det viktig å ikke la tilfeldige inntrykk eller egne meninger ta styringen. I mitt forskningsprosjekt har jeg hele tiden forsøkt å tenke over egen subjektivitet, min egen rolle som forsker på flerspråklige barn, tidligere forskning på feltet i tillegg til teorier om språkideologier og transspråking. Det å hele tiden være kritisk til hvordan jeg selv tolker de ulike fasene i forskningsprosessen, spesielt transkripsjonene og analysefunnene, er viktig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) understreker at jo sterkere

falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen.

4. Presentasjon av funn

Denne masteroppgaven undersøker som nevnt problemstillingen «*Hvilken rolle opplever flerspråklige elever at deres morsmål har i og utenfor skolen?*» I denne delen av oppgaven skal jeg med utgangspunkt i problemstillingen presentere tre sentrale temaer som kom fram gjennom analysen. Det først temaet jeg skal skrive om er *opplevelsen av å være flerspråklig* (4.1), deretter presenteres temaet *morsmålets verdi utenfor skolen* (4.2) og til slutt temaet *morsmålets verdi i skolen* (4.3). Funnene viser i noen situasjoner sammenfallende erfaringer mellom deltakerne mens det i andre situasjoner er relativt stor variasjon mellom dem.

4.1 Opplevelsen av å være flerspråklig

I lys av oppgavens problemstilling ønsker jeg å få et innblikk i hvordan de seks elevene opplever det å være flerspråklig i Norge. Funnene viser at elevene opplever både utfordringer og muligheter knyttet til språkene sine, der morsmål og dets rolle i og utenfor skolen spesielt trekkes frem. Her forsøker jeg å løfte frem elevenes perspektiver på sine morsmål – og hvordan de opplever det å være flerspråklig.

4.1.1 Utfordringer knyttet til språk

Alle de seks deltakerne i min studie flyttet til Norge før de fylte 5 år. Til tross for at de var unge da de kom, nevner alle i løpet av samtalen noe de husker fra hjemlandet sitt. De fleste av deltakerne kan i mer eller mindre grad snakke norsk, engelsk og morsmål. I løpet av samtalen med elevene, der de uttrykker sine opplevelser av å være flerspråklig i Norge, er det spesielt tre faktorer som blir synlige – og alle beskriver utfordringer knyttet til språk. Den første faktoren handler om at ingen av elevene har fått morsmålsopplæring i skolen. Faktor nummer to dreier seg om foreldrenes ønske om at elevene snakker morsmål hjemme. Disse to faktorene kan sammen se ut til å ha skapt en tredje utfordring for elevene, som handler om at flesteparten opplever at de ikke er godt nok utviklet i noen av språkene i sitt språkrepertoar.

Gjennom samtalen med elevene kommer det tydelig fram at de ikke har reflektert over mangelen på morsmålsopplæring i skolen. Elevene meddelte heller ikke direkte savn av egen opplæring i morsmål. Likevel forteller blant annet Saman og Pari at det hadde vært fint hvis de kunne snakke morsmålet sitt med medelevene. Her kommer det også fram at de gjerne kunne tenke seg en kort økt en gang iblant for å lære bedre å lese og skrive på morsmål. På motsatt side har vi Yusuf, som ikke vil ha fokus på morsmål i skolen i det hele tatt. Selv om han ikke ønsker å bruke morsmål på skolen, vil han gjerne utvikle seg videre på morsmålet sitt hjemme. Sett bort fra denne ene eleven, uttrykker de resterende fem deltakerne at de gjerne kan ha mer morsmål i skolen enn det de har i dag. De begrunner dette med at det vil hjelpe dem til å

vedlikeholde og utvikle språkferdighetene i eget morsmål. Når jeg spør elevene om hvilke språk de kunne tenke seg å snakke på skolen hvis de selv fikk velge, svarer Saman:

Ehm ... hvis vi sier da, litt arabisk og litt norsk. Og at alle får lov til å lære sånn arabisk for å forstå andre og sånn.

Saman kan tenke seg å snakke mer morsmål på skolen og ønsker at andre også skal få mulighet til å lære seg arabisk slik at de kan kommunisere med hverandre også på dette språket. Han legger til at hvis alle lærer seg å snakke arabisk, slipper han hele tiden å måtte oversette det han sier på arabisk til norsk. I tillegg opplever han det som utfordrende å utvikle seg på arabisk når han ikke får noe undervisning på skolen i dette språket, spesielt når det kommer til lesing og skriving. Pari sier at hun er veldig glad i å snakke alle de tre språkene hun kan hele tiden. Når det kommer til spørsmålet om hun ønsker å lære morsmål på skolen, forteller hun:

Fordi, jeg er ikke så god på urdu hjemme, så jeg vil lære meg litt sånn mer urdu. Ikke bare noen sånn setninger ... Så derfor har jeg lyst at det skal være et lite fag, det kan bare være i 20 minutter.

Selv om Pari uttrykker at hun er glad i å snakke alle de tre språkene hun kan, norsk, engelsk og urdu, er det tydelig at hun opplever at hun burde øve mer på urdu enn det hun gjør i dag. Med andre ord ser hun det som utfordrende at hun ikke har urdu på skolen i det hele tatt.

En annen tilbakemelding på utfordringer knyttet til språk kom fra Amelia, som forklarer hvilket språk hun og lillesøsteren kommuniserer på hjemme:

Amelia: Ja, fordi vi pleier ... når pappa og mamma ikke ser på, da pleier vi å snakke litt sånn norsk.

Marie: Jeg forstår. Vil de at dere skal snakke polsk hjemme?

Amelia: Ja, mest.

Amelia uttrykker her en opplevelse av utilstrekkelighet når det kommer til språkferdighetene sine og forventningene foreldrene har til henne. Bahar opplever noen av de samme tilbakemeldingene som Amelia fra sine foreldre når hun er hjemme, og forteller samtidig at foreldrene ikke snakker godt norsk. Hun sier videre at:

Pappa liker ikke å snakke norsk fordi han sier at vi ikke burde snakke det språket vi ikke liksom, snakker hjemme. Han vil at vi skal snakke arabisk sånn at vi skal lære det.

De situasjonene som Amelia og Bahar her beskriver, oppleves tydelig som utfordrende for dem. Det er utfordrende fordi de selv ikke får velge hvilket språk de skal snakke hjemme, ettersom foreldrene har forventninger eller ønsker om at de snakker morsmålet sitt med dem.

Utfordringene elevene opplever med å måtte endre sin naturlige måte å bruke språkene sine på, både i skolen og hjemme, kan som nevnt ha skapt en tredje utfordring – opplevelsen av å føle seg lite utviklet i språkene de har i sitt språkrepertoar. I samtalen med Pari, som jeg viser til over, forklarer hun at hun ønsker å ha noe undervisning i urdu på skolen. Like etter legger hun til, mens hun ser på meg med et forvirret blikk, at hun heller ikke ønsker å ha for mye fokus på urdu når hun er på skolen. Når jeg spør hvorfor hun ikke ønsker for mye fokus på urdu på skolen sier hun:

[...] jeg kan ikke norsk så bra ... så derfor lærer jeg meg det.

Pari uttrykker her at hun ikke føler seg god i norsk og derfor må bruke tid på å øve på dette i skoletiden, noe som fører til at hun ikke har tid til å konsentrere seg om urdu. Dette viser at hun opplever det som utfordrende å sjonglere flere språk og ser ikke noe sammenheng når det kommer til det å utvikle seg i språkene parallelt. Når jeg spør Yusuf om han ønsker å utvikle sine lese-, skrive- eller muntlige ferdigheter i morsmålet sitt, svarer han:

Lesing ... jeg er ikke så god på det fordi jeg er vant med norsk, fordi jeg flyttet til Norge da jeg var to år og jeg bodde heller ikke i Somalia da jeg var liten, jeg bodde litt i Sør-Afrika ikke sant. Så jeg snakket somali, men jeg leste aldri. Og da jeg kom til Norge så gikk jeg jo på barnehage og rett til norsk lesing og alt det. Så det er litt vanskelig å lære lesing da.

Yusuf uttrykker at det er vanskelig å lære seg å lese på somali ettersom han går på norsk skole. Det kommer tydelig fram at han ikke ser noen grunn til å lære seg å lese på somali når han går på skole i Norge. Gjennom samtalene med både Pari og Yusuf opplever jeg at de ser på det å være flerspråklig som utfordrende i flere situasjoner, og at de ikke føler at de mestrer noen av språkene spesielt godt.

Selv om elevene beskriver ulike situasjoner og opplevelser, kommer det fram at de erfarer det å være flerspråklig som utfordrende, enten om det gjelder mangel på morsmålsopplæring, foreldrenes ønske om å snakke morsmål hjemme eller følelsen av å ikke mestre verken morsmål eller norsk.

4.1.2 Muligheter knyttet til språk

Til tross for at elevene møter på utfordringer med det å være flerspråklig, forstår jeg gjennom samtalene at flerspråkligheten deres også er noe de ser på som positivt. De ser ulike muligheter

ved det å være flerspråklig og flere av dem reflekterer godt når det kommer til viktigheten av å lære seg ulike språk, i tillegg til ønske om å lære seg flere språk. Her er det to faktorer som er gjentakende i samtalene med deltakerne og som viser hvordan de ser på muligheter knyttet til språk. Den første faktoren viser hvor opptatt elevene er av språk og ønsket de har om å lære seg flere språk. Ett språk elevene spesielt er opptatt av å lære seg er engelsk. Dette funnet kom noe overraskende på meg ettersom det ikke var noe jeg på forhånd hadde tenkt at elevene kom til å ta opp. Denne faktoren er tydelig hos alle deltakerne som, uten at jeg stiller direkte spørsmål om det, tar opp temaet flere ganger i løpet av intervjuene. Noen forteller også at de bruker å snakke en del engelsk hjemme og med venner. I flere av samtalene snakker de også om interessen for andre språk enn engelsk. Amelia og Bahar forteller blant annet at de godt kunne tenke seg å se medelevenes språkportretter slik at de kan lære språk av hverandre. Den andre faktoren handler om at elevene i noen grad gjerne kunne tenke seg å bli bedre på å lese og skrive på sitt morsmål. Siden de fleste var under 5 år da de kom til Norge, har de ikke lært å lese og skrive på morsmål slik det gjøres i skolen. Derfor er det, med unntak av Saman, få som kan lese og skrive på morsmålet sitt.

I samtalen med Bahar, forsøker hun å forklare meg hva hun mener gode engelskkunnskaper medbringer:

Sånn som i sommer, så skal vi kanskje til et sånt sted, og de snakker et språk, men vi kan snakke engelsk der, og da kan jeg bruke det språket.

Det er tydelig at Bahar setter engelsk høyt som språk og ønsker å snakke og lære engelsk godt. Hun sier også at hun og søstrene ofte snakker engelsk hjemme med hverandre istedenfor norsk eller tyrkisk. De krangler til og med på engelsk. Ayla, som tidligere nevnt har noe svake norskferdigheter, forteller at hun ønsker å bli bedre i engelsk, men at hun opplever det som et vanskelig språk å lære. I samtalen med henne virker det ikke som familien snakker andre språk enn arabisk hjemme. Til tross for at Ayla har svake språkferdigheter i norsk og engelsk, ønsker hun likevel å lære seg engelsk, noe som kan tyde på at også hun har en oppfatning av at engelsk er et språk man bør mestre. I likhet med både Bahar og Ayla beskriver Saman engelsk som et viktig språk:

Ja, for engelsk er viktig da, for liksom hvis du går på annen land du kan snakke engelsk og sånn.

Noen ønsker også å lære andre språk enn engelsk, og nevner både italiensk og spansk. Når jeg spør elevene om hva de hadde tenkt hvis hele klassen fikk i oppgave å lage et språkportrett hver, sier enkelte at de ikke ser poenget med oppgaven ettersom de allerede vet at de fleste i

klassen ikke snakker andre språk enn norsk og engelsk. Andre tenker derimot at det hadde vært gøy å lære ukjente språk på denne måten. Amelia forteller blant annet at det hadde vært gøy å se hvilke språk de andre i klassen kan. Hun begrunner dette med at hun på denne måten kan få bedre oversikt over hvilke språk som finnes i tillegg til å lære språk av hverandre, både ord og setninger. Bahar virker oppglødd når vi snakker om dette og forteller:

Jeg tror kanskje andre kan mer enn klassen vet! Det kunne vært gøy å lage sånn i klassen ... for da kunne du sett hva andre kan mer enn deg så kan du liksom spørre «åh, kan du lære meg det?» eller noe sånt, fordi du vil vite det, eller lære deg det (eleven smiler).

Noe som er spesielt interessant her er kroppsspråket til Bahar. Når vi snakker om språkportrett og hennes ønske om å mestre flere språk, blir hun ivrig og forteller at hun har et mål om å lære seg andre språk i tillegg til språkene hun allerede kan. Generelt er elevene fornøyde med sine språkportretter og forklarer gledelig tegningene sine til meg. De uttrykker en tilfredshet over egne språkkunnskaper, samtidig som de higer etter å lære flere språk.

Ønsket om å lære seg å lese og skrive på morsmålet sitt er enstemmig hos deltakerne, selv om dette ønsket er sterkere hos Amelia, Saman og Pari. Noen forklarer at det er viktig for dem å kunne morsmålet sitt godt fordi de har familie i landet de flyttet fra, og har lyst til å snakke språket med dem når de reiser på besøk. Amelia forteller at hun tidligere har gått på polsk skole fordi hun selv har lyst til å lære seg å skrive og lese på polsk slik at hun kan kommunisere med besteforeldrene sine i Polen. Dette gjorde hun hver onsdag ettermiddag i to år. Det er tydelig at noen av deltakerne ser muligheter ved å utvikle seg på morsmålet sitt selv om denne utviklingen i liten grad skjer på skolen. Dette uttrykker blant annet Amelia på denne måten:

Amelia: [...] på skolen så bruker jeg norsk så klart.

Marie: Bare norsk?

Amelia: Ja. Hvis det er liksom, hvis det ikke er skoletid, og jeg har med mamma og pappa, da pleier jeg så klart å snakke polsk.

Amelia er tydelig innforstått med at det er norsk hun skal bruke når hun er på skolen. Hun uttrykker at skolen ikke er stedet for å lære morsmålet, noe som er grunnen til at hun har gått på polsk skole. Selv om Amelia har innfunnet seg med at hun kun snakker norsk på skolen, er det andre som godt kunne tenke seg undervisning på morsmål en gang iblant. Saman sier blant annet at selv om han i noen grad allerede hadde lært å lese og skrive på arabisk gjennom å øve på Koranen, kunne han tenke seg litt mer morsmål på skolen. Han forteller at han kunne tenke seg:

Sånn en time med norsk og en time med arabisk.

Slik Saman beskriver det, vil han gjerne utvikle seg både på norsk og arabisk, men sier at han vil undervises separat i språkene. Det gir ikke mening for han å blande eller arbeide med fagene parallelt. I likhet med Saman ønsker Pari å ha et lite fag på skolen med urdu, bare sånn 20 minutter av og til. Som jeg skrev i underkapitlet om utfordringer knyttet til språk, forklarer hun at hun heller ikke vil ha for mye morsmål fordi hun ikke er godt nok utviklet i norsk. Selv om hun opplever det som utfordrende å sjonglere språkene i språkrepertoaret sitt, ser hun likevel muligheter for å utvikle seg på morsmål og ønsker at dette i noen grad skal skje på skolen.

Selv om verken Pari eller Saman har noen konkrete forslag til hvordan de vil at arbeidet med morsmålet sitt skal foregå i undervisningen, er de likevel tydelige på at dette er noe de ønsker. I motsatt ende finner du Amelia, som helst vil lære morsmålet sitt utenfor skolen, og Yusuf, som ønsker at foreldrene skal hjelpe han å utvikle lese- og skriveferdigheter på morsmålet sitt hjemme. Yusuf legger også til at han ikke synes det er negativt at han ikke har undervisning på morsmålet sitt på skolen. Disse elevene har tilsynelatende en oppfatning av at eget morsmål ikke har noe å gjøre i den norske skolen – her er det norsk som gjelder.

4.2 Morsmålets verdi utenfor skolen

Utenfor skolen, spesielt hjemme, forteller elevene at de stadig vekk blander språkene i sitt språkrepertoar. Dette er noe som faller elevene naturlig når de er hjemme. I samtalene med elevene kommer det frem at de har en følelsesmessig tilknytning til morsmålene sine. Her trekker de frem forholdet sitt til morsmålet og den tilknytningen de på ulike måter har til både språk og opprinnelsesland. Elevenes flerspråklige praksis blir også synlig når jeg snakker med dem om hvordan de kommuniserer utenfor skolen. Hvordan deres flerspråklighet utspiller seg i hverdagen og deres naturlige måte å blande språkene på ble her fremtredende.

4.2.1 Følelsesmessig tilknytning til morsmålet

Frem til nå har oppmerksomheten vært rettet mot temaet som omhandler opplevelsen av å være flerspråklig i Norge og utfordringer og muligheter elevene spesielt møter i skolen knyttet til flerspråklighet. I dette underkapitlet vil jeg gå nærmere inn på funn som handler om hva morsmålene betyr for deltakerne. Elevene er stort sett enige i hvilket språk de i første rekke tenke på som «sitt språk» eller «hjertespråk». De snakker også om viktigheten av ikke å glemme morsmålet sitt. Yusuf, som er tydelig på at han ikke ønsker å lære morsmål på skolen, beskriver sitt forhold til somali slik:

Yusuf: Jeg synes alle ... i hvert fall alle burde lære morsmålet sitt. Det er veldig viktig synes jeg.

Marie: Kan du fortelle hvorfor du synes det er viktig?

Yusuf: [...] jeg har ikke så mye familie i Norge, men jeg har veldig mye familie i Somalia. Og når jeg kommer til Somalia og ikke kan noe somali, så er det jo litt dumt for du er jo fra Somalia, så da burde du kunne litt morsmål. Og det er veldig fint også (ser både bekymret og glad ut om hverandre).

Yusuf beskriver her sin tilknytning til morsmålet, og ut i fra kroppsspråk blir det synlig at det er mye følelser i spill når han snakker om dette temaet. Han uttrykker at det er veldig viktig for han å kunne somali uavhengig av hvilket land han bor i. Fra hans synspunkt burde alle som opprinnelig kommer fra Somalia, uansett om de er født i Norge, lære seg å snakke somali. Bahar har også en sterk følelsesmessig tilknytning til morsmålet sitt, men også til landet hun flyttet fra. Gjennom samtalen kommer hun flere ganger inn på hvor gøy det var å bo i Tyrkia, og forteller om ulike leker de hadde og maten de spiste. Hun beskriver morsmålet sitt på denne måten:

[...] tyrkisk er jo liksom vår faste språk, det er det første du kan. Det er liksom det språk som jeg kommer alltid til å ha.

Hun sier med andre ord at hun ikke har noen planer om å glemme tyrkisk eller forsøke å erstatte dette språket med et annet, uansett hvor godt hun lærer det andre språket. Tyrkisk kommer først og ligger nærmest hjertet hennes, noe hun også viser i språkportrettet hun tegner (vedlegg 5a). Tyrkisk er hennes hjertespråk. Saman tegner også sine hjertespråk i språkportrettet (vedlegg 5c). Han beskriver arabisk som det språket han liker best, selv om han også fargelegger norsk i hjertet på brystkassen av kroppssilhuetten. Selv om han kom til Norge som fireåring, forteller han at moren har lært ham å lese og skrive på arabisk. Han er glad for at hun har lært ham dette, og forklarer at familien liker best å snakke arabisk hjemme. Med bakgrunn i tegningene fra språkportrettet kom det tydelig fram at både Bahar og Saman har en sterk tilknytning til morsmålene sine og har et ønske om enten å vedlikeholde eller utvikle seg i dette språket.

Pari sier som nevnt tidligere at hun liker alle de tre språkene hun snakker, både urdu, norsk og engelsk. Likevel forteller hun, i likhet med Saman og Bahar, hvilket språk hun liker aller best eller har mest tilknytning til:

[...] jeg liker mest urdu fordi det er jo fast sann språk.

Hun forklarer at dette er grunnen til at hun velger å fargelegge mest urdu i språkportrettet sitt (vedlegg 5e). Måten Pari uttrykker dette på viser at også hun har en følelsesmessig tilknytning til morsmålet sitt som trumfer de andre språkene. Ayla sier at hun synes det er finest å snakke arabisk og at hun har lyst å fortsette med dette hjemme.

Eksempelene ovenfor viser at elevene er samstemte når det kommer til hvilket språk som ligger nærmest deres hjerter. Ingen har ønske om å glemme eller å kutte ut morsmålet sitt. Alle har innfunnet seg med og synes det et greit at morsmål er det språket de snakker mest hjemme, selv om andre språk også blir brukt.

4.2.2 Flerspråklig praksis

Elevenes opplevelser av egen flerspråklighet finner jeg spesielt interessant, ettersom det synliggjør hvor ulikt deltakerne opptrer på skolen og hjemme. Elevene forteller at de bruker både morsmål, norsk og engelsk hjemme. Generelt viser de lite tegn til sin flerspråklige bakgrunn på skolen, noe som allerede har kommet fram hittil i analysedelen. Selv om ingen uttrykker dyp misnøye med at norsk er det språket som blir brukt på skolen, virker det som om de selv har forstått hvordan skolesystemet fungerer og hvilke språk som er verdt å bruke i ulike situasjoner. Dermed har de tilsynelatende en oppfatning av at det som faller naturlig for dem, å blande språkene i sitt språkrepertoar, ikke naturlig kan praktiseres alle steder. De snakker heller ikke morsmål når de er på ulike fritidsaktiviteter, det virker nesten helt fjernt for dem å skulle gjøre det, ettersom både trenere og medspillere snakker norsk. Når jeg stiller spørsmål om hvilket språk de snakker når de er hjemme, svarte Pari først urdu, men sier videre:

[...] fordi søstrene mine de blander sånn urdu og norsk, og moren min hun kan også veldig mye norsk. Så hun blander de to språkene. Pappaen min han kan norsk, men han snakker det ikke, han bare ... han kan bare si «hallo». Men lillebroren min han prøver å snakke engelsk, men han klarer det ikke. Så han snakker i hvert fall norsk og urdu. Jeg snakker alle tre språkene.

Her beskriver Pari familiens flerspråklighet og det kommer tydelig fram at de blander og bruker språkene om hverandre. Videre forteller hun også hvordan hun spesifikt blander språkene:

Sånn, når jeg sier en setning, så sier jeg to ord på norsk og to ord på urdu og to ord på engelsk.

Pari følger opp dette ved å si at hun synes det er gøy å blande språk og at hun egentlig bare bruker de ordene hun husker når hun snakker, uavhengig om det er norsk, urdu eller engelsk. For henne er det mest naturlig å blande språkene, men dette skjer mest utenfor skolen. Den frie og lystige måten hun oppfører seg på når vi snakker om denne flerspråklige praksisen

understreker hvordan hun føler seg i en slik setting. Hun opplever dette som en naturlig væremåte når hun er hjemme og føler seg komfortabel med denne måten å kommunisere på.

Elevene forteller også om andre måter de blander språkene sine på i hverdagen. Det er ikke bare gjennom snakking, for eksempel sier Yusuf at han omstiller seg til ulike språk når han tenker – ut ifra hvilken situasjon han befinner seg i. Han beskriver det slik:

[...] jeg pleier ikke å snakke så mye engelsk, jeg snakker kanskje når jeg spiller spill ... også da tenker jeg noen ganger på engelsk. Og når jeg ser på engelsk youtube videoer, da tenker jeg ikke norsk, men engelsk. Men når vi er på skolen, er med venner, spiller med venner, alt det, når jeg snakker norsk og sånt ... da tenker jeg på norsk. Men når jeg snakker med noen somaliske eller noe som kan somali, så da tenker jeg på somali.

Selv om Yusuf tilpasser seg språkene til ulike situasjoner er han i kontrast til Pari, ikke glad i å blande språkene i en setning. Han forteller at han synes det er fint å bruke ulike språk i forskjellige situasjoner, men vil snakke somali og norsk hver for seg. Det kommer ikke spesifikt fram hvilke situasjoner Yusuf snakker om, men han er opptatt av å snakke norsk i noen situasjoner og somali i andre, ikke samtidig.

Amelia forteller at hun bruker å tilpasse seg språkene etter hvem hun snakker med. Når jeg spør henne om hvilket språk hun vanligvis bruker når hun er på turn svarer hun:

Amelia: Eh, norsk.

Marie: Jeg forstår. Du bruker ingen andre språk?

Amelia: Nei, for det er sånn norsk turn.

Her uttrykker Amelia at det ikke er rom for å snakke polsk ettersom ingen av barna som går der snakker polsk, i tillegg vektlegger hun at treneren er norsk. Videre forklarer hun at hun snakker polsk når hun er sammen med polske venner. Hun forteller at hun ofte legger om uten å tenke over det. Når det kommer til å blande språkene svarer hun raskt at hun ofte gjør det når hun glemmer et ord er på ett av språkene. Hun beskriver det slik:

Amelia: Sånn, noen ganger hjemme så pleier jeg å glemme hva det er. Hva liksom ... hva ehm, hva noe er på polsk, da bare sier jeg det på engelsk.

Marie: Ja, så du sier det heller på engelsk enn på norsk?

Amelia: Ja, eller så kan jeg også si noe på polsk hvis jeg ikke husker det på norsk.

Amelia forteller her at hun bruker ord på et av de andre språkene hvis hun glemmer et ord på det ene språket. Det betyr at hun blander språkene når hun snakker, og på denne måten støtter seg til de andre språkene i språkrepertoaret sitt når det skjer. I likhet med Amelia, forteller Saman at han av og til snakker arabisk med sine norske venner uten at han selv er klar over det. Han tror at det skjer fordi han vanligvis snakker arabisk hjemme, og når han skal være med venner og snakke norsk så blander han språkene uten selv å legge merke til det. Dette er ikke noe han opplever som ubehagelig, og forteller at når det skjer så oversetter han bare ordene til norsk slik at vennene forstår hva han sier.

Det er tydelige forskjeller i hvordan elevene ønsker å bruke språkene sine. Noen liker å blande flere språk i en setning, mens andre liker å holde språkene separat. Enkelte forholder seg mer nøytrale til å blande språkene, men vil heller gjøre det hjemme enn på skolen.

4.3 Morsmålets verdi i skolen

Det siste temaet som funnene belyser er deltakernes meninger om eget morsmål og om de ser verdi i å trekke sin språkpraksis hjemmefra inn i skolehverdagen. Gjennom samtalene kommer det frem at elevene opplever både stolthet, skam og nytte i forbindelse med morsmålene sine. Her blir det synlig hvordan de seks flerspråklige elevene forholder seg til og oppfatter skolen sitt syn på egen flerspråklighet. Opplever de at deres morsmål kan være en ressurs i undervisningen, eller opplever de at morsmålet er lite verdifullt og uinteressant?

4.3.1 Stolthet

Funnene viser at elevene knytter stolthet til det å være flerspråklig, men det kommer an på hvilke situasjoner det er snakk om i hverdagen. Her vil spesielt situasjoner de opplever stolthet i skolesammenheng løftes frem. I samtalene med elevene trekker de spesielt frem situasjoner hvor medelever viser interesse og spør om betydningen av ulike ord på morsmålene deres. De viser også stolthet i situasjoner der medelever spør om de kan snakke morsmål.

Når jeg spør deltakerne om hvordan de selv opplever det å være flerspråklig, forteller både Ayla og Amelia at de synes det er fint. Amelia sier at det er positivt at hun kan snakke flere språk, og at hun synes det er gøy å lære seg nye språk. I likhet med disse to sitter Pari med en opplevelse av at det å være flerspråklig er bra. Hun sier:

Det er gøy, fordi hvis jeg reiser til en annen land, så da kan jeg det språket der, da må man ikke lære det igjen (ler og smiler).

Disse eksemplene viser at flere av elevene er stolt av å ha flere språk i sitt språkrepertoar og ser fordelene ved å kunne ulike språk. Yusuf mener også at det er bra og kult å kunne flere språk, og sier videre når vi snakker om medelevers interesse av hans morsmål at:

[...] de har jo spurt meg «kan du det ordet på somali, og kan du det ordet?» Men jeg synes det bare er gøy jeg.

Her sier Yusuf at han setter pris på at venner eller medelever er interessert i å lære seg ord, fraser eller setninger på morsmålet hans. Flere elever uttrykker positivitet og iver etter å lære andre barn ulike ord på sitt morsmål. Pari, Ayla og Bahar sier alle tre at de alltid synes det er gøy når andre elever spør om de kan snakke morsmålet sitt til dem. Midt i samtalen med Bahar forteller hun meg helt uoppfordret at hun kan si noe til meg på tyrkisk, og legger om til tyrkisk ganske fort. Hun sier hei og hva hun heter og oversetter deretter til meg på norsk uten at jeg spør om det. Hun forteller også at hun har veldig lyst til å lære tyrkisk videre til andre, spesielt barn. Den framtoningen og entusiasmen Bahar viser når vi snakker om dette tyder på at hun er stolt over å ha tyrkisk som sitt morsmål, og sier at hun gledelig snakker tyrkisk til andre hvis muligheten byr seg.

Litt ut i intervjuet spør jeg Saman om hva han ville tenkt hvis læreren sa han kunne lese eller skrive en oppgave på arabisk. Han svarer at om han fikk en slik oppgave så kunne han ha skrevet masse, siden han er flinkere på arabisk enn norsk. Videre forklarer han:

[...] arabisk vil jeg med en gang forstå det. Så kan vi ta tekstene og så oversette til norsk, så de andre kan vite hva er det.

I dette utsagnet viser Saman en stolthet over å mestre både lesing og skriving på arabisk, og at han gledelig oversetter til de andre slik at de også kan være en del av det. Han har også i tidligere utsagn vist stolthet over morsmålet sitt (se 4.1.1 – Utdfordringer knyttet til språk), hvor han forteller at han skulle ønske at medelevene også ville lære seg å snakke arabisk. På den måten kunne de kommunisere på morsmålet, samtidig som alle forstår hva hverandre snakker om. Han sier at dette også kan være lurt for å unngå:

[...] at noen snakker om hverandre ... for det er masse som snakker sånne ord om andre og sånt.

Saman uttrykker at han ikke vil noen skal tro at han baksnakker, og derfor ender han alltid opp med å oversette det han sier på arabisk til norsk. Derfor er dette, i tillegg til at han liker å snakke arabisk og vil at medelever skal lære seg språket, en viktig grunn for at han ønsker at klassekameratene skal lære seg språket.

Det er kun én av elevene, Saman, som i noen grad har opplevd at en lærer viser interesse for morsmålet hans. Saman forklarer at kontaktlæreren hans, Kristina³, som han har hatt i flere år, i enkelte tilfeller har vært nysgjerrig på morsmålet hans. Når jeg spør han om lærerne også har eller bruker å oppmuntre han til å bruke morsmål i skolen, sier Saman:

Saman: Nei. Eller Kristina liker å snakke litt arabisk.

Marie: Åja, gjør hun det?

Saman: Ja, hun sier litt sånn, hun lærte litt ord som sånn «habibi» og «kefak» og sånt.

Marie: Hva betyr det da?

Saman: «Habibi» betyr kjære. Og ord som betyr sånn «du» og sånne ting.

Marie: Spennende. Hva synes du om at hun spør om det da?

Saman: Jeg synes det er gøy.

Det er tydelig at Saman opplever spørsmålene og interessen fra læreren som en måte å bli verdsatt på. Han smiler mens han forteller dette, og uttrykker stolthet samtidig som han meddeler at det er gøy å lære bort arabisk til læreren sin.

4.3.2 Skam

I kontrast til stolthet er følelsen av skam. Når det kommer til det å føle skam over morsmålet sitt, har elevene ulike oppfatninger og opplevelser. Bahar og Pari ønsker i noen situasjoner lite oppmerksomhet rundt morsmålene sine fordi de er redde for å bli gjort narr av eller misforstått. Når det gjelder bruk av språk i skolesammenheng, opplever Bahar, Ayla og Pari at morsmålene deres ikke er betydningsfulle fordi ingen av lærerne gir språkene oppmerksomhet i undervisningen. Når det kommer til spørsmålet om å blande språk i skolen, er dette ikke noe Yusuf ønsker å gjøre. Han opplever dette som skamfullt eller sårt.

Bahar forteller meg et godt stykke ut i samtalen at selv om hun mer enn gjerne forklarer andre hva ulike ord eller setninger på tyrkisk betyr på norsk, og at hun er stolt over morsmålet sitt, opplever hun av og til å bli gjort narr av på grunn av språket. Hun beskriver det slik:

Bahar: Noen ganger så kan elever i klassen si sånn «si noe da, kan du si det på tyrkisk?» Så etter at jeg har gjort det så kan noen begynne å le, og da føler jeg at jeg sier noe feil, at språket mitt er noe morsomt.

³ Kristina er et pseudonym for Samans kontaktlærer.

Marie: Det forstår jeg godt. Hva tenker du da?

Bahar: At de liksom gjør litt narr av språket mitt.

Det er tydelig at dette er sårt for Bahar. Fra å føle stolthet rundt noe hun har en følelsesmessig tilknytning til, til å bli gjort narr av eller latterliggjort oppleves krenkende for henne. Hun forklarer videre at dette resulterer i at hun ikke har så lyst til å snakke tyrkisk foran disse medelevene i klasserommet eller i skolesammenheng. Til tross for slike lite hyggelige kommentarer sier hun:

Men jeg stopper ikke å snakke det. Jeg bryr meg liksom ikke så mye lenger om hva folk sier, de får gjøre hva de vil. Jeg er fornøyd med hvordan jeg snakker og sånn.

Selv om Bahar hever seg over ufine kommentarer og dårlig oppførsel fra medelever, forteller hun at dette har gjort at hun ikke ønsker å snakke like mye tyrkisk, spesielt ikke med enkelte medelever til stede. Pari forteller om en lignende episode hvor hun snakket urdu til en annen i klassen som kan samme språk. Hun understreker at de sjeldent snakker urdu til hverandre, og beskriver hendelsen slik:

[...] en gang så sa jeg en vits til hun som også kan urdu, fordi jeg ikke forsto hvordan jeg skal si det på norsk, så jeg sa det på urdu, så begynte en annen i klassen å si at «det er ikke lov til å snakke urdu eller en annen språk på skolen». Så begynte hun å si ifra til læreren (ser ned i bakken).

Det er tydelig ut ifra både utsagnet og Pari sitt kroppsspråk at hun ikke synes at dette var en hyggelig kommentar å få. Denne situasjonen fikk henne til å føle skam, og opplevdes ekstra sårt ettersom det å snakke urdu ikke er noe hun vanligvis gjør i klasserommet. En slik kommentar ga signaler til henne om at dette ikke er et språk som hører hjemme i skolen.

I delkapitlet ovenfor (4.3.1 – Stolthet), trakk jeg fram at det kun var Saman av alle seks elevene som i noen grad har opplevd at en lærer viser interesse for morsmålet sitt. For de andre fem elevene, er dette en nesten utenkelig praksis fra læreren. Flere av dem ser rart eller usikkert på meg når jeg spør om lærerne bruker å oppmuntre dem til å ta i bruk morsmål sitt i undervisningen. Her er tre ulike svar eller reaksjoner på spørsmålet:

Marie: Oppmuntre lærerne deg til å snakke morsmål?

Bahar: Nei, han sier ingenting.

Ayla: (rister på hodet og ser ned).

Pari: Nei, det gjør de ikke.

Her er det tydelig at disse elevene ikke blir oppmuntret til å bruke morsmålet sitt i undervisningen, og måten de uttrykker seg på viser at de heller ikke forventer denne oppmuntringen. Kroppsspråket til Ayla viser at hun ikke ønsker å snakke om dette temaet, noe som kan tyde på at dette oppleves som sårt eller skamfullt for henne.

Som nevnt tidligere opplever Yusuf det å være flerspråklig som positivt, og oversetter gjerne fra norsk til somali for vennene sine. Samtidig sier han at han ikke liker de gangene han plutselig begynner å snakke somali når han er med venner som snakker norsk. Han er opptatt av å snakke norsk på skolen, og han fremstår noe irritert eller sår i blikket når han forteller hvorfor han ikke vil blande språkene når han er på skolen:

[...] jeg ville snakket norsk, fordi alle snakker norsk. Ingen kan jo somali.

Det er litt vanskelig å si om Yusuf her enten opplever sårhet eller skam rundt morsmålet sitt når det kommer til å blande språk på skolen. Måten han uttrykker seg på viser i hvert fall at dette ikke er en god følelse.

4.3.3 Nytte

Innenfor temaet morsmåletts verdi i skolen kommer det frem hvilken nytteverdi elevene opplever at sin flerspråklighet har i undervisningen. Det blir spesielt synlig hvorfor flere av elevene ikke ønsker å bruke sitt morsmål aktivt i skolen. I intervjuene med Yusuf, Pari og Amelia kommer det frem at de oppfatter norsk som det viktige språket å lære på skolen, i tillegg til engelsk. Med andre ord ser de ingen nytteverdi av morsmålene sine i skolesammenheng.

Når jeg spør elevene om de kan tenke seg å bruke mer av morsmålet sitt på skolen svarer Yusuf:

Jeg ville ikke gjort det på skolen. Kanskje hjemme, eller med mamma eller noe sånt, eller pappa. Jeg ville kanskje ikke gjort det på skolen fordi jeg har lyst til å lære norsk på skolen fordi da, når jeg blir eldre kanskje forstår jeg liksom mer norsk. Sånn hva heter det, for det er jo veldig mange vanskelige norske ord ikke sant. Det er veldig viktig å lære ikke sant.

Her forteller Yusuf at han ikke ser på morsmålet sitt som en ressurs i skolen og uttrykker at norsk er det han vil øve mer på i undervisningen. Når jeg kommer med oppfølgingsspørsmål og spør om han kan fortelle litt mer om hvorfor han synes det er viktig, sier han:

Jeg har jo lyst til å ha en jobb ikke sant. Så det er veldig viktig å lære norsk, men jeg har heller lyst til å lære somali, ehm, hjemme eller noe sant.

Det er tydelig at Yusuf ikke ser noen nytteverdi av somali som språk i Norge. Han har som tidligere nevnt lyst til å snakke somali hjemme, men ser ingen hensikt med å gjøre dette i skolesammenheng. Den samme tendensen viser seg i en uttalelse fra Pari. Jeg stiller henne samme spørsmål som det Yusuf fikk:

Marie: Hvis du selv kunne velge, hvilke språk ønsker du å bruke på skolen?

Pari: Jeg vet ikke. Jeg tror på skolen så skal jeg snakke bare norsk, ikke urdu. Så ... fordi hvis jeg snakker urdu på skolen så blir jeg sånn ikke så, ehm, bra i sånn norsk.

I likhet med Yusuf, uttrykker Pari at hun ikke ser nytteverdien av å snakke urdu på skolen. Som tidligere nevnt (se 4.1.1 – utfordringer knyttet til språk) sier hun at hun ikke er god i norsk, og må dermed bruke tid på å lære seg dette på skolen. Dette handler om at Pari ser på det å mestre norsk som en ressurs.

I en uttalelse fra Bahar kommer det frem at hun opplever norsk og engelsk som de viktige språkene å lære. Når jeg spør henne om hva hun hadde tenkt hvis hun fikk jobbe med en oppgave hvor hun kunne velge det språket hun ønsket, sporer hun av og begynner å snakke om noe annet. Det er tydelig at Bahar antageligvis har noe annet på hjertet som omhandler språkene som blir brukt på skolen:

[...] og så noen ganger så har vi sann engelsktime så må vi oversette noen ting fra norsk til engelsk fordi vi må skrive engelsk. Men siden jeg ikke er så god i norsk så må jeg få akkurat alt riktig for at den oversettelsen ikke skal bli feil, for da har jeg jo feil. Og det kan være litt vanskelig.

Her sier Bahar at fokuset på norsk og engelsk i skolen oppleves som utfordrende for henne. Som tidligere nevnt er hun veldig glad i engelsk (se 4.1.2 – Muligheter knyttet til språk), men når de må oversette til norsk i engelsktimene, som hun ikke føler hun mestrer like godt, oppleves det som vanskelig.

I samtalen med Amelia forteller hun at det oppleves som greit å snakke polsk i noen sammenhenger på skolen, men at det også er litt skummelt. Hun forklarer hvorfor:

Fordi det er sånn, et annet språk, og så skjønner de liksom ikke det. Og klassen min er jo ... det er ganske mange som snakker annerledes språk. Jeg tror det er flere som snakker annerledes språk enn de som snakker norsk.

For det første kommer det tydelig frem ved ordbruken «annerledes språk» at Amelia ikke har den oppfatningen av at det er fritt fram å snakke det språket hun selv ønsker på skolen. Andre

språk enn norsk og engelsk er fremmede og assosieres ikke med læring og kunnskap. For det andre uttrykker Amelia at hun tror det er flere som har annerledes språk som morsmål enn de som har norsk som morsmål. Videre i samtalen spør jeg henne om de bruker noe av de andre språkene i undervisningen, og hun sier:

Amelia: Tror ikke det.

Marie: Ikke? Hvilket språk bruker dere da?

Amelia: Ehm ... norsk og ganske mye engelsk i hvert fall (ser usikker ut).

Jeg velger å stille dette spørsmålet fordi det tydeligvis er en overvekt av flerspråklige elever i klassen, noe som vekker min nysgjerrighet når det kommer til lærernes bruk av språkene i undervisningen. Amelias usikkerhet og nervøsitet avkrefter at elevenes språk blir brukt som en ressurs i undervisningen, og hun svarer forsiktig at de kun bruker norsk og engelsk.

4.4 Oppsummering av funn

Gjennom presentasjon av funn har det kommet frem ulike meninger og opplevelser fra de seks flerspråklige elevene som belyser fenomenet morsmålets rolle i og utenfor skolen. Opplevelsen av å være flerspråklig skaper både utfordringer og muligheter for elevene. Utfordringene gjelder i hovedsak mangel på morsmålsopplæring, foreldre som utelukkende ønsker å snakke morsmål hjemme og opplevelsen av å ikke mestre noen av språkene i sitt språkrepertoar godt nok. Elevene ser også muligheter knyttet til det å være flerspråklig og de er opptatt av å lære seg nye språk. De ser nytteverdien av å ha gode språkkunnskaper. Å lære seg å lese og skrive på morsmålene sine er i tillegg noe flere av elevene ønsker. Da de snakket om morsmålets verdi utenfor skolen ble det tydelig at de hadde en sterk følelsesmessig tilknytning til morsmålet sitt og så på dette som sitt hjertespråk som de ikke hadde planer om å glemme. Her kom det også frem at flere ville øve på og lære mer morsmål hjemme av foreldrene sine. Samtlige av elevene blandet alle språkene i sitt språkrepertoar på hjemmebane, noe de opplevde som positivt. Dette ble imidlertid ikke praktisert ved fritidsaktiviteter og oppfatningen de hadde av morsmålets verdi i skolen var ikke like positivt. Selv om elevene var stolte av morsmålene sine, var opptatt av å kunne dette språket godt og ble glad da medelever ville lære ord på morsmålet deres, satt de også med en del skamfølelse rundt morsmålene sine. Dette ble tydelig siden de ikke ønsket fokus på morsmål i undervisningen og mislikte å blande språk på skolen. Skamfølelsen ble ikke mindre av at lærerne manglet interesse for morsmålene deres. Elevene ser heller ingen nytteverdi av morsmålet sitt i skolesammenheng, slik de gjør med språkene norsk og engelsk.

Funnene i undersøkelsen viser samtidig en kompleksitet og ulike motsetninger. Dette kommer tydelig frem ved at elevene blant annet forteller at de kanskje kunne tenke seg å lære morsmål på skolen, men samtidig ikke så mye fordi de vil ha mest fokus på norsk. Motsetningene blir også synlig når Yusuf sier at morsmålet sitt har en verdi, men ikke når det kommer til å få seg jobb. Flere liker å blande språkene, men ikke på skolen. Alle disse motsetningene skaper en kompleksitet i elevenes opplevelser av samfunnet generelt og skolen spesielt. Det er tydelig at de er usikre på hva de bør gjøre og tenke, og hva de selv egentlig ønsker og mener. Kompleksiteten og motsetningene elevene uttrykker i samtalene kan potensielt gi en mer helhetlig forståelse for deres opplevelser av å være flerspråklig i Norge. Funnene jeg har presentert i dette kapitlet vil i neste kapittel drøftes i lys av tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk.

5. Drøfting

Formålet med denne studien er å løfte frem hvilke opplevelser seks flerspråklige elever har av morsmålets rolle i og utenfor skolen. Funnene som jeg presenterte i kapittel 4, vil i dette kapitlet drøftes i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Jeg skal først diskutere *ensspråklighet i skolen* (5.1), som i hovedsak handler om elevenes opplevelser av å være flerspråklig i den norske skolen samt hvilken verdi de opplever at eget morsmål har i undervisningen. Videre skal jeg se på *transspråking utenfor skolen* (5.2), hvor jeg drøfter måter elevene bruker språkene de har i sitt språkrepertoar på – spesielt hjemme. Til sist vil jeg belyse *hindringer og muligheter for flerspråklig praksis* (5.3). I denne delen diskuterer jeg først hvilke hindringer og utfordringer flerspråklige elever møter i dagens enspråklige opplæring, før jeg løfter frem hvordan transspråking som pedagogisk praksis kan åpne opp for en mer lærerik og nyttig skolehverdag for flerspråklige elever.

5.1 Enspråklighet i skolen

Proessen og overgangen med å flytte fra et land og bosette seg i et annet kan være overveldende, vanskelig og skummelt for mange. I tillegg til store endringer tilknyttet kultur, samfunn og religion vil som regel språket også være ulikt og kreve stor omstilling. I skolesammenheng vil flerspråklige elever måtte tilpasse seg normer og verdier som er forankret i skolesystemet. Overordna del av LK20 har ambisjoner om at alle elever skal oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Studien min viser at deltakerne opplever ulike utfordringer nettopp med sin flerspråklighet og hvordan deres morsmål blir sett på i skolesammenheng. Deres opplevelser speiler hvordan det norske samfunnet faktisk ser på flerspråklige individer og hvilken rolle deres morsmål har, både i og utenfor skolen. Utfordringene som elevene møter knyttet til språk kan ses i sammenheng med funn fra Iversen (2019) sin studie av norske lærerstudenter, som blant annet viser at språkideologier påvirker lærernes undervisningspraksis. Her blir en flerspråklig praksis kun sett på som legitim dersom det ikke går på bekostning av norsk som undervisningsspråk. Lignende funn finner man i Ipsos (2015) sin undersøkelse av elever i grunnskolen, der resultater viser at lærere mangler kunnskap på området og har en tilnærming til undervisningspraksis som er dypt forankret i skolens underliggende koder og arbeidsformer som favoriserer visse barn framfor andre. Elevene i min studie uttrykker tydelig at de er innforstått med at deres morsmål ikke er legitime i skolen. Et eksempel på dette er fra samtalen med Yusuf om læring av morsmål i skolen, der han forteller at «[...] jeg ville kanskje ikke gjort det på skolen fordi jeg har lyst å til å lære norsk på skolen fordi da, når jeg blir eldre kanskje forstår jeg liksom mer norsk». Egeberg (2022, s. 93-94) understreker at denne favoriseringen er med på å opprettholde maktforskjeller

i skolen, som blir synlig ved at skolen blant annet praktiserer en enspråklig opplæring for hele elevmangfoldet. Denne enspråklige, akademiske standarden, som skolen fortsetter å praktisere, er med på å opprettholde enspråklige ideologier ettersom de legger føringer for hvilket språk som skal benyttes i skolen. Den setter noen språklige egenskaper høyere enn andre – slik som i eksempelet med Yusuf (jf. García, 2009, s. 64). Det er nettopp denne enspråklige praksisen som elevene i min studie opplever utfordrende i sin skolehverdag siden de hele tiden må tilpasse språkene sine etter hvilke situasjoner de befinner seg i – samtidig som de føler at de ikke strekker til i de ulike språkene.

Funnene viser at elevene ikke ser noen sammenheng mellom morsmålet sitt og undervisning – de har innfunnet seg med, og det synes som en naturlig tankegang for dem, at de ikke skal bruke morsmålet sitt på skolen, ei heller få morsmålsopplæring. Spesielt uttrykker Amelia og Yusuf dette, som snakker om å lære seg morsmål utenfor skolen. Det kan tyde på at skolen gjennom enspråklige ideologier praktiserer en enspråklig opplæring der tilpasningen til elevene skjer gjennom norsk språk, med et mer passivt forhold til morsmålet (Egeberg, 2022, s. 93-94). I denne sammenhengen blir det synlig at skolen fortsatt er styrt av den tradisjonelle oppfatningen av flerspråklighet som García og Wei (2019, s. 29) beskriver. Lærerne ser tilsynelatende ikke at elevene kan utvikle seg parallelt i språkene sine, og ettersom norsk er undervisningsspråket i skolen får ikke morsmålene deres noen egenverdi i skolesammenheng (Arntzen, 2014, s. 61). På denne måten kan det se ut som Tørla skole ender opp med å praktisere en subtraktiv tospråklighet der all undervisning foregår på de flerspråklige elevenes andrespråk – norsk. Deres morsmål trekkes fra og elevene sitter igjen med en oppfatning av morsmålet sitt som noe negativt og ubetydelig i skolesammenheng (jf. García, 2009, s. 51). Som et resultat av dette blir morsmålet nedprioritert av deltakerne når de snakker om hvilket språk de ville foretrukket på skolen hvis de selv kunne velge. Pari beskriver det slik «[...] Jeg kan ikke norsk så bra ... så derfor lærer jeg meg det». Flere av de andre elevene uttrykker i likhet med Pari et ønske om å bli bedre i norsk fordi dette er språket som benyttes i skolen.

Irvine og Gal (2000) sin teori om språkideologier og språklig differensiering viser hvordan språkideologier bidrar til å skape et skille mellom språkgrupper på grunn av deres språkpraksis. Funn viser at deltakerne har *ikonisert* eller idealisert skolen som en enspråklig sfære. Siden Tørla skole, som nevnt ovenfor, tilsynelatende er styrt av den tradisjonelle oppfatningen av tospråklighet (García & Wei, 2019), forbinder elevene språkformen norsk med skolen. I samtalen med Amelia sier hun blant annet at «på skolen så bruker jeg norsk så klart». Dette utsagnet bekrefter hennes idealisering av skolen som enspråklig. Samtidig idealiserer elevene

hjemmet sitt som flerspråklig. Det oppstår en konflikt gjennom denne idealiseringen, ettersom både Bahar og Amelia forteller at foreldrene ønsker hjemmet som en enspråklig, eksempelvis polsk sfære. Dette kan trolig skape forvirring og utilstrekkelighet hos elevene, og gjøre det vanskelig for dem å sjonglere språkene idet de forsøker å skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre, både på skolen og utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre beskriver Irvine og Gal (2000, s. 38) *fraktal rekursivitet*, som handler om delingen av grupper på bakgrunn av språklige trekk. Elevene i min studie deler mellom skole og hjem. De uttrykker i utgangspunktet at morsmålene deres ikke hører hjemme i skolen. Når jeg spesifikt spør elevene og ber dem tenke gjennom om de ønsker å ha morsmål på skolen, så er de fleste, med unntak av Yusuf, åpne for det selv om de i hovedsak ser på skolen som en enspråklig setting. Med andre ord knytter de utdanningsinstitusjoner og alt som har med skolen å gjøre til norsk, mens familien og hjemmet i hovedsak knyttes til morsmål. Jeg forstår dette som at elevene har et ikonisert bilde av norsk som det offisielle språket i Norge som videre har ført til fraktal rekursivitet mellom hjem og skole – der elevene forbinder norsk med skolen og morsmål med hjemmet. Den siste semiotiske prosessen til Irvine og Gal (2000, s. 38), *utvisking*, kan bidra til å skape forståelse for hvordan deltakerne danner sosiale forestillinger om språk og språkbruk. I samtale med elevene, om deres bruk av morsmål i skolen, sier samtlige at dette er fraværende i deres klasserom. De forteller at lærerne vet de har et annet morsmål, men med unntak av Saman, er det ingen som opplever at lærerne viser interesse for språket. Med andre ord skjer det en utvisking av elevenes flerspråklige praksis ved at det blir oversett eller ignorert av lærerne. En lignende form for utvisking kan identifiseres i studiene til blant annet Palmer (2011) og Young (2014), der morsmålet til elevene ses på som legitime så lenge de ikke går på bekostning av eller utfordrer undervisningsspråket. Ut fra funnene kan det tyde på at deltakerne i min studie også opplever denne formen for utvisking, ettersom det tydelig fremkommer at undervisningen er preget av en enspråklig tilnærming.

Som vist ovenfor er ikonisering, fraktal rekursivitet og utvisking ulike måter språkideologier kommer til uttrykk på. Som en følge av dette kan det oppstå asymmetri når det kommer til språklige verdier som resulterer i klassifisering der noen språklige praksiser blir sett på som mer korrekt enn andre. Denne enspråklig ideologien fører til at morsmålet, altså elevenes kulturelle kapital, får lav verdi, og kan videre resultere i at elevene opplever sin flerspråklighet som ubetydelig. Det er nettopp dette Bourdieu (1986, s. 83-86; Bourdieu & Passeron, 2006, s. 9) påpeker – at skolen fungerer som et sorteringssystem. Denne holdningen er synlig hos flere av elevene, når jeg eksempelvis spør Pari om hvilket språk hun ønsker å bruke på skolen så

svarer hun «[...] jeg tror på skolen så skal jeg snakke bare norsk, ikke urdu. Så ... fordi hvis jeg snakker urdu på skolen så blir jeg sånn ikke så, ehm, bra i sånn norsk». Den samme tendensen finner jeg hos Yusuf som forteller hvorfor han mener det er viktig å utelukkende bruke norsk på skolen «[...] jeg har jo lyst til å ha en jobb ikke sant. Så det er veldig viktig å lære norsk, men jeg har heller lyst til å lære somali, ehm, hjemme eller noe sånt». Det kommer tydelig fram hos både Pari og Yusuf at de er bevisst på at de må sortere ut morsmålet når de kommer på skolen. Da kan de ikke snakke somali eller urdu. Elevene ser på norsk som nyttig og verdifullt å lære seg for fremtiden, i tillegg til engelsk. De er stolt av morsmålet sitt, og har en følelsesmessig tilknytning til det, men de ser ikke på det som verdifullt i skolesammenheng (Spernes, 2020, s. 161). Derfor sorterer de ut, og på den måten så begrenser skolen hvilke ressurser elevene får lov til å bruke i undervisningssammenheng, hvilke språk som har verdi og hvilke språk som ikke har verdi. Et resultat av dette er at elevene ikke ser på sitt språk som en ressurs i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med dette som grunnlag fremstår det som at skolen og lærerne ikke følger de prinsippene og verdiene for opplæringen som elevene har krav på – og som den overordna delen av LK20 skriver at skolen er pliktig til å følge.

I sin artikkel om språkideologier hevder Iversen (2021) at språk som defineres som nyere minoriteter i Norge får mindre oppmerksomhet i LK20 enn de fikk i LK06. Morsmålene til de seks deltakerne i min studie, somali, arabisk, tyrkisk, polsk og urdu, er alle språk som går under kategorien nyere minoriteter. Denne endringen og nedprioriteringen kan si noe om hvordan samfunnet og skolen fortsatt bidrar til å opprettholde de grunnleggende sosiale forskjellene og maktstrukturene samtidig som det språklige hierarkiet i Norge videreføres (jf. Bourdieu & Passeron, 2006; Iversen, 2021). Dette er noe som bekreftes av deltakerne når de snakker om hvor fraværende deres morsmål er i undervisningen.

I lys av Bourdieus (1991) teori om det lingvistiske markedet – det at ulike språk har ulike markedsverdi i samfunnet, kan det skape større forståelse for hvilken nytteverdi de ulike språkene til deltakerne har i samfunnet. Forskjeller i språks prestisje kan forklares ut fra forskjeller i symbolsk dominans på det lingvistiske markedet (Svendsen, 2009). Med andre ord blir språk forstått som en form for kapital som man kan «handle» med i sosiale settinger. Ser vi på det Iversen (2021) viser til ovenfor med LK20 og språkene som elevene i studiene har som morsmål, blir det tydelig at deres språk har lav posisjon i Norge. Svendsen (2009) hevder at disse utenomeuropeiske språkenes (bortsett fra polsk) lave posisjon, i kontrast til fransk, tysk og spansk, ikke er lav på grunn av språket i seg selv, men fordi den språklige markedsverdien er knyttet til politiske, sosiale og historiske forhold. Fransk, tysk og spansk tilbys både som

fremmedspråk i skolen samtidig som de er anerkjente gamle kolonihersspråk. Deltakernes språk derimot, er mer ukjent og kobles ikke til noe spesielt, verken til historiske eller nåværende forhold som ses på som verdifullt i det norske samfunnet. Dermed opplever ikke deltakerne at deres språk er legitime for kommunikasjon og læring i skolesammenheng (jf. Gitz- Johansen, 2006). I samtalen med Yusuf forteller han at «[...] jeg ville snakket norsk, fordi alle snakker norsk. Ingen kan jo somali». I dette utsagnet blir det tydelig at Yusuf ikke oppfatter at somali har noen nytteverdi i skolesammenheng. Det at også engelsk har stor kulturell og økonomisk kapital i samfunnet og høy posisjon i skolen kan bidra til å forsterke elevenes syn på eget språk som lite verdifullt. Alle elevene tar i samtalen opp engelsk som et viktig språk å lære seg i tillegg til norsk, og flere bruker også en del engelsk hjemme. Norsk og engelsk blir sett på som ressurser i skolen, mens morsmålene til elevene sjeldent brukes eller nevnes. Dette beskriver også Språkrådet (2018) i sin rapport «Språk i Norge – kultur og infrastruktur», og i likhet med Svendsen (2009) konkluderer de med at utenomeuropeiske språk ignoreres eller problematiseres i skolen.

Funn fra studien min viser at elevene, trolig som en følge av å oppleve morsmålet sitt som lite verdifullt i skolen, også opplever skam knyttet til morsmålet. Det kommer blant annet fram når Bahar og Pari snakker om å bli gjort narr av eller latterliggjort av medelever de få gangene de snakker morsmålene sine, tyrkisk og urdu, på skolen. Disse to elevene, i tillegg til Ayla, trekker også fram at fraværet av lærerens interesse for morsmålene deres gir dem sårhets- eller skamfølelse. Det at elevene får slike negative assosiasjoner når de tenker på morsmålet sitt kan føre til at de ønsker forandring i sin habitus – den kroppsliggjorte pregningen av identiteten (Bourdieu, 1995). Omgivelsenes respons på deres språkbruk, i dette tilfellet deres flerspråklighet, gjør at elevene blir bevisst denne formen for habitus og videre ønsker å endre den slik at de passer inn med majoritetselevene. I lys av funnene i studien tyder det på at de seks elevene allerede kan ha gjort enkelte forandringer i sin habitus, ettersom de stort sett ikke ønsker å bruke morsmålet sitt i skolen. Følelsen av at deres kulturelle kapital og habitus har lav verdi, som igjen fører til skam av egen flerspråklighet, har ført til at deltakerne har akseptert en enspråklig ideologi i skolen. Det kan se ut som de ikke ser noen annen løsning enn å lære seg norsk for å klare seg i samfunnet. På denne måten bidrar de ubevisst i videreføringen av den enspråklige ideologien til skolen.

5.2 Transspråking utenfor skolen

Det kommer tydelig frem i samtalene med elevene at de anser morsmålets rolle i skolen som liten i forhold til rollen morsmålet har hjemme. Med andre ord er det stor kontrast fra den

enspråklige tilnærmingen elevene møter i skolen til den flerspråklige tilnærmingen de møter hjemme, noe som blir synlig i Paris beskrivelse:

[...] fordi søstrene mine de blander sånn urdu og norsk, og moren min hun kan også veldig mye norsk. Så hun blander de to språkene. Pappaen min han kan norsk, men han snakker det ikke, han bare ... han kan bare si «hallo». Men lillebroren min han prøver å snakke engelsk, men han klarer det ikke. Så han snakker i hvert fall norsk og urdu. Jeg snakker alle tre språkene.

Med utgangspunkt i dette sitatet er det ikke vanskelig å forstå at Pari praktiserer naturlig transspråking når hun er hjemme. Dette kan knyttes til García og Wei (2019) og Dewilde og Igland (2015) sin forståelse av transspråking, hvor oppmerksomheten er rettet mot språklige praksiser heller enn språksystemer, og mot det kommunikative repertoaret istedenfor eventuelle vekslinger mellom atskilte koder. Med andre ord fokuserer transspråking på at elevene skal få bruke alle språkene i sitt repertoar, og utvide det på en måte som skaper mening for dem (García & Wei, 2019, s. 87). Både Pari, Yusuf og Amelia forteller at de på hjemmebane blander og bruker de ulike språkene de har i sitt språkrepertoar slik det passer dem – de transspråker. Amelia sier blant annet «[...] noen ganger hjemme så pleier jeg å glemme hva det er. Hva liksom ... hva ehm, hva noe er på polsk, da bare sier jeg det på engelsk». Hun sier videre at «[...] eller så kan jeg også si noe på polsk hvis jeg ikke husker det på norsk». Ser vi Amelias utsagn i lys av den dynamiske tospråklighetsmodellen utviklet av García (2009), har hun kun ett språkssystem der hovedfokus rettes mot den faktiske bruken av kommunikasjon – uavhengig av hvilke språk hun involverer. Baker (2011) forklarer at den dynamiske tospråklighetstilnærmingen, som er nær forbundet med transspråkingsteorien (García & Wei, 2019), på den måten er mer dynamisk enn den tradisjonelle oppfatningen av tospråklighet, og innebærer en hybrid, overlappende og samtidig bruk av ulike språk. Dermed blir det naturlig for Amelia å benytte seg av de ulike språkene sine i kommunikasjon med andre. Denne dynamiske forståelsen av flerspråklighet blir også praktisert av Pari når hun er hjemme, hvor hun forteller at «sånn, når jeg sier en setning, så sier jeg to ord på norsk og to ord på urdu og to ord på engelsk». Den frie og lystige måten Pari oppfører seg på når hun snakker om å blande språkene viser at det er en komfortabel måte for henne å kommunisere på, samtidig som det faller henne naturlig å gjøre det på denne måten. Hun synes det er gøy og liker å bruke de ordene hun først kommer på når hun snakker.

Elevenes naturlige måte å blande språkene på når de konverserer med familien kalles for spontan transspråking (Cenoz, 2017). Elevene praktiserer spontan transspråking når de veksler frem og tilbake mellom språkene (jf. García & Wei, 2019), slik både Amelia og Pari forteller

at de gjør når de kommuniserer med familiemedlemmer. Saman transspråker også i ulike situasjoner, blant annet de gangene han oversetter fra arabisk til norsk for sine norske venner – i de situasjonene han ubevisst begynner å snakke arabisk. Yusuf forteller også at han bruker de ulike språkene både når han tenker og snakker, men legger til at han i skolesammenheng ser på ubevisst spontan transspråking som utfordrende. Måten elevene, hjemme i trygge og kjente omgivelser, naturlig transspråker og utnytter de språklige kompetansene de har, viser at flerspråklighet er en form for integrert kompetanse som kan brukes i kommunikasjon og læring (jf. Cummins, 2000; García & Wei, 2019). Denne måten å bruke språkene på underbygges av Cummins (2000) hypotese om at det finnes et underliggende kognitivt fundament som er felles for språklig og begrepsmessig utvikling uavhengig av språk. Han hevder at flerspråklige elever har en underliggende kompetanse som gjør at de kan overføre kunnskap og begrepsforståelse de har på ett språk til et annet. Det er nettopp denne tenkningen nyere forskning, slik som transspråking, både understreker og videreutvikler. Elevenes morsmål må i lys av disse teoriene ses på som verdifulle og som en ressurs i skolen slik at flerspråklige elever kan utvikle seg på den måten som faller dem naturlig – gjennom å blande språk i kommunikasjon med andre og i læring av faglig innhold. På denne måten utfordrer transspråking de tradisjonelle ideologiene som behandler ulike språk forskjellig, og hevder at noen språk er mindre verdt enn andre (Bourdieu, 1991; García & Wei, 2019).

I lys av funnene som kommer fram i studien tyder mye på at deltakerne står i et spenningsfelt mellom morsmålet sitt og undervisningsspråket – norsk. Både Yusuf, Bahar, Saman og Ayla forteller, i større og mindre grad at alle i familien vanligvis blander språk når de snakker med hverandre hjemme. På skolen bruker de norsk og ser som sagt på dette språket som nyttig å lære seg. Til tross for at de blander språk og at de bruker norsk på skolen påpeker samtlige at morsmålet er det språket de liker best, uavhengig av hvilket språk de skriver og leser best på. García og Wei (2019) sier at morsmålet til elever er en del av kulturelle referanser som de kjenner seg igjen i. Dermed er det ikke rart at deltakerne uttrykker en følelsesmessig tilknytning til morsmålene sine. Det jeg innledningsvis i oppgaven beskrev som morsmål definerer både Bahar og Saman som hjertespråk (vedlegg 5a og 5c), eller som Bahar sier «[...] tyrkisk er jo liksom vår faste språk». Her beskriver elevene gjennom språkportrettene sine hvor sterk følelsesmessig tilknytning de har til morsmålet sitt. Det er tydelig at de er glade i språket sitt og at det betyr mye for dem. Funn fra tidligere forskning (Jordens et al., 2018; Ollerhead, 2018; Poza, 2019; Rosiers, 2017) viser at dersom lærerne er positive og oppmuntrer elevene til å bruke flerspråkligheten sin i klasserommet, så vil det i tillegg til læring styrke elevenes identiteter. På

den måten kan elevene transspråke både hjemme og på skolen, og det spenningsfeltet deltakerne står i mellom undervisningsspråk og hjertespråk vil sannsynligvis kunne dempes.

I tillegg til en følelsesmessig tilknytning til morsmålet sitt uttrykker elevene også stolthet. Både Ayla, Amelia, Pari og Yusuf forteller at de synes det er gøy de gangene medelever spør om de kan snakke morsmålet sitt. Bahar lyser opp når vi snakker om dette temaet og starter uoppfordret å snakke tyrkisk til meg. Kreativiteten og iveren de uttrykker når de forteller om å lære medelever ord og setninger på morsmål viser at transspråking gjenspeiler elevenes transkulturelle identiteter og flerspråklighet (jf. Baker, 2011, s. 72). I enkelte situasjoner på skolen oppmuntres elevene av medelever til å være stolte av sine språklige identiteter noe de tydeligvis også tillater seg å være. Likevel viser funnene i denne studien at mulighetene for en flerspråklig praksis som inkluderer transspråking i liten grad skjer på skolen. At Saman er den eneste som nevner at kontaktlærer har vist nysgjerrighet for morsmålet hans, sier en hel del om skolens praksis. I dette tilfellet oppfordrer ikke lærer Saman til å bruke morsmålet sitt aktivt i læring, men viser interesse og spør om ulike ord på arabisk. Samtalen virker å helle mer mot relasjonsbygging fra lærerens side enn et tydelig mål om å legge til rette for en transspråklig undervisning. Likevel er det tydelig i måten Saman smiler på når han forteller, at han opplever lærerens interesse som en måte å bli verdsatt på. Eksempelene ovenfor illustrerer at mulighetene elevene har blir begrenset når de kommer på skolen og det unike de bringer med seg blir på denne måten usynliggjort eller utelatt (jf. Lund, 2017, s. 34). Som nevnt i underkapitlet ovenfor blir elevene en slags «språkpoliti» overfor seg selv når de kommer på skolen og de er seg bevisste hvilke normer som gjelder. Kontrasten blir dermed stor fra transspråkingen de praktiserer hjemme til språkbegrensningen de møter i skolen.

5.3 Hindringer og muligheter for flerspråklig praksis

Med bakgrunn i underkapitlene ovenfor, blir det tydelig at elevene praktiserer sin flerspråklighet ulikt på skolen og hjemme. De virker gjentatte ganger usikre på hva de tenker eller mener om hvilken rolle deres morsmål har i og utenfor skolen. På den ene siden viser de følelsesmessig tilknytning til morsmålet, og uttrykker stolthet over å være flerspråklig. På den andre siden viser de at normer, verdier og holdninger i skolen får dem til å oppleve at morsmålet ikke har verdi eller nytte, og uttrykker skam overfor språket sitt. Som et resultat av dette er det forståelig at deltakerne opplever utfordringer knyttet til språk, ettersom de hele tiden må tilpasse seg språkene etter situasjonene de befinner seg i. På skolen skal de snakke norsk og hjemme ønsker flere av foreldrene at de i hovedsak snakker morsmål. I den videre drøftingen vil jeg se

på hindringer for en flerspråklig praksis i skolen, samt hvilke muligheter elevene ser i sin egen flerspråklighet knyttet til en transspråklig pedagogikk.

I løpet av samtalen med deltakerne stiller jeg kun ett spørsmål angående morsmålsopplæring, men vi snakker likevel indirekte om temaet flere ganger. Som nevnt har ingen av elevene hatt morsmålsopplæring. Når jeg spør Yusuf, som nå går i 7. klasse, om han ønsker å utvikle lese-, skrive- eller muntlige ferdigheter på eget morsmål svarer han:

Lesing ... jeg er ikke så god på det fordi jeg er vant med norsk, fordi jeg flyttet til Norge da jeg var to år og jeg bodde heller ikke i Somalia da jeg var liten, jeg bodde litt i Sør-Afrika ikke sant. Så jeg snakket somali, men jeg leste aldri. Og da jeg kom til Norge så gikk jeg jo på barnehage og rett til norsk lesing og alt det. Så det er litt vanskelig å lære lesing da.

I dette sitatet forstår man at Yusuf aldri har hatt morsmålsopplæring, ei heller muligheter for å utvikle seg i somali på skolen, og han forteller senere i samtalen at han lærer seg dette hjemme. Det betyr at Yusuf har blitt vurdert til å ha tilstrekkelige norskferdigheter til å følge vanlig opplæring (jf. Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 9-10). Det samme gjelder for de andre elevene, til tross for at de selv ikke opplever å ha gode nok norskferdigheter. Ettersom statistikken viser at flere og flere underordnes særskilt norskopplæring, med argumentet om alle likevel må lære seg norsk (Egeberg, 2022; SSB, 2017), er det lite som tyder på at dette er en unik situasjon for elevene i min studie. Med en enspråklig opplæring blir deltakernes muligheter for å støtte seg til morsmålsferdigheter for å løse oppgaver på undervisningsspråket vanskelig for alle med unntak av Saman, ettersom de andre ikke har den kompetansen som skal til for å gjøre dette selv (Egeberg, 2022). Siden de heller ikke oppmuntres av lærer til å bruke morsmål i undervisningen, er det tvilsomt at elevene på eget initiativ velger en flerspråklig praksis siden de som nevnt har akseptert den enspråklige tilnærmingen i skolen. Antageligvis ville det ikke falt dem inn, ettersom både Bahar, Ayla og Pari ser rart og usikkert på meg når jeg spør om lærerne oppmuntrer dem til å ta i bruk morsmålet sitt. Samtidig kan elevene muligens oppfatte bruken av morsmål som noe ulovlig på skolen, eksempelvis når Pari forteller at en jente i klassen sier «det er ikke lov til å snakke urdu eller en annen språk på skolen», for så å si ifra til læreren. Dette sitatet kan si noe om hvor sterkt forankret ideologiene i skolen er, som igjen viser hindringer for en flerspråklig praksis (jf. García, 2009).

For de flerspråklige elevene i studien stopper transspråkingen med den spontane transspråkingen de bruker når de snakker med familien sin. Det betyr at den naturlige måten elevene blander språkene på hjemme, stort sett ikke foregår i andre sammenhenger. Den

transspråklige praksisen som tar utgangspunkt i flerspråklighet som noe dynamisk, der språkene utgjør et integrert system hos den enkelte, stopper før elevene kommer på skolen (García & Wei, 2019, s. 39). Så selv om alle de seks deltakerne generelt er positive til det å være flerspråklig og er glade for å kunne flere språk, er det i størst grad norsk og engelsk de ser som verdifulle i skolen – slik jeg i lys av Bourdieus lingvistiske marked tidligere har utdypet. Likevel er det flere av elevene som ønsker undervisning i morsmål av og til. I samtalene går de ikke spesifikt inn på hvordan de ønsker eller ser for seg at sin flerspråklighet kan brukes i skolen, men Pari og Saman uttrykker tydelig et ønske om læring av morsmål. Pari beskrev det slik:

Fordi, jeg er ikke så god på urdu hjemme, så jeg vil lære meg litt sånn mer urdu. Ikke bare noen sånn setninger ... Så derfor har jeg lyst at det skal være et lite fag, det kan bare være i 20 minutter.

Med pedagogisk transspråking kunne Pari få brukt sine språkkunnskaper som en ressurs i den ordinære undervisningen sammen med de andre elevene (jf. Cenoz, 2017). I den sammenheng påpeker García og Wei (2019) at lærerne må engasjere seg i elevenes multidiskursivitet. Transspråking som pedagogikk må med andre ord brukes som noe mer enn bare en strategi for å takle et problem. I den sammenheng blir det viktig å planlegge undervisningen godt, slik at ikke undervisningsspråket erstatter de andre språkene (Cenoz & Gorter, 2017, s. 908-911). Amelia og Bahar forteller at de opplever det som utfordrende å ikke føle seg god nok i noen av språkene. Med transspråking som pedagogisk støtte vil elevene kunne utnytte hele sitt språklige repertoar på en dynamisk og samtidig måte. Det betyr at de kunne utviklet seg i flere språk samtidig. Dette underbygges av tidligere forskning på feltet (Jordens et al., 2018; Rosiers, 2017; Tonne & Palm, 2015), hvor de som nevnt fant at transspråking som pedagogikk, i tillegg til å skape læring styrker elevenes identitet. Elevenes språklige identiteter kan dermed også utvikles i undervisningssammenheng.

Ett av transspråkspektivets hovedpoeng er at elevene skal få utforske ulike arbeidsmåter uavhengig av om lærerne er flerspråklig eller ikke. Dette bekreftes i tidligere forskning på pedagogisk transspråking (Collins & Cioé-Peña, 2016; Danbolt & Hugo, 2012; Palm, 2021). I disse studiene viser det seg at aktivitetene lærerne gjennomfører stimulerer til bruk av flere språk uten at lærerne selv behersker språkene. Med tanke på deltakernes iver og engasjement når de forteller hvor gøy de synes det er å lære andre medelever ord og setninger på morsmålet, ville de antakeligvis med glede oversatt også til lærer. Hvis skolen og lærerne tar utgangspunkt i en transspråklig pedagogikk vil sannsynligheten for å se flerspråklighet som en ressurs heller enn et problem være langt større (Aarsæther, 2017). Det normative synet samfunnet og

skolesystemet har på flerspråklighet, spesielt utenomeuropeiske språk, må endres hvis de politiske føringene om at flerspråklige elever skal bli sett på som en ressurs i skolen skal nås. Skolen og lærerne bør ta en tydeligere rolle gjennom å praktisere pedagogisk transspråking som verdsetter alle elevers kultur og bakgrunn (Velasco & García, 2014, s. 10). Transspråkingsstrategiene vist i teorikapitlet (2.4.2 – Transspråking som pedagogisk praksis i skolen) er eksempler som lærerne kan ta i bruk i undervisningen for å inkludere hele språkrepertoaret til elevene, uten at de mestrer språkene selv (García & Wei, 2019). Forhåpentligvis kan denne pedagogikken åpne opp for større forståelse av forskjellighet slik at Bahar, Ayla, Saman, Amelia, Pari og Yusuf kan endre sitt syn på morsmålets rolle i skolen – og se nytteverdien av alle språk.

6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I den innledende delen av oppgaven viste jeg til opplæringsloven som sier at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Jeg refererte også til politiske styringsdokumenter som legger vekt på at alle språk skal bli sett på som en ressurs i skolen. Samtidig trakk jeg frem tidligere forskning som peker på språkideologiske holdninger som skolen er dominert av, samt mangelfull kunnskap om tilrettelegging av en flerspråklig praksis. Grunnen til at jeg valgte å belyse paradokset mellom de politiske føringene og tidligere forskning er fordi jeg ønsker at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg i skolesammenheng – uansett språk og bakgrunn. Ikke minst har jeg vært nysgjerrig på hva elever selv opplever og tenker om dette temaet. Med dette som utgangspunkt viser jeg til studiens problemstilling:

Hvilken rolle opplever flerspråklige elever at deres morsmål har i og utenfor skolen?

Funnene viser at deltakerne opplever at deres flerspråklighet har en marginal rolle i skolen. De erfarer gjennom skolens tilsynelatende enspråklige tilnærmingen at deres morsmål ikke har egenverdi, og har dermed akseptert og tilpasset seg verdiene skolen er dominert av. Ettersom morsmålet ikke får oppmerksomhet, nedprioriterer elevene morsmålet sitt på skolen og ser heller nytteverdien i å bli bedre i norsk og engelsk. Som et resultat av dette ser ikke elevene noe sammenheng mellom språkene og muligheter for en transspråklig praksis. Det at elevene samtidig opplever skam knyttet til morsmålet sitt når medelever enten gjør narr av, latterliggjør eller klager til lærer dersom de snakker morsmål i timen, gir elevene inntrykk av at morsmålet ikke har plass i skolen. Utenfor skolen, spesielt i hjemmet, har morsmålet en sentral rolle og større egenverdi. Elevene er fleksible i språkbruk på hjemmebane – her transspråker de. Elevene setter pris på å lære medelever eller venner ord fra eget morsmål, og er stolte av språket sitt. Utenfor skolen ser de med andre ord verdien i å være flerspråklig og ønsker å få hjelp av foreldrene i utviklingen av morsmålsferdigheter. Dette tydelige skillet mellom språkene fører til at elevene ikke opplever å mestre noen av språkene i sitt repertoar spesielt godt. Morsmålet har størst og viktigst rolle på hjemmebane, mens norsk er det regjerende språket alle andre steder.

De tilsynelatende sterkt forankrede ideologiene i skolen ser ut til å være et hinder for elevenes flerspråklige utvikling – og elevene er bevisst hvilke språkhierarkier som gjelder. Konsekvensen blir at elevene selv bidrar i videreføring av den enspråklige ideologien uten å få mulighet til å utvikle sin flerspråklige kompetanse. Slik jeg ser det må skolen og lærerne, meg selv inkludert, forsøke å være kritisk til enspråklige ideologier. Man må med andre ord våge å

utfordre ideologiene om «bare ett språk» og stille spørsmål ved dem, ikke bare akseptere de normene skolen er styrt av. Ved å tørre å tenke kritisk mener jeg at det vil være enklere og mer naturlig for lærere å engasjere seg i elevenes multidiskursivitet. Det å se flerspråklighet som en ressurs heller enn et problem vil som nevnt øke både læring og språklig identitet, og vil klart bidra til å styrke elevenes selvfølelse og selvtillit. Transspråking som pedagogikk krever ikke at lærere må kunne elevenes språk, men de må være villig til å sette seg inn i og vise interesse for elevenes kultur og bakgrunn og la elevene få bruke hele sitt språklige repertoar i undervisningen. På den måten kan skolen, på linje med hjemmet, være en arena der elevene kan være seg selv og utvikle sin språklige kompetanse og identitet på den måten som faller dem naturlig – nemlig ved å transspråke.

Jeg vil understreke at studien kun tar utgangspunkt i seks flerspråklige elevers opplevelser og tanker rundt sitt morsmål. Dermed kan jeg ikke generalisere mine funn til å være gjeldende for alle flerspråklige elever i den norske skolen. Likevel vil jeg påstå, med bakgrunn i tidligere forskning og teorier om den tradisjonelle oppfatningen av flerspråklighet, at opplevelsene deltakerne i min studie uttrykker ikke er unike for dem. I tillegg vil jeg nevne at jeg i undersøkelsen studerer elever med utenomeuropeiske språk (bortsett fra polsk), der alle går under kategorien nyere minoriteter i Norge. Hadde jeg undersøkt elever som snakket fransk eller tysk, ville resultatene trolig sett annerledes ut. Kanskje har de andre erfaringer i skolehverdagen som gjør at de opplever sin flerspråklighet som en ressurs. Til tross for, og kanskje på grunn av nettopp dette, mener jeg at det trengs mer forskning på bruk av transspråking som pedagogisk praksis i skolen. Samtidig trengs det forskning på flerspråklige elevers perspektiv på bruk av eget morsmål i skole – det er tross alt deres hverdag og fremtid vi snakker om.

Litteratur

- Arntzen, R. (2014). Tospråklighet, tidlig språkskifte og begynnende leseopplæring. I B.B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 59-77). Fagbokforlaget.
- Arntzen, R. & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder. *NOA norsk som andrespråk*, 35(1), 32-61. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1662/1645>
- Bailey, E.G. & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognising and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and Education*, 31(4), 283-306. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. utg.). Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. utg.). Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2014). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. NOVA. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Ulike-perspektiver-pa-skoleresultatene-til-barn-og-unge-med-innvandringsbakgrunn/>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.
- Bourdieu, P. (1986). «The Forms of Capital». I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory: An Anthology* (s. 81-93). Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2006). *Reproduksjonen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourke, R. (2017). The ethics of including and 'standing up' for children and young people in educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 231-233. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260823>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.

- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. I B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (Red.), *Language biographies for multilingual learning* (s. 5-17). PRAESA. <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistic*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236, 1-13.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B. & Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, 13(2), 81-94.
- 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>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi:10.1080/01434632.2017.1284855>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Collins, B. & Cioè-Peña, M. (2016). Declaring freedom: Translanguaging in the social studies classroom to understand complex texts. I O. García & T. Kleyn (Red.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (s. 118–139). Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 10(1), 1-18. <http://hdl.handle.net/11250/2644410>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Danbolt, A.M.V. & Hugo, B.B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T.O. Engen & P. Haug (Red.), *I Klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83-99). Abstrakt forlag.
- Daugaard, L.M. (2020). Mother tongue teaching as a tension-filled language ideological practice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1730382>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap og humaniora* (NESH).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewilde, J. (2017). Translation and translanguaging: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 942-953.
<https://doi.org/10.1177/1367006917740975>
- Dewilde, J. & Igland, M-A. (2015). "No problem, janem": En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T.O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging: Tilfellet Norge. I K. Kuusela & S. Sand (Red.), *Introduksjon og integrasjon: Om arbeid med flyktninger og innvandrere i norske og svenske kommuner* (s. 105-126). Oplandske Bokforlag.
- Engen, T.O. & Kuldbrendstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Faldet, A-C. & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Språkrådet.
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Irvine, J. (1998). Ideologies of Honorific Language. I B.B. Schieffelin, K.A. Woolard & P.V. Kroskrity (Red.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (s. 251-262). Oxford University Press.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P.V. Kroskrity (Red.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (s. 35-84). School of American Research Press.
- Iversen, J.Y. (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International journal of Multilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Iversen, J.Y. (2021). Samisk og somali i norsk skule: Ei undersøking av språkideologiar blant lærarstudentar. *Nordand*, 16(1), 21-35. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-02>
- Jacobsen, D.I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi: Et essay i vitenskapsteori. *Norsk forening for musikkterapi*. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori?rq=johansson>

- Jordens, K., Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2018). Multilingual islands in a monolingual sea: language choice patterns during group work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 943-955. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1220488>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 35(1), 5-31. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661/1644>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn* [Doktorgradsavhandling]. Unipax.
- Lund, A.B. (Red.). (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Mashall, C. & Rossman, G.B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). Sage.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (u.å.). *Ord og uttrykk – språklige minoriteter i opplæring*. Hentet 18. april 2022 fra <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#transspraking>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=3>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ollerhead, S. (2018). Teaching across semiotic modes with multilingual learners: Translanguaging in an Australian classroom. *Language and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516780>

- 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>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle., A.S. Larsen., H. Otnes & L.I. Aa, (Red.), *Morsmålfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46-65). Universitetsforlaget.
- Palmer, D.K. (2011). The discourse of transition: Teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 103–122.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Poza, L.E. (2019). “Where the true power resides”: Student translanguaging and supportive teacher dispositions. *Bilingual Research Journal*, 42(4), 408-431. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1682717>
- Rosiers, K. (2017). Unravelling Translanguaging: The Potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Pupils in Superdiverse Classrooms in Flemish Education. I B.A. Paulsrud., J. Rosén., B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 148–169). Multilingual Matters.
- Rosiers, K., Willaert, E., Van Avermaet, P. & Slembrouck, S. (2016). Interaction for transfer: Flexible approaches to multilingualism and their pedagogical implications for classroom interaction in linguistically diverse mainstream classrooms. *Language and Education*, 30(3), 267-280. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1117097>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage.
- Sollid, H. (2009). Utforskning av nordnorske etnolekter i et faghistorisk lys. *Maal og Minne*, 2, 147-169. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.5555/maal-2009-02-02>
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.

- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge – kultur og infrastruktur*.
https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, 9. mars). *Nesten 15 prosent er innvandrere*.
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Svendsen, B.A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistedal (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-60). Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse». Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning: En oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA: norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25. mai). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mars). *Særskilt språkopplæring i skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>

- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. I L. Wei (Red.), *The bilingualism reader* (s. 3-25). Routledge.
- Wolf, G. (2014). På opdagelse i elevernes sproglige repertoarer – på vej mod en heteroglossisk fremmedsprogsundervisning? *Sprogforum*, 20(59), 87-94.
- Woolard, K.A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235-249. <https://doi.org/10.1075/prag.2.3.01woo>
- Young, A.S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Daugaard, L.M., Orluf, B. & Laursen, H.P. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen: Ni forløb fra Tegn på sprog*. Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskolingen-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf>
- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighed i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø., M.E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 36-72). Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

832491

Prosjekttittel

Hvilken rolle mener minoritetsspråklige elever at eget språk burde ha i skolen?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Yassin Iversen, jonas.iversen@inn.no, tlf: +4762597955

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Ytterbø, 243634@stud.inn.no, tlf: 90896563

Prosjektperiode

30.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

06.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 06.12.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/foresatte 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.

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

En del av undersøkelsen er å se på hvilke etnisk språk deltakernes foreldre snakker og om de kan snakke norsk, og disse skal anonymiseres fortløpende. Prosjektet er av kort varighet. Foreldrene får informasjon om prosjektet. Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

RETTIGHETER FOR TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilken rolle opplever flerspråklige elever at deres morsmål har i og utenfor skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvilken rolle flerspråklige elever opplever at deres morsmål har i og utenfor skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg går siste året på master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektets formål er å undersøke hvilken rolle elever som snakker et annet språk enn norsk hjemme mener at språket burde ha i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, med Jonas Yassin Iversen som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriet som ligger til grunn for intervjuet er at du er elev på 5-7. trinn med et annet morsmål enn norsk. Det er ingen krav at elevene må gå i samme klasse. Jeg ønsker å intervju flerspråklige elever da formålet med prosjektet er å få innsikt i deres erfaringer med eget morsmål i skolen og hvilken rolle de mener eget språk burde ha i undervisningen. Det vil være fire til seks flerspråklige elever som får forespørsel om å delta i prosjektet, og jeg ønsker at skolen/lærere velger ut de elevene som ønsker å være med da de kjenner elevene best.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju i kombinasjon med en tegneprosess som til sammen vil vare i ca. 40-50 minutter. Eleven vil få en tom kroppsilhuett, hvor han/hun skal tegne flagg som representerer de språkene som eleven identifiserer seg med. Dette vil være en samtale der jeg stiller spørsmål om elevens språkrepertoar og hvilken rolle eleven mener at språkene hun/han identifiserer seg med burde ha i skolen. Under selve intervjuet vil jeg ta lydopptak av samtalen, som jeg senere skal transkribere. I forkant av intervjuet kan eleven og/eller foresatte få utdelt en intervjuguide som jeg har utarbeidet og vil bruke som utgangspunkt når jeg stiller spørsmål under intervjuet. Ta kontakt med meg dersom dette er ønskelig. Spørsmålene vil i hovedsak basere seg på elevens opplevelser og ønsker om hvilken rolle eget morsmål burde ha i skolen og i undervisningen. Jeg kommer i tillegg til å stille spørsmål om hvilket land foreldrene kommer fra, hvilket språk foreldrene snakker og om foreldrene snakker norsk i tillegg til morsmålet sitt.

Før gjennomføring av intervjuene ønsker jeg å observere klassen i noen undervisningstimer. Min rolle under observasjonene vil være ikke-deltakende og har som eneste hensikt at elevene skal ha sett meg i forkant av intervjuene slik at de føler seg trygge på meg som voksenperson.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et pseudonym som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun være jeg som har tilgang til personopplysningene dine. Min veileder vil bli informert om hvilken skolen jeg innhenter data fra, men ikke personopplysninger om elever.

Skolen og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes av andre da jeg vil benytte anonymiserende koder i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes juni 2022. Når prosjektet er avsluttet, vil personopplysninger og lydopptak destrueres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få en kopi av disse opplysningene. Du har også krav på å få rettet og slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved student Marie Ytterbø, epost: 243634@stud.inn.no, tlf: 90896563, eller prosjektets veileder Jonas Yassin Iversen, epost: jonas.iversen@inn.no, tlf: 62597955.
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på epost (hans.nyberg@inn.no) eller på telefon: 90 16 13 63.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marie Ytterbø (student)

Vedlegg 3a og b: Samtykkeerklæringer elever og foresatte

Samtykkeerklæring fra elev (vedlegg 3a)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilken rolle opplever flerspråklige elever at deres morsmål har i og utenfor skolen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Marie Ytterbø er til stede i mine undervisningstimer
- å levere et språkportrett
- å bli tatt lydopptak av

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring fra foresatte (vedlegg 3b)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilken rolle opplever flerspråklige elever at deres morsmål har i og utenfor skolen?» og samtykker til at mitt barn kan:

- bli observert i undervisningstimer av Marie Ytterbø
- bli intervjuet
- levere et språkportrett
- bli tatt lydopptak av

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2022

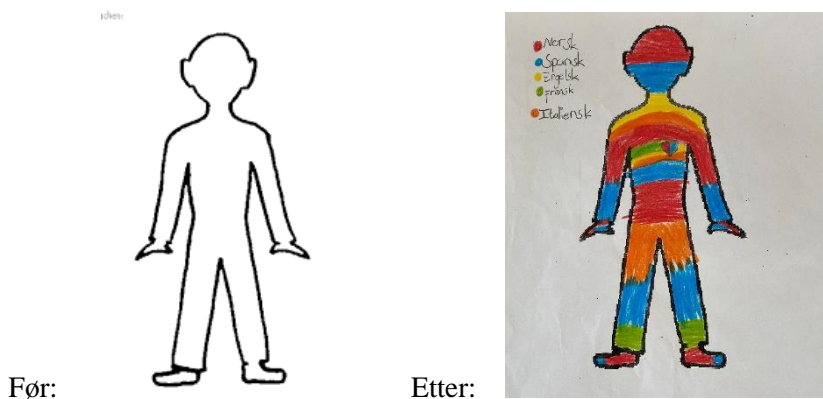
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Hensikten med intervjuet er å få innsyn i elevens tanker og refleksjoner rundt eget språk og hvilken rolle flerspråklige elever mener at morsmålene deres burde ha i og utenfor skolen. Å benytte meg av et semistrukturert livsverdensintervju som metode vil på den måten reflektere min fenomenologisk inspirerte tilnærming ettersom jeg ønsker å trekke frem elevenes perspektiver. På bakgrunn av dette ønsker jeg at eleven starter intervjuet med å tegne et «språkportrett» av seg selv samtidig som vi samtaler. Et språkportrett er en tom kroppssilhuett som eleven skal fargelegge og kommentere. Formålet er å tegne et bilde av språk og de språklige variantene som eleven har i sitt språkrepertoar. Det at eleven tegner samtidig som de forteller, kan gjøre det lettere for eleven å uttrykke seg eller få fram sin mening.

Eks på språkportrett



1. Elevens bakgrunn

- Kan du starte med å fortelle litt om deg selv?
 - o Hvor gammel er du?
 - o Hva er du interessert i?
 - o Hva liker du å gjøre på fritiden?

Tegne språkportrett

2. Elevens språk

- Hvilke språk kan du?
- Kan du fortelle litt om hvordan det føles/er å kunne snakke flere språk?
- Er det noen av språkene du synes er enklere eller vanskeligere å snakke på?
- Er det noen språk du forstår, men ikke snakker selv?
- Kan du fortelle litt om hvilket språk du bruker når du tenker?

- Kan du fortelle litt om hvilke språk du kan skrive på?
- Kan du fortelle litt om hvilke språk du kan lese på?
- Hvem er det som har lært deg å lese/skrive på andre språk enn norsk?
 - o Hvor kommer foreldrene dine fra?
 - o Er du født i Norge? Hvis ikke, når kom du til Norge?

3. Elev og hjem

- Hvilket språk snakker du mest hjemme? (med søsken, foreldre, besteforeldre, kusiner/fettere osv.)
- Hvilket språk ønsker du å snakke mest hjemme?
 - o Eventuelt hvorfor?
- Hvilke språk snakker foreldrene dine?
- Hvilke språk snakker du utenfor skole og hjem (eks fritidsaktiviteter, hjemme hos venner osv.)?

4. Elev og skole

- Kan du fortelle om hvilke språk du bruker på skolen?
- Snakker du morsmål i undervisning eller i friminuttene (evt. med søsken eller medelever med samme morsmål som deg)?
- Blir du oppmuntret av lærerne til å snakke morsmål?
 - o Evt. andre?
- Kan du fortelle om hva lærerne dine sier om at du kan snakke flere språk?
- Kan du fortelle om hva vennene dine på skolen sier om at du kan snakke flere språk?
- Opplever du noen ganger at du blander språkene?
 - o Kan du evt. fortelle litt om det?
- Hvordan opplever du at du lærer best? På morsmål eller norsk eller begge samtidig?
- Hva hadde du syntes hvis læreren din sa du kunne lese en tekst/skrive en oppgave på morsmålet ditt i timen?
- Hva hadde du syntes hvis du kunne samarbeide med en elev som snakke samme språk som deg i timen?
- Hva hadde du syntes hvis læreren din sa «god morgen» på morsmålet ditt i timen?
- Hva hadde du syntes hvis hele klassen din kunne laget språkportrett?
- Opplever du at lærerne forsøker å bruke noe ved ditt språk eller din kultur i undervisningen?

- Hvis ja, kan du fortelle litt mer om dette?
- Hvis nei, er det noen andre elever sine språk eller kulturer lærerne gjør dette med?
- Skulle du ønske at du kunne bruke det språket du selv vil når du snakker/skriver i timen?
 - Hvilket/hvilke språk ville det vært?
 - Opplever du at du lærer bedre da?
 - Ville du blitt mer motivert? Hvorfor?

5. Avslutning

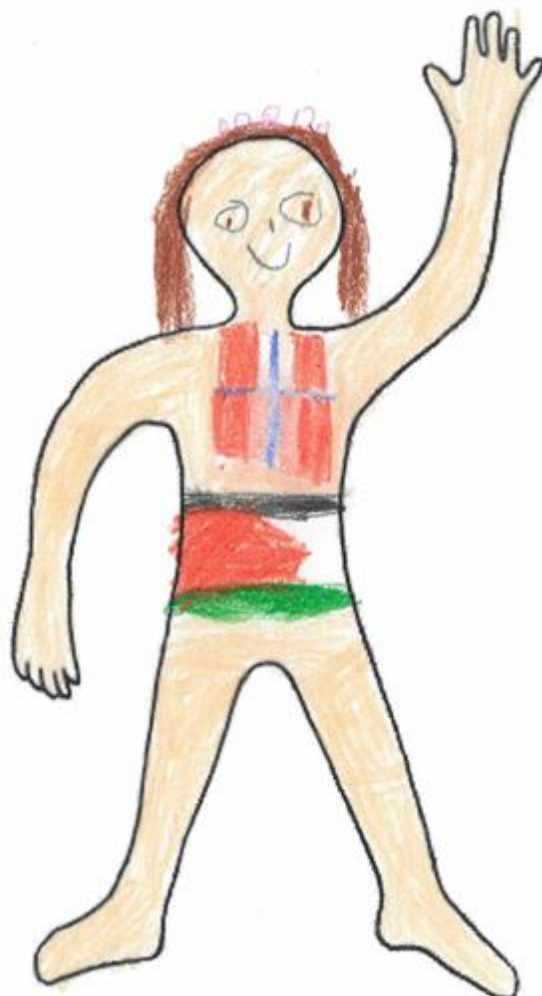
- Er det noe du lurer på?
- Ønsker du å forteller mer om noe du allerede har snakket om?
- Er det noe du ønsker å fortelle som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 5a-f: Språkportretter

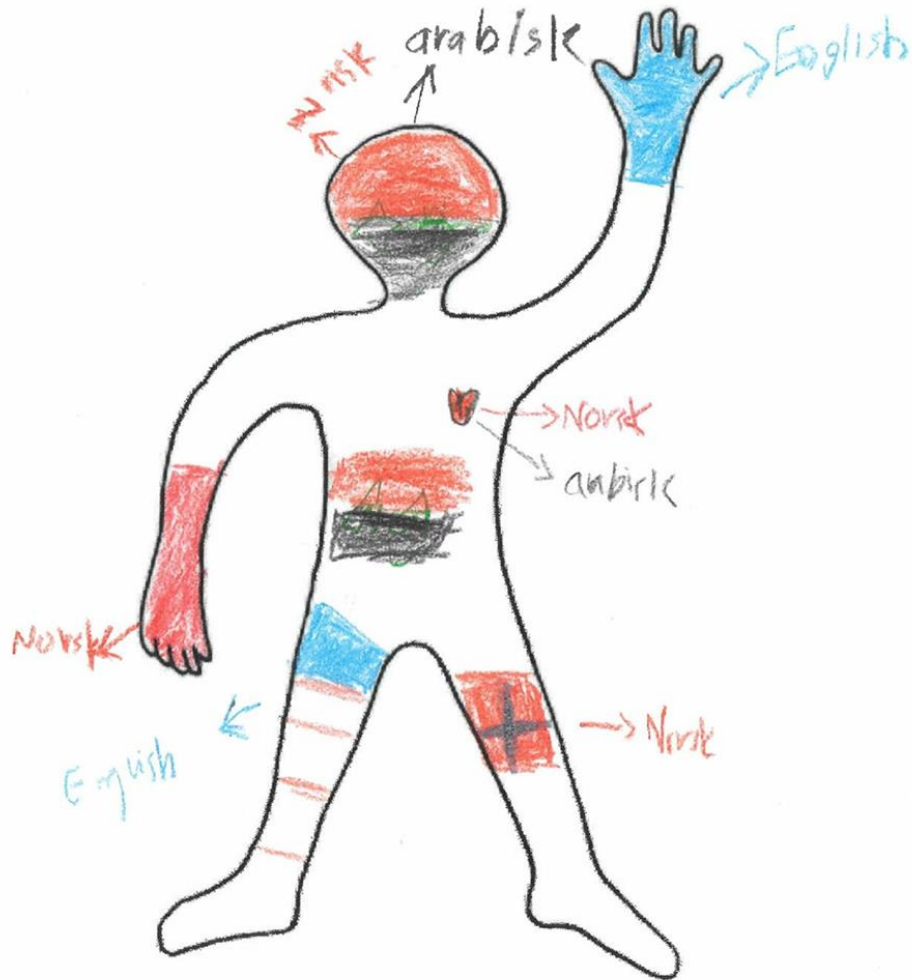
Språkportrett Bahar (vedlegg 5a)



Språkportrett Ayla (vedlegg 5b)



Språkportrett Saman (vedlegg 5c)



● Norsk
★ arabisk
● English

Språkportrett Amelia (vedlegg 5d)

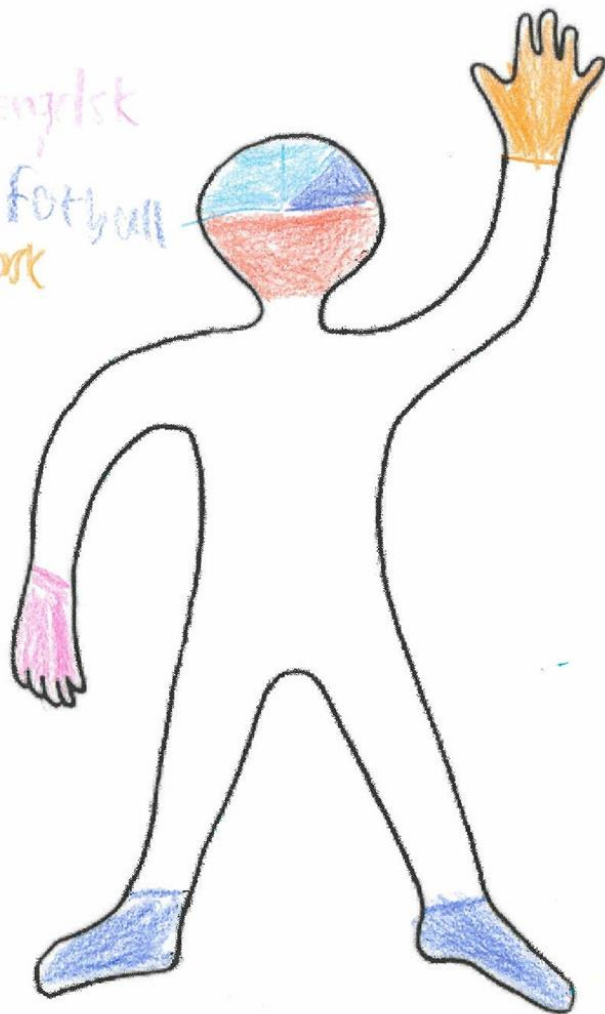


Språkportrett Pari (vedlegg 5e)

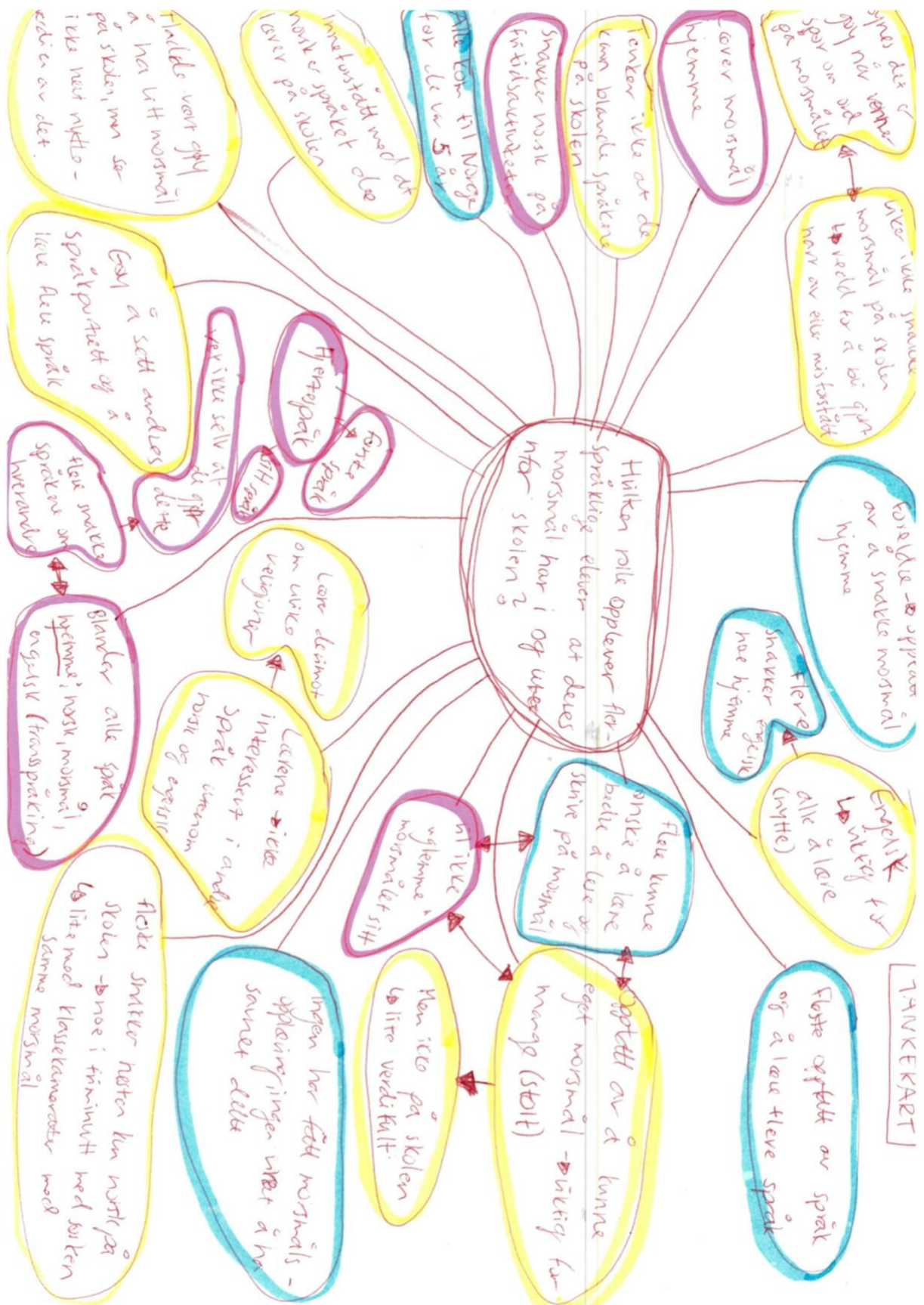


Språkportrett Yusuf (vedlegg 5f)

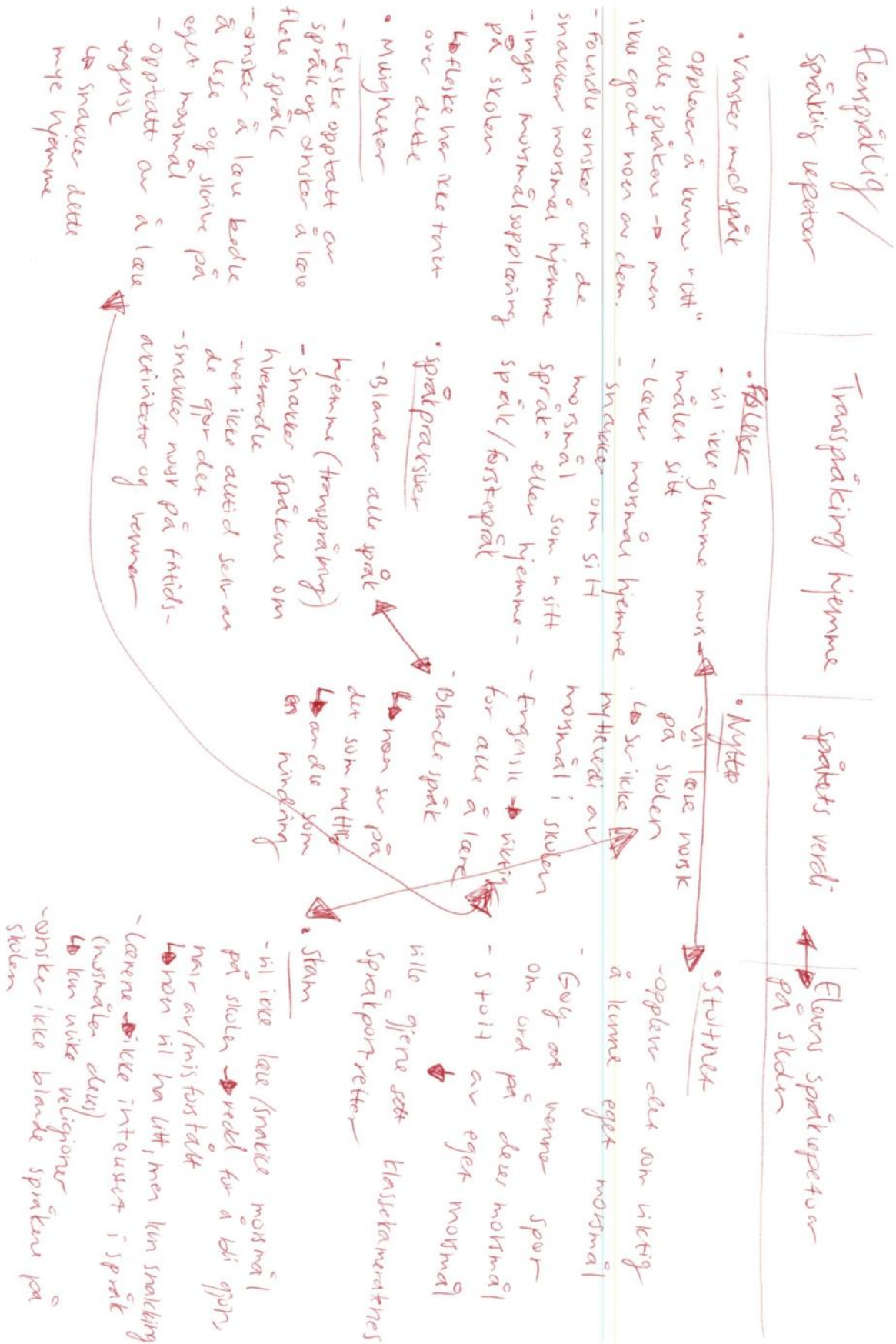
- Mulikk engelsk
- ENGLISH Fotball
- Tennis norsk
- Norsk
- Somali



Vedlegg 6: Tankekart analyseprosess



Vedlegg 7: Førsteutkast kategorier og koder



Vedlegg 8: Endelige kategorier og koder

Opplevelsen av å være flerspråklig

• Utfordringer knyttet til språk

- Ingen morsmål-opplering på skolen
- Foreldre ønsker at de snakker morsmål hjemme
- Opplever å kunne "litt" av alle språkene
↓
men ikke godt noen av dem

• Muligheter knyttet til språk

- Fleste opptatt av språk og ønsker å lære flere språk
- opptatt av å lære engelsk
↳ snakker dette en del hjemme
- Ønsker å lære bedre å lese og skrive på eget morsmål

Morsmåletts verdi utenfor skolen

• Følelsesmessig tilknytning til morsmålet

- Vil ikke glemme morsmålet sitt
- Lær morsmålet sitt hjemme
- snakker om sitt morsmål som "sitt språk" eller hjertespråk/førstespråk (språkprefferter)

• flerspråklig praksis

- Blander alle språkene hjemme (transspråking)
↳ snakker språkene om hverandre
↳ vet ikke alltid selv at de gjør det
- snakker norsk nå de er på fritidsaktiviteter

Morsmåletts verdi i skolen

• Stolthet

- opplever det som viktig å kunne eget morsmål
- Gøy at venner spur om ord på deres eget morsmål eller ber dem om å snakke morsmålet sitt.
- stolt av eget morsmål

• Skam

- vil ikke ha oppmerksomhet rundt morsmålet sitt
↳ redde for å bli gjort narr av/misforstått
- Lørene → ikke interesse i morsmålene deres
- vil ikke blande språkene på skolen.

• Nytte

- vil lære norsk på skolen
↳ ser ikke nytteverdi av eget morsmål i skolen
- Engelsk → viktig å lære
↳ nytteverdi