



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Flerspråklighet som ressurs ved en innføringsklasse på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av flerspråklighet-som-ressurs i et elevperspektiv

Oliver Pettersen

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanning trinn 8-13, NOR-3982

Institutt for språk og kultur, mai 2024.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Styringsdokumenter og flerspråklighet-som-ressurs.....	3
1.3.1	Opplæringslova (1998).....	3
1.3.2	Opplæringens verdigrunnlag under overordnet del (2017).....	4
1.3.3	Læreplan i grunnleggende norsk for språklig minoriteter (NOR07-02)	5
1.3.4	Læreplan i norsk (NOR01-06)	7
1.4	Tidligere forskning.....	7
1.5	Oppbygging av oppgaven.....	9
2	Teori	10
2.1	Flerspråklighet.....	10
2.2	Flerspråklighet som ressurs	12
2.2.1	Språkideologier	12
2.2.2	Den flerspråklige vendingen	13
2.2.3	Anerkjennelse av flerspråklige verdier og «skjult literacy».....	14
2.2.4	Relasjonsbygging og inkluderende fellesskap	16
2.2.5	Cummins' språklige isfjellmodell	16
2.2.6	Morsmål, førstespråk og andrespråk	17
2.2.7	Flerspråklig repertoar	19
2.3	Semiotisk landskap og skolelandskap	19
3	Metode.....	21
3.1	Valg av metode.....	21
3.1.1	Kvalitativt metodisk design.....	21
3.1.2	Intervju med unge minoritetsspråklige elever: utfordringer og muligheter	22
3.1.3	Intervju-som-omvisning som metodisk design	24

3.2	Innsamling av data	25
3.2.1	Utvalg av informanter	25
3.2.2	Utforming av en tilpasset intervjuguide	27
3.2.3	Gjennomføring av intervju	28
3.3	Transkripsjon og analyse av datamaterialet	29
3.4	Styrker og svakheter ved metoden	30
3.5	Etiske hensyn.....	32
4	Analyse av datamaterialet	35
4.1	Elevenes perspektiver på flerspråklighet.....	35
4.1.1	Viktigheten av flerspråklig kompetanse.....	35
4.1.2	Bruk av morsmål som en ressurs for opplæringen og fremtiden	38
4.2	Bruk av flerspråklighet i skolen	40
4.3	Visuelle innslag av flerspråklighet-som-ressurs	43
4.3.1	«Hi/Hei»-plakater ved inngangen til klasserommet.....	44
4.3.2	«Redd barna»-plakater i foajeen	44
4.3.3	«300 språk i Norge»-plakat på døren inn til klasserommet	46
4.3.4	«Flerspråklighet er gull»-plakat på døren inn til klasserommet.....	47
4.3.5	Juletre med «god jul» på forskjellige språk i kantinen.....	49
4.3.6	«Velkommen»-skilt på døren inn til klasserommet	50
5	Diskusjon: Det flerspråklige skolelandskapet	52
5.1	Flerspråklighet som ressurs for opplæringen	52
5.1.1	Elevenes forståelse av flerspråklighet	52
5.1.2	Elevenes morsmål som ressurs for videre språktilegnelse	54
5.2	Skolen som et inkluderende fellesskap	57
5.3	Et flerspråklig skolelandskap	58
6	Avslutning	62
6.1	Forslag til videre forskning	64

7	Referanser.....	65
	Vedlegg	69
	Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra Sikt.....	69
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	71
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	74
	Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel.....	76

Forord

Etter fem spennende og lærerike år markerer denne mastergradsoppgaven slutten på utdanningsløpet ved institutt for språk og kultur ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Denne oppgaven representerer ikke bare en sluttmarkør for mitt utdanningsløp, men også et dypt engasjement for et tema som har vekket min nysgjerrighet gjennom virkelige erfaringer og inspirasjon. Under et praksisbesøk ved en innføringsklasse på ungdomstrinnet ble jeg virkelig inspirert av hvordan lærerne og elevene arbeidet med språk i skolen, og ikke minst hvordan det flerspråklige mangfoldet ble synliggjort i skolelandskapet. Som lektorstudent og kommende norsklærer ble dette praksisbesøket avgjørende i valg av tema for min studie, da det tydeliggjorde behovet for dypere innsikt i fenomenet.

Det å jobbe med et masterprosjekt har vært en lang prosess, svært lærerikt og dels krevende til tider. I den anledning er det flere som har bidratt til prosjektet, og mange jeg ønsker å takke. Jeg vil takke mamma og pappa for deres støtte, oppmuntring og utallige esker med mat som har blitt sendt opp til meg. Takk til alle de engasjerte og dedikerte studentene på Lesehuset, og min nabopult William for inspirerende samtaler både innenfor og utenfor prosjektets rammer. Jeg er også dypt takknemlig overfor mine veiledere, Åse Mette Johansen og Hilde Sollid, som både har veiledet mitt prosjekt, men også vekket en genuin nysgjerrighet i meg knyttet til språk og skolelandskap. Takk for gode samtaler, råd og innspill.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til deltakerne i studien, for selvstendige og viktige refleksjoner knyttet til temaet. Dere har bidratt til ny innsikt i et fenomen som stiller seg særlig relevant i dagens utdanningsløp. Det å få forholde seg til en deltakergruppe som dere, har vært et privilegium, og givende på mange vis.

Tusen takk til dere!

Tromsø, mai 2024

Oliver Pettersen

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes elevenes opplevelse av hvordan deres flerspråklige kompetanse blir benyttet som ressurs for undervisningen i en innføringsklasse på ungdomstrinnet. Den aktuelle studien har som mål å komme tett på elevenes selvstendige erfaringer og refleksjoner knyttet til flerspråklighet som fenomen, der analysen er forankret i et elevperspektiv. Med bakgrunn i den senere tids globalisering, teknologiske utvikling og innvandring, er det å kunne anvende flere språk kanskje mer viktig nå enn noen gang. Dette er anerkjent i dagens styringsdokumenter, der det kommer frem i overordnet del av læreplanverket at alle elever i dagens skole skal «få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er flerspråklighet-som-ressurs et fenomen som er knyttet til en usikkerhet rundt hva det egentlig innebærer, og hvordan en kan operasjonalisere det i skolen. Om den aktuelle skolen tar formuleringen i læreplanverket på alvor, og i hvilken grad elevene i denne studien opplever deres flerspråklige kompetanse som en ressurs i det hele tatt, er noe som oppgaven undersøker nærmere.

Studien er gjennomført i tråd med et kvalitativt metodisk design som går under benevnelsen «intervju-som-omvisning». Her har to elever i særskilt språkopplæring bidratt til innsamling av datamateriale, begge elever i en innføringsklasse på ungdomstrinnet. En slik metodisk tilnærming åpnet opp for å gjennomføre intervjuene som en form for omvisning på skolen, der elevene har vist meg rundt i det språklige landskapet og bidratt til datamaterialet med selvstendige refleksjoner og holdninger til flerspråklighet. Her har elevene reflektert over flerspråklighet som fenomen, samtidig vist frem konkrete undervisningssekvenser og visuelle diskurser som uttrykker idéer om flerspråklighet-som-ressurs i skolelandskapet.

Resultatene viser at de aktuelle elevene i min studie i stor grad opplever deres flerspråklige kompetanse som en ressurs for opplæringen. Elevenes refleksjoner viser at flerspråklighet er flerdimensjonalt, og et fenomen som er knyttet til relasjoner, kulturer og språkideologier. De visuelle diskursene gir innsikt i den pedagogiske orienteringen som ligger bak undervisningssekvensene, der elevenes lærere ser ut til å anerkjenne flerspråklighet-som-ressurs som en rådende språkideologi i skolen. En slik synliggjøring, anerkjennelse og inkludering av elevenes flerspråklige identiteter i skolelandskapet er dessuten med på å utfordre språklige hierarkier og åpner opp for kritisk refleksjon og læring for alle elever på skolen.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Med et stadig økende mangfold i skolen, har begrepet *flerspråklighet* fått en merkbar anerkjennelse i offentlige styringsdokumenter og strukturelle rammeverk. Hvordan en skal orientere sin pedagogiske praksis ut fra offentlige forskrifter, og i hvor stor grad en skal innlemme begrepet i sin pedagogiske tilnærming, er likevel svært varierende. Fra tidligere praksisbesøk, undervisning og annen virksomhet i skolen, har jeg fått erfare at anerkjennelsen av det læreplanen omtaler som flerspråklighet-som-ressurs, er svært varierende i det mangfoldige klasserommet. Likevel, har en praksisperiode ved en innføringsklasse på ungdomstrinnet, stått til stor inspirasjon for vinklingen av prosjektet mitt.

Under den aktuelle praksisperioden ble jeg godt kjent med lærernes og skolens satsing på flerspråklighet-som-ressurs i opplæringen. Jeg ble plassert i skolens IFK-tilbud, og allerede under første møte med elevene, lærerne og klasserommet, fikk jeg et inntrykk av at skolen har en merkbar satsing på språk og kultur, der elevenes fulle flerspråklige repertoar skulle identifiseres og anerkjennes som en verdi for norskopplæringen. Klasserommet var fylt med det jeg oppfattet som flerspråklige ressurser, der kart, tegninger og flagg farget klasserommet i en flerspråklig atmosfære. Under samtaler med veileder kom det tidlig frem at skolen praktiserte en særskilt norskopplæring som skulle ta flerspråklige ressurser på alvor. Under oppholdet ble jeg særlig inspirert av de *visuelle* språklige diskursene, både innenfor og utenfor klasserommet. Dette innebar alt fra plakater på flere språk, til bilder og sitater som omhandlet flerspråklighet. En veiledende faktor for vinklingen av masterprosjektet og utarbeidningen av problemstillingen, var altså den pedagogiske orientering som lå *bak* slike visuelle flerspråklige ressurspoeng i skolen: Hvilken hensikt, virkning og ambisjoner slike diskurser var konstruert ut fra. Samtalene med lærerne og elevene, observasjonene fra timene og undervisningen jeg fikk gjennomføre, var alle faktorer og bidragsytere i min nysgjerrighet knyttet til *elevenes* oppfatninger av de flerspråklige ressursene som lærerne hadde ambisjoner om å innlemme i sin undervisning. Det ble derfor stadig klarere at jeg hadde lyst til å skrive om elevene selv: deres forhold til flerspråkligheten og deres oppfatninger av de flerspråklige ressursene lærerne så ut til å anerkjenne og innlemme i undervisningen og visuelt på skolen.

Flerspråkligheten har bemerket seg tydelig i strukturelle rammeverk, læreplaner og andre offentlige forskrifter, noe som tilskriver begrepet en stadig større verdi i opplæringen og i

samfunnet generelt. Vi har tydelige rammevilkår, formelle retningslinjer og opplæringsreformer som anerkjenner begrepet, men selve elevperspektivet er forsket noe mindre på og vil derfor være særlig interessant å undersøke nærmere. Problemstilling og tema for prosjektet er derfor konstruert ut fra personlig interesse og en noe restriktiv forskningsfront, og samtidig av pedagogisk og didaktisk relevans i et stadig økende mangfold i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for prosjektet er utarbeidet i tråd med tidligere erfaringer og ambisjoner om å fremme elevenes perspektiver og holdninger. Jeg vil argumentere for at en slik vinkling av oppgaven, med en overordnet problemstilling som tar utgangspunkt i elevene selv, er særlig aktuell i dagens stadig mer mangfoldige og kulturrike klasserom. Her har jeg kommet frem til en overordnet problemstilling som lyder slik:

I hvilken grad opplever et utvalg av IFK-elever at deres flerspråklige kompetanse blir benyttet som ressurs for undervisningen?

En slik problemstilling og vinkling av oppgaven vil altså tematisere et prosjekt som favner om språklige minoriteters holdninger til begrepet flerspråklighet, dens synlighet og virkning i opplæringen. Her er prosjektet forbeholdt en innføringsklasse på ungdomstrinnet med elever i særskilt språkopplæring, henholdsvis tospråklig fagopplæring.

Problemstillingen vil drøftes i tråd med fire forskningsspørsmål. Spørsmålene er utarbeidet i tråd med den overordnede problemstillingen med ambisjoner om å fremme elevperspektivet. Forskningsspørsmålene vil være gjennomgående i oppgaven og vil fungere som kjernen i intervju spørsmålene. De fire forskningsspørsmålene er som følger:

- (1) *Hvilke forhold har elevene til begrepet «flerspråklighet»?*
- (2) *Føler elevene at morsmålet deres er en ressurs for opplæringen og fremtiden? Hvorfor/Hvorfor ikke?*
- (3) *Hvilken plass har morsmålet til elevene i opplæringen?*
- (4) *Hvor kommer flerspråklighet-som-ressurs eventuelt til uttrykk i opplæringen?*

Forskningsspørsmålene vil altså åpne opp for elevenes innsikt i flerspråklighet som fenomen. Hvordan lærerne forholder seg til fenomenet, både faglig og strukturelt, vil likevel bli belyst gjennom elevenes oppfatninger og erfaringer. Her vil datamaterialet drøftes i tråd med

lærernes eventuelle flerspråklige ambisjoner og pedagogiske orienteringer. Innsikt i slike pedagogiske orienteringer som ligger bak undervisningsaktiviteter og elevenes oppfatninger av flerspråklighet-som-ressurs, gjør det mulig å se nærmere på hvordan fenomenet kommer frem i styringsdokumenter på overordnet nivå i første omgang. For å kunne argumentere for en særlig relevant problemstilling og forskningsspørsmål i dagens skole, må jeg også se nærmere på tidligere forskning på fenomenet.

1.3 Styringsdokumenter og flerspråklighet-som-ressurs

Gjennom offentlige styringsdokumenter og klare språkpolitiske føringer, kan en identifisere en merkbar satsing på flerspråkligheten fra offentlig hold. I arbeidet med å forstå de pedagogiske valgene som lærerne har tatt i bruk, noe jeg skal komme tilbake til i drøftingen, er det en forutsetning at jeg har innsikt i de formelle dokumentene som ligger bak lærernes satsing på flerspråklig kompetanse og bruk av flere språk i norskopplæringen.

Styringsdokumentene er tross alt lærernes pedagogiske veileder, og skal være med på å forme deres pedagogiske orientering fra overordnet nivå.

Oppgavens formål krever altså at jeg har et forhold til sentrale styringsdokumenter som treffer den aktuelle elevgruppen. Dette gjelder opplæringslova av 1998, opplæringens verdigrunnlag under overordnet del (2017), læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) og læreplan i norsk (NOR01-06). Her vil formuleringer som omhandler flerspråklighet være av oppgavens interesser, særlig formuleringer som tar sikte på å fremheve flerspråklighet som en ressurs. Det er nettopp slike formuleringer som danner grunnlaget for utviklingen av alternative flerspråklige undervisningsaktiviteter og annen pedagogisk praksis fra overordnet nivå.

1.3.1 Opplæringslova (1998)

Formuleringene i opplæringslova (1998) åpner opp for ulike *tilbud* for opplæring med hensyn til barn og unges ulike bakgrunner, tidligere skolegang og forutsetninger i den norske skolen. Under opplæringslova § 2-1 første og andre ledd kommer det frem at barn som skal oppholde seg i Norge i mer enn tre måneder har *rett* til grunnskoleopplæring, og alle barn som skal oppholde seg i Norge i lengre perioder har *plikt* til opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Dette betyr at alle barn og unge som skal oppholde seg i Norge i over tre måneder *skal* gjennomføre grunnskoleopplæring, men hvordan dette foregår kan være varierende da loven åpner opp for ulike tilbud i opplæringssystemet under *særskilt språkopplæring*:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998, § 2-1)

Opplæringslova viser til et skille mellom «vanlig» opplæring i skolen og særskilt språkopplæring. I denne avhandlingen vil jeg ta i bruk benevnelsen *ordinær* opplæring for all opplæring utenfor særskilt språkopplæring. Ut fra formuleringene i opplæringslova kan en se hvordan opplæringen legger til rette for flerspråklig opplæring til en viss grad. Her vil språkene elevene tar med seg *inn* i skolen kunne fungere som en ressurs for den særskilte språkopplæringen gjennom morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Dette er likevel kun en overgangsordning til den ordinære opplæringen, og en ordning som kan sees i lys av et enspråklig norsk opplæringsløp der elevene skal over til ordinær opplæring på norsk så raskt som mulig. Alternativene for grunnskoleopplæring for elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, altså morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler, skal elevene følge til de har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk, altså nok kompetanse i det norske språket til å kunne følge ordinær opplæring. En kan med andre ord se at språkene elevene tar med seg inn i skolen kan være en ressurs for deres videre språktilegnelse. På den andre siden kan en argumentere for at overgangsordningen ikke vektlegger flerspråklig som ressurs, noe jeg vil se nærmere på eksplisitt i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Den aktuelle elevgruppen med minoritetsspråklige elever jeg har intervjuet er elever i et innføringstilbud på ungdomstrinnet. Skolen praktiserte en tospråklig fagopplæring der elevene hadde morsmålsundervisning to timer i uken. Det er her opp til lærerne ved skolen, ved hjelp av alternative kartleggingsverktøy, å vurdere hvilket nivå elevene skal ligge på.

1.3.2 Opplæringens verdigrunnlag under overordnet del (2017)

Under overordnet del kommer det frem konkrete verdier for opplæringen, verdier som skal gjøres levende i skolen og enhver pedagogisk praksis. Opplæringens verdigrunnlag under overordnet del av læreplanverket har et tydeligere uttrykt syn på flerspråklig som ressurs. Her kommer det frem under kapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold*

(Kunnskapsdepartementet, 2017) en klar sammenheng mellom begrepsparet *språk* og *ressurs*:

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

I utdraget fra opplæringens verdigrunnlag kan en se at språklige egenskaper skal utnyttes som en ressurs for både skolen og samfunnet. Opplæringen har også et ansvar om å sikre at elevene blir trygge språkbrukere og får utviklet sin språklige identitet. Kapittelet gir en indikasjon på at språk har verdier knyttet til tilhørighet og kulturell bevissthet, verdier som skal dyrkes og anerkjennes i skolen. Slike verdier gir en innsikt i hvordan styringsdokumentene ikke bare åpner opp for, men *forutsetter* arbeid med flerspråklighet i skolen. Her skal alle elever erfare deres flerspråklige kunnskaper som ressurser, og ikke minst få utvikle slike kompetanser i skolen.

Videre i samme kapittel blir identitetsbegrepet utdypet nærmere i tråd med en anerkjennelse av et stadig økende kulturelt og språklig mangfold: «I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang [...] blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet og gjøre elevene trygge på eget ståsted» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kommer det altså frem en anerkjennelse av et språklig og kulturelt mangfold, der utviklingen av den enkeltes språklige og kulturelle identitet skal åpne dører mot fremtiden, i en verden som er mer sammensatt enn noen gang. Kjelaas og Ommeren (2019, s. 10) benytter seg av begrepet *gevinst* i sin tolkning av verdiene som kommer frem i læreplanverket. Her er gevinsten forankret i et *individperspektiv* på den ene siden, og et *samfunnsperspektiv* på den andre. I tråd med deres tolkninger kan en argumentere for at opplæringens verdigrunnlag tilskriver både individet og samfunnet slike gevinster. Flerspråkligheten kommer med andre ord til uttrykk som en ressurs for individet gjennom (blant annet) utvikling av språklig identitet, og er en ressurs for samfunnet da formuleringene anerkjenner et sammensatt samfunn der det er viktig å kunne flere språk.

1.3.3 Læreplan i grunnleggende norsk for språklig minoriteter (NOR07-02)

De aktuelle elevene som bidrar til datamaterialet med sine perspektiver i denne avhandlingen, er elever som blir undervist etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dette er en læreplan som avviker fra de øvrige planene da den ikke er årstrinnsbasert, men nivåbasert. Elevene skal derfor kartlegges kontinuerlig i utdanningsforløpet og plasseres inn i ett av tre nivåer, alt etter deres kompetanse i språket. Slik jeg så nærmere på under arbeidet

med opplæringslova av 1998 (1.3.1), kan denne overgangsordningen som læreplanen er en del av, gi uttrykk for en satsing på det norske språket fremfor flerspråklige kompetanser. Kjelaas og Ommeren (2022) har omtalt nettopp denne kartleggingen og nivåinndelingen som noe paradoksalt i arbeidet med å fremme flerspråkligheten: «Hensikten med å utvikle flerspråklige barn og unges morsmål i skolen er dermed fra offisielt hold nokså tydelig begrenset til det å utvikle norskkompetansen deres – ikke å utvikle dem som flerspråklige» (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 55). Argumentasjonen deres kan her forstås i tråd med læreplanens mål under nivå 3, der elevene skal utvikle «tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet for opplæringen kan med andre ord skygge over flerspråklig arbeid i skolen, der overgangen til ordinær opplæring bare forutsetter en tilstrekkelig kompetanse i det norske språket.

Selv om formuleringene rundt selve *overgangen* fra særskilt språkopplæring til ordinær opplæring kan uttrykke en form for enspråklighetsideologi, åpner læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter likevel opp for flerspråklig arbeid i skolen. Dette kommer særlig frem i innledningskapittelet *Fagets relevans og sentrale verdier* der det står at elevene skal oppleve at «det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet», og at faget skal «anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Norskinnlæringen skal med andre ord fungere med utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle erfaringer, noe en kan forstå som en anerkjennelse av flerspråklighet-som-ressurs i opplæringen.

Flere av kompetansemålene, under alle tre nivåene, ser ut til å uttrykke et flerspråklighet-som-ressurs-perspektiv. Nivå 3 skiller seg ut blant de andre nivåene, da det er det siste og mest omfattende nivået. Dette nivået blir derfor særlig interessant å undersøke nærmere, da elevene skal etter fullført nivå 3 over i ordinær opplæring. Nivå 3 ser ut til å uttrykke en ressursverdi for flerspråklig kompetanse i opplæringen. Her skal elevene blant annet kunne «reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020), et kompetansemål som særlig treffer denne oppgavens interesser da elevenes selvstendige refleksjoner skal utforskes. Lund (2017, s. 203) peker på at kompetanse- og kartleggingsmålene som kommer frem i denne læreplanen i stor grad legger opp til at elevene skal være bevisst og ta ansvar for sin egen læringsprosess gjennom flerspråklig arbeid. Målene for opplæringen åpner med andre ord opp for at elevene kan bruke språkene de tar med seg inn i skolen aktivt i opplæringen, der de kan bruke hensiktsmessige læringsstrategier og sin flerspråklighet som ressurs i eget arbeid.

1.3.4 Læreplan i norsk (NOR01-06)

I det elevene fra innføringsklassen skal over i ordinær opplæring vil læreplan i norsk være gjeldende. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er med andre ord kun en *overgangsplan* til ordinær opplæring, der den skal forberede elevene til den ordinære undervisningen under læreplan i norsk. Denne aktuelle læreplanen skiller seg også ut fra overgangsplanen da den bare er forbeholdt faget *norsk*, der læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter favner om *hele* opplæringen. Her er det særlig interessant å se på hvordan skolen arbeider med flerspråkligheten i konkret forstand, og ikke minst undersøke hvorvidt de konkrete målene for den ordinære opplæringen uttrykker flerspråklighet-som-ressurs på lik linje med læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Under fagets relevans og sentrale verdier blir norskfagets egenverdi drøftet nærmere i tråd med det en kan tolke som en satsing på flerspråkligheten i opplæringen:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I formålsteksten blir altså flerspråklighet henvist til direkte som en ressurs for opplæringen. En kan med andre ord observere et samsvar mellom læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter til læreplan i norsk, der opplæringen skal holde fast ved et ressurs-syn på flerspråkligheten også i ordinær opplæring.

1.4 Tidligere forskning

Det er forsket mye på flerspråklighet som fenomen både innenfor og utenfor den pedagogiske konteksten, men det å vektlegge elevenes selvstendige perspektiver i det vi kjenner til som flerspråklighet-som-ressurs, er relativt nytt i norsk forskning. Hvorfor fenomenet har blitt særlig anerkjent i språkpolitiske føringer, styringsdokumenter og pedagogisk praksis de siste tiårene, argumenterer Svendsen (2021, s. 19) for har en sammenheng med at kunnskap om flerspråklighet er mer aktuelt nå enn noensinne. Hun trekker paralleller til fenomenet i arbeidslivet, i en økt globalisert verden, og samtidig hvordan flerspråklig kompetanse fremmer interkulturell forståelse i en verden der migrasjon og integrering er særlig aktuelt. En kan altså fra overordnet nivå argumentere for at flerspråklig forskning er samfunnsaktuelt og

relevant, men hvorvidt slike visjoner og ideologier blir anvendt i den norske skolen, kan virke noe usikkert.

Palm (2017, s. 48) presenterer forskning gjort av Tonne og Palm (2015), der det kom frem at selv om det har blitt en økt forskningsinteresse rundt didaktisk arbeid knyttet til elevenes språklige ressurser i skolen, har synliggjøring av mangfold og bruk av flerspråklighet i klasserommet i liten grad funnet sted. Dette er et argument en kan se gå igjen i mye av den tidligere forskningen på fenomenet. Også Engen (2012) skriver at «flerspråklighet ser ut til å være en lite utviklet ressurs i skolen» (Engen, 2012, s. 85). Her trekker han en parallell til Aukrusts forskning fra 2005 der det kom frem at lærere var varsomme med å rette oppmerksomheten mot kulturelle og språklige forskjeller i klasserommet (Aukrust, 2005, s. 22).

Tonne og Palm (2015) har i sin forskning tatt utgangspunkt i tidligere arbeid knyttet til tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, samtidig beskrivende og kritiske klasseromsstudier om tilstand og muligheter. Dette er en vinkling som særlig treffer oppgavens interesser. Her har de gått nærmere inn på en anbefaling fra Kulbrandstad, Bakke, Danbolt og Engen (2008), der det kom frem at «alle skolene i det videre utviklingsarbeidet [bør] utnytte [...] elevenes varierte språk- og kulturbakgrunn som en ressurs for hele skolen» (Kulbrandstad et al., 2008, s. 39). Tonne og Palm (2015, s. 327) argumenterer videre for at det kan se ut til at det fremdeles er rom for i enda større grad å følge opp anbefalingen fra Kulbrandstad, et al. (2008), da de språklige ressursene i et klasserom kan se ut til å sjeldent bli utnyttet av lærerne. Her må en likevel være i stand til å se den tidligere forskningen i lys av LK06, der både forskningen til Palm (2017), Tonne og Palm (2015) og Engen (2012) er gjort før Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Den utgåtte læreplanen fra 2006 har riktignok ikke de samme formuleringene og målene for opplæringen slik vi finner i LK20, der flerspråkligheten ikke kommer i like stor grad til uttrykk som en ressurs. Kjelaas og Ommeren (2022, s. 61) argumenterer for at det nye ved læreplanen i norsk for LK20 er at målene som gjelder språklig mangfold er formulert åpnere. Ut fra dette kan en se at det er gjort tiltak fra offentlig hold i arbeidet med å fremme flerspråklige verdier i opplæringen. Den tidligere omtalte forskningen som er presentert ovenfor må altså sees i lys av et læreplanverk som ikke hadde klare formuleringer knyttet til flerspråklighet-som-ressurs, der ressurs-synet på flerspråklighet er kommet tydeligere frem i dagens læreplanverk.

På den andre siden ser det ut til at mye av den tidligere forskningen på flerspråklighet viser til klare ambisjoner om *hvordan* flerspråkligheten kan fremmes i klasserommet, særlig i flerkulturelle klasserom som innføringsklasser. Danbolt og Hugo (2012) trekker foreldrene til elevene inn som bidragsytere i arbeidet med flerspråklig kompetanse og det å utnytte morsmålet til elevene i skolesammenheng. Her kan blant annet elevenes hjemmelekse tilpasses hjemmespråket deres, slik at foreldrene kan hjelpe til med oppgaver på elevenes morsmål. Her presenterer de blant annet et prosjekt der elevene skulle lage sin egen ordbok. Morsmålet til elevene var med andre ord en aktiv del av norskopplæringen, noe elevene fant interessant og motiverende (Danbolt & Hugo, 2012, s. 87). Det nordiske prosjektet *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Four Nordic Countries* (2018) har vist flere norske skoler som *har* lyktes med å fremme et flerspråklighet-som-ressursperspektiv i skolen. Dette gjennom god kompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, samtidig en satsing på flerkulturell pedagogikk. Selv om tidligere forskning som Palm (2017), Engen (2012) og Tonne og Palm (2015) har vist at fenomenet flerspråklighet-som-ressurs har vært mindre brukt eller verdsatt i skolen, kan en altså se at nyere forskning tilsier noe annet, særlig på enkelte skoler.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapittelet, innledningen, har jeg redegjort for bakgrunnen av prosjektet, sett på tidligere forskning og presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg i kapittel 2, som omhandler teori, presentere sentrale teoretiske begreper som favner om oppgavens interesser. Deretter vil kapittel 3 omhandle min metodiske tilnærming i arbeidet med datainnsamlingen. Her vil jeg presentere oppgavens metodiske design, reflektere over valg av metode, innsamling av data og forskningsetiske hensyn jeg har tatt. Videre vil jeg presentere datamaterialet i kapittel 4, som omhandler analyse av datamaterialet, der utdrag fra intervjuene og bilder skal presenteres og analyseres nærmere. Oppgavens femte del vil ta for seg drøftingen. Her vil datamaterialet og analysen drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget som vil bli presentert i kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg reflektere over funnene mine og oppsummere hovedfunnene i oppgaven.

2 Teori

2.1 Flerspråklighet

Elevene som har blitt intervjuet under datainnsamlingen til dette prosjektet, har alle fått ytret seg rundt et tema som går igjen i læreplanverk, undervisningsarbeid og ellers annen skolepraksis, nemlig *flerspråklighet*. Det at begrepet har fått en slik tyngde i formelle rammeverk og språkpolitiske føringer, må en se i sammenheng med utviklingen av et mangfoldig og globalisert samfunn der bestemte språklige og kulturelle verdier skal fremmes. På det ytre plan kan en forstå begrepet som et fenomen som dreier seg om flere språk, derfor *fler-språklighet*, men hvordan begrepet defineres ytterligere er nokså varierende. I et forsøk på å definere begrepet nærmere skal jeg se på flerspråklighet som et fenomen både på samfunns- og individnivå. Hvorvidt et samfunn eller et menneske kan defineres som flerspråklig, er altså helt avhengig av hvilke kategorier, avgrensninger og definisjoner en tar utgangspunkt i. Det vil derfor være særlig viktig for en avhandling som dette, å få en klar definisjon på hva begrepet innebærer. Selv om begrepet har blitt særlig anerkjent i politiske styringsdokumenter, formelle opplæringsformer og offentlige paragrafer, kan det likevel være vanskelig å finne én allmenn definisjon.

Svendsen (2009, s. 33) beskriver i sin bok *Flerspråklighet i teori og praksis* om hvordan flerspråklighetsbegrepet kan deles inn i to nivåer: individ- og samfunnsnivå. Her vil den individuelle flerspråkligheten favne om språktilegnelsen til individet: hvordan språket er lagret i hjernen og hvilke situasjoner man tar i bruk de ulike språkene. På samfunnsnivå gjelder flerspråklighet i ulike land og nasjoner der det finnes to eller flere offisielle språk. Her vil flerspråklighet på individnivå være relevant for denne oppgaven da det er elevenes språktilegnelse, situasjonsbestemte kategorisering og bruk av deres fulle flerspråklige repertoar som vil undersøkes nærmere.

Flere av definisjonene av begrepet divergerer, noe som gjør det vanskelig å sette klare tall på *antall* flerspråklige personer i et samfunn, både nasjonalt og lokalt. Haugen (1953) setter klare retningslinjer for hva som innebærer flerspråklig kompetanse, nemlig at en person kan uttrykke meningene sine på forståelig vis på flere språk (Haugen, 1953, s. 7). Bloomfield (1933) derimot, presentert i Engen og Kulbrandstads (2004) *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, knytter begrepet opp mot det han kaller en «innfødt kompetanse» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 25). Her ligger altså terskelen for å kunne kalle seg

flerspråklig betydelig høyere enn for eksempel Haugens definisjon (1953), der Bloomfield (1933) gir en indikasjon på at en må være *vokst opp* med to eller flere språk for å gå under benevnelsen. Prosjektet mitt vil i all hovedsak være utarbeidet i tråd med en forståelse av flerspråklighet som et fenomen og en kategori som favner om alle mennesker med kompetanser i flere språk, kompetanser som innebærer at en kan uttrykke meninger og samtale på forståelig vis. På den andre siden anerkjenner jeg at benevnelsen «forståelig vis» også har et noe varierende tolkningsrom, men her vil min tolkning stå i opposisjon til for eksempel Bloomfields (1933) relativt stramme retningslinjer for begrepet, der alle elevene jeg intervjuet under datainnsamlingen går under min tolkning av benevnelsen *flerspråklig* da de kan uttrykke seg forståelig på flere språk.

Nyere forskning på flerspråklighet viser oss derimot at begrepet bærer med seg en forlengelse av den tidligere tospråklighetsforskningen, der forskning som Haugen (1953) og Bloomfield (1933) kan representere utdaterte forståelser i dagens skole, nærmere *språkideologier* som ikke gjør seg gjeldende lenger. Dette er noe som kommer frem blant annet i Svendsens (2021) *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Her går Svendsen (2021, s. 51) nærmere inn på hvordan det å inkludere flere språk i tospråklighetsforskningen, som ofte dateres tilbake til 1913, krevde en ny term som kunne inkludere det å lære tre eller flere språk. Betegnelsen *flerspråklighet* ble dermed mer vanlig å bruke rundt årtusenskiftet, der det vokste frem en interesse for likheter og forskjeller mellom det å lære og bruke flere språk, og ikke bare to. Betegnelsen kan derfor forstås som en utvidet forståelse av tospråklighet, der språklig mangfold både for individ- og samfunnsnivå kan inkluderes (Svendsen, 2021, s. 52). García og Li Wei (2019) trekker i likhet med Svendsen (2021) også en parallell til denne overgangen fra tospråklighetsbegrepet, der de ser på utviklingen av begrepet i en historisk kontekst: «Begrepet *flerspråklighet* brukes ofte om personer som har kunnskap om og bruker mer enn to språk» (García & Li Wei, 2019, s. 29). Her vil begrepet kunne forstås som en forlengelse og en reaksjon på den tidligere tospråklighetsforskningen. Dette er noe vi gjerne omtaler som *den flerspråklige vendingen* (Svendsen, 2021, s. 53), noe jeg vil se nærmere på senere. I denne konteksten vil flerspråklighet innebære et flerspråklig repertoar som særlig er utgjort av norsk, engelsk og morsmålet til elevene i innføringsklassen. Flerspråklighet vil i denne sammenhengen være en kombinasjon av de ulike språkene elevene behersker, der språkene i seg selv utgjør elevenes flerspråklige repertoar.

Tar en begrepet inn i en skolekontekst, kan en argumentere for at de fleste elever i den norske skolen er flerspråklige, nettopp fordi de fleste får opplæring i norsk, engelsk og fremmedspråk

i sitt utdanningsløp. I tillegg er språkbakgrunnen som elevene har med seg inn i skolen hjemmefra mer mangfoldig nå enn den noen gang har vært som følge av den senere tids innvandring og stadig mer globaliserte samfunn (Svendsen, 2021, s. 33). Skolen kan heller gi uttrykk for det en kjenner til som *elitær flerspråklighet*, «et begrep som dreier seg om at enkelte former for flerspråklighet har høyere status, prestisje eller verdi i en gitt kontekst enn andre former for flerspråklighet» (Andersen, 2023, s. 7). Her vil altså språkene en lærer seg på skolen, som engelsk, spansk, tysk og andre fremmedspråk, være språk som utgjør et flerspråklig repertoar med høyere verdi i en utdanningskontekst enn andre språk, nettopp fordi språkene er innlemmet i utdanningsløpet til alle norske elever. Det kan derfor være særlig interessant å se på hvordan deltakerne i denne avhandlingen oppfatter verdien av slike språk i skolen, og samtidig se på hvorvidt deres flerspråklige repertoar blir anerkjent på lik linje med slike «prestisjefylte» språk.

2.2 Flerspråklighet som ressurs

2.2.1 Språkideologier

De siste tiårene har det vi kjenner til som *språkideologier* fått mer oppmerksomhet i forskning på språk som fenomen. Det å redegjøre for begrepet, og samtidig identifisere hvilke språkideologier som kan sementeres i en undervisningspraksis ved en innføringsklasse på ungdomstrinnet, vil være særlig relevant for en avhandling som dette. Kjelaas og Ommeren (2022, s. 48) poengterer at det er helt avgjørende for lærere i andrespråksfeltet å være kritisk bevisste i egen yrkesutøvelse, der slike lærere må ha et bevisst forhold til ideologiene som preger andrespråksfeltet. Her skriver de nærmere om hva som ligger i begrepet *språkideologi* på det generelle plan: «Språkideologi dreier seg kort sagt om de helt grunnleggende ideene og forestillingene vi har om språk og språklige forhold, og de utgjør et idésystem som er definert for hvordan vi oppfatter og fortolker språklige praksiser» (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 49). En kan med andre ord se på begrepet som en slags språklig verdensoppfatning, der begrepet satt i en skolekontekst gjør det mulig å se på fenomenet flerspråklighet-som-ressurs i kontrast til en enspråklighetsideologi.

Forestillinga om at enspråklighet er normaltilstanden for både samfunn og individer, omtales gjerne som *enspråklighetsideologi*. Dette innebærer at enspråklighet utgjør den underliggende normen i samfunnet og i skolen, en såkalt «default-kategori» (Kjelaas, Eide, Vidarsdottir & Hauge, 2020, s. 17). I denne sammenhengen vil altså en slik forestilling innebære at det

norske språket er den underliggende normen i samfunnet, og de språkene elevene i innføringsklassen tar med seg inn i skolen og opplæringen vil være avvikende. Ideologien gjør seg særlig gjeldende i et prosjekt som dette, der elevene i den aktuelle innføringsklassen forholder seg til en læreplan og kartleggingsmål i en overgangsordning der norskferdighetene vektlegges, og ikke flerspråklig kompetanse, noe jeg skal komme tilbake til senere.

Språkideologier er på den andre siden ikke bare noe som kommuniseres i det offentlige rammeverket, men også i klasserommets praksiser. Kjelaas og Ommeren (2022) går nærmere inn på hvordan en kan observere slike underliggende språkideologier direkte i opplæringen. Her ser de på hvorvidt språkene er *synlige* i klasserommet, både som visuelle diskurser i et skolelandskap, men også verbalt: Noen lærere vil nemlig at elevene i særskilt norskopplæring bare skal bruke norsk seg imellom i friminuttene, noe som kan tolkes som et eksplisitt uttrykk for enspråkligsideologi i klasserommets praksiser (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 60). Her vil det være interessant å se nærmere på hvorvidt språkene til elevene i min studie er innlemmet i skolens praksiser, og om læringsinnholdet og aktivitetene legger opp til at elevene får spille på morsmålskompetansen deres i opplæringen. Dersom elevene forteller om en enspråklig norm i opplæringen, kan altså dette være et uttrykk for enspråkligsideologi.

2.2.2 Den flerspråklige vendingen

Det at flerspråkligheten går igjen som en *ressurs* og at minoritetsgrupper skal anerkjennes i skolen, lovverket og læreplanverket har ikke alltid vært en språkpolitisk satsing. Vi skal ikke altfor langt tilbake i tid før det å ta med seg andre språk inn i skolen ble sett på som et avvik fra den ordinære opplæringen, der elevene skulle undervises i ett språk og ett språk alene: norsk. Vi kjenner til disse språkpolitiske retningslinjene fra midten av 1800-tallet som én-nasjon-ett-språk-ideologien, en tankegang, orientering og språkideologi som bærer med seg et syn på «fremmede språk» som *problemer* fremfor ressurser (Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Under benevnelsen «fremmede språk» går altså alle språk som ikke er norsk, der flerspråkligheten i seg selv kunne ansees som en trussel for det norske, nasjonale språket. Gjennom en slik innsikt i historisk språkpolitikk kan en se at det har skjedd store endringer på offentlig og lokalt nivå: Flerspråkligheten skal i dag ansees som en ressurser for opplæringen, individet og samfunnet gjennom offentlige styringsdokumenter og språkpolitiske føringer. En slik reaksjon på det tidligere ensidige enspråklige fokuset, blir omtalt av Stephen May (2014) som «the multilingual turn», eller *den flerspråklige vendingen* (May, 2014). Gjennom den flerspråklige vendingen vokste det frem et mer ressursorientert syn på flerspråklige elever, der

deres bakgrunn og erfaringer skulle anerkjennes, samtidig som deres fullstendige flerspråklige repertoar skulle brukes aktivt i opplæringen. Dette er verdier vi kjenner igjen fra mye av andrespråksforskningen, der *anerkjennelse* og *ressurs* er to begreper som går igjen i nyere flerspråklig teori og formelle styringsdokumenter. Hvordan en orienterer seg etter slike språkpolitiske føringer fra offentlige hold er likevel svært varierende. I denne avhandlingen vil lærerens personlige syn på flerspråkligheten og ressursperspektivet være av mindre interesse. Her vil heller elevenes selvstendige holdninger til konkrete undervisningssekvenser og annen pedagogisk virksomhet som fremmer flerspråkligheten og ressursperspektivet undersøkes nærmere.

På den andre siden kan enspråklighetsideologier fortsatt gjøre seg gjeldende i dagens skole på ulike måter, selv om språkpolitiske linjer som fremmer et enspråklig ideal har gått ut fra lovverket og andre offentlige styringsdokumenter. Det å se på flerspråklighet-som-ressurs som en satsing fra offentlig hold i lys av formuleringene som kommer frem i opplæringslova kan dermed bli noe paradoksalt, noe Kjelaas og Ommeren (2022) går nærmere inn på: På den ene siden har vi klare formuleringer for hvordan flerspråklighet skal være en ressurs for opplæringen og fremtiden, noe jeg gikk inn på innledningsvis i de konkrete læreplanene, opplæringslova og opplæringens verdigrunnlag (1.3). På den andre siden skal elevenes kompetanse i *norsk* kartlegges løpende i opplæringen, ikke deres flerspråklige kompetanse (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 55). Dette gjør seg særlig gjeldende for elevene jeg har intervjuet for denne avhandlingen, da de følger en læreplan som er en del av en overgangsordning der elevene blir vurdert i norskkompetanser fremfor flerspråklige kompetanser. Det er også disse vurderingene og ferdighetene i norsk som avgjør hvorvidt elevene skal ha morsmålsopplæring eller ikke (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 45). Sett i lys av det Kjelaas og Ommeren (2022, s. 55) omtaler som noe «paradoksalt» i opplæringstilbudet, kan en altså argumentere for at språkpolitiske føringer som fremmer flerspråkligheten og ressursperspektivet likevel kan uttrykke en form for enspråklighetsideologi. Argumentasjonen har grunnlag i at overgangsordningen ved særskilt språkopplæring følger en behovsprøving som baserer seg ene og alene på elevenes norskkompetanse.

2.2.3 Anerkjennelse av flerspråklige verdier og «skjult literacy»

I det aktuelle arbeidet med elevgruppen fra innføringsklassen får elevene uttrykke seg muntlig om blant annet temaet «bruk av morsmål (førstespråk) i opplæringen». Dette innebærer alt fra konkrete undervisningsopplegg til uformelle samtaler elevene imellom. For å forstå skolens

og lærernes pedagogiske orientering i arbeidet med å fremme flerspråkligheten, må en altså forankre den aktuelle undervisningspraksisen i flerspråklig teori som tar høyde for elevenes førstespråk, og dens plassering i skolehverdagen.

I drøftingen skal jeg se nærmere på hvordan elevene oppfatter de pedagogiske valgene lærerne tar i arbeidet deres med å fremme flerspråklige verdier i klasserommet og på skolen. For å utarbeide en gyldig argumentasjon rundt sammenhengen mellom førstespråket og ressursperspektivet, har jeg tatt utgangspunkt i tidligere prosjekter som er gjort. Palm (2017) presiserer boken *Inkluderende og flerspråklig opplæring* at ambisjoner om å fremme flerspråkligheten i undervisningen må starte med en *anerkjennelse* av elevenes førstespråk (Palm, 2017, s. 47). Dette er et poeng som også kommer frem i Kjelaas og Ommeren (2022, s. 71), der de skriver nærmere om å bruke elevenes førstespråk som intellektuell ressurs. Anerkjennelsen innebærer altså i denne sammenhengen det å identifisere og utnytte elevenes fullstendige flerspråklige repertoar i opplæringen, der deres språklige kunnskaper blir anerkjent som ressurser fremfor hindringer i norskopplæringen. Identifisering og anerkjennelsen av elevenes førstespråk som ressurser går inn i det Mette Nergård og Tove Nicolaysen (2016) har valgt å kalle den «skjulte literacy» i flerspråklige klasserom. Her skriver de at begrepet innebærer at elevenes erfaringer i liten grad blir sett og aktivert i undervisningen, men at de likevel er til stede som en skjult literacy i klasserommet (Nergård & Nicolaysen, 2016, s. 47). Palm (2017, s. 49) poengterer videre i boken hennes at arbeidet med å finne den skjulte literacyen i klasserommet har en forutsetning i at lærerne er i stand til å identifisere og utnytte slike kompetanser i skolen.

Det er med andre ord ingen forutsetning at lærere i flerkulturelle klasserom evner å identifisere slike verdier for opplæringen i arbeidet med å synliggjøre den skjulte literacyen, tross den mangfoldige og flerspråklige elevgruppen. Dessuten kommer det frem i tidligere studier at mange lærere er usikre på hva flerspråklighet egentlig innebærer, og ikke minst hvordan flerspråkligheten kan innlemmes i opplæringen. Dette kommer frem blant annet i Myklevolds (2022) doktoravhandling *Multilingualism in mainstream language education in Norway: Perceptions and operationalizations*, der hun skriver nærmere om nåværende og fremtidige læreres mangel på flerspråklig kompetanse, og samtidig om en usikkerhet i feltet knyttet til hvordan en skal operasjonalisere slike kompetanser i klasserommet (Myklevold, 2022, s. 92). Olaussen og Kjelaas (2020, s. 67) trekker også en parallell til mangel på flerspråklig kompetanse i skolen, der det kommer frem at lærerne i den aktuelle studien har en relativ smal, og dels problematisk definisjon på flerspråklighet. En avhandling som dette kan

med andre ord bidra til å kaste lys på hvordan elevene opplever flerspråklighet som fenomen, og hvordan lærerne orienterer seg i arbeidet med fenomenet. Her kan denne usikkerheten Myklevold (2022) skriver nærmere om knyttes opp mot konkrete undervisningsaktiviteter elevene har tatt del i, der en kan få et nærmere innblikk i hvordan en kan tilnærme seg en elevgruppe som dette gjennom flerspråklig arbeid i skolen.

2.2.4 Relasjonsbygging og inkluderende fellesskap

Det å anerkjenne elevenes språklige kompetanser som verdier for opplæringen har også sin pedagogiske parallell til lærer-elev-relasjoner. Marit Uthus (2022) går nærmere inn på denne tilnærmingen i det hun kaller et *helsefremmende inkluderingsbegrep*: «lærere som jobber ved en skole som verdsetter elevenes flerkulturelle bakgrunn, ser på det å anerkjenne elevene som en viktig del av sin lærerpraksis» (Uthus, 2022, s. 161). Uthus' argumentasjon er inspirert av Palms (2017) forskning på flerspråklighetens plass i opplæringen. Hun argumenterer for at inkluderende læringsaktiviteter som anerkjenner elevene og deres flerkulturelle bakgrunner, krever gode lærer-elev-relasjoner. I denne avhandlingen ser jeg blant annet nærmere på hvorvidt lærere ved den aktuelle innføringsklassen realiserer Uthus' (2022) forutsetninger for integreringen av elevenes førstespråk i undervisningen, nemlig hvorvidt lærerne er i stand til å identifisere, anerkjenne og bruke flerspråklige ressurser for opplæringen, slik elevene ser det. Begrepsapparatet *inkluderende fellesskap* og *relasjonsbygging* vil altså gå igjen som viktige faktorer under drøftingen av elevenes oppfatninger av de flerspråklige ressursene på skolen og i undervisningen. Her vil Uthus' (2022) argumentasjon knyttes opp mot elevenes selvstendige erfaringer. Slik kan jeg få et innblikk i hvordan elevenes lærere har tilpasset sine pedagogiske og didaktiske ambisjoner i tråd med relasjonsbygging, anerkjennelse og inkludering i det mangfoldige fellesskapet.

2.2.5 Cummins' språklige isfjellmodell

Under arbeidet med elevenes erfaringer med flerspråklige undervisningssekvenser, visuelle diskurser og deres sammenheng med styringsdokumentenes mål og ambisjoner i skolen, skal jeg se nærmere på hvordan den pedagogiske tilnærmingen kan forankres i teori innen språkutvikling. Språkforsker Jim Cummins' forskning i andrespråksfeltet gir innsikt i pedagogisk orientering som vektlegger elevenes morsmål i språkopplæringen.

Monsen og Randen (2022) skriver nærmere om nyere flerspråklig forskning som tar utgangspunkt i Cummins' språklige teorier i sin bok *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Her

skriver de at «[n]yere teorier om flerspråklighet sier oss at flerspråklige personers ferdigheter må ses i sammenheng med hverandre, ikke som atskilte størrelser. Cummins (1984) understreker at språkferdigheter ikke kan ses uavhengige av hverandre» (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Cummins' (1984) språklige poeng blir videre illustrert gjennom det som heretter blir henvist til som *isfjellmodellen*. Modellen er konstruert i samsvar med det Monsen og Randen (2022) har omtalt som et *språklig avhengighetsforhold*, og går under Cummins' (1984) benevnelse «the dual iceberg»:

there is an underlying cognitive/academic proficiency which is common across languages. [...] The interdependence or common underlying proficiency principle implies that experience with *either* language can promote development of the proficiency underlying both languages, given adequate motivation and exposure to both either in school or in the wider environment. (Cummins, 1984, s. 143)

Cummins' (1984) isfjellmodell representerer her en argumentasjon rundt hvordan språkene vi lærer, anvender og eksponeres for, har et avhengighetsforhold og vil hele tiden styres av *felles* underliggende språkkompetanser. Teorien drar de språklige størrelsene nærmere hverandre, der to ulike språk ikke kan sees på som to atskilte størrelser. Med andre ord, vil elevenes morsmål være en *ressurs* for ny språktilegnelse og en *verdi* for opplæringen: «Cummins' teorier har blant annet bidratt til å gi minoritetslevers morsmål høyere status ved å fremheve at verdien av et velutviklet førstespråk har positiv innflytelse på andrespråklæring» (Monsen & Randen, 2022, s. 38). Språkene elevene tar med seg *inn* i skolen vil altså etter isfjellmodellen være med på å styre slike indre kognitive prosesser som bidrar til ny språktilegnelse. I lys av læreplanmålenes formuleringer rundt flerspråkligheten kan vi se hvordan flere kompetansemål anerkjenner Cummins' (1984) poeng. Videre vil funnene i analysen drøftes opp mot slike språklige teorier, der jeg må undersøke hvorvidt lærerne ser på elevenes morsmål som ressurs for norskopplæringen. Her vil det være interessant å se på hvorvidt elevene selv oppfatter deres morsmål som en verdi for ny språktilegnelse i skolen.

2.2.6 Morsmål, førstespråk og andrespråk

Begrepet vi kjenner til som *morsmål* er også et sammensatt begrep det finnes flere definisjoner av. I et bokkapittel skrevet av Kari Spernes (2012) fra *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*, kommer det frem flere kjente definisjoner på hva som kjennetegner morsmål. Her skriver hun at elevens morsmål kan forstås som «det språket eleven lærte først, det språket eleven kan best, det språket eleven bruker mest, det språket eleven identifiserer seg med» (Spernes, 2012, s. 103). Ut fra Spernes' beskrivelse kan altså elever ha mer enn ett morsmål,

der begrepet *morsmål* ikke er det som tidligere har blitt oppfattet som «det språket elevenes foreldre snakker» (Spernes, 2012, s. 103). Elever kan altså vokse opp med to eller flere språk parallelt, foreldrene kan snakke ulike språk med barnet, eller barnet kan for eksempel beherske to språk like godt. Én entydig definisjon på begrepet er derfor noe utfordrende å finne, og begrepene *morsmål* og *førstespråk* brukes gjerne over hverandre. I min studie vil altså begrepet *morsmål* representere elevenes *førstespråk*, der begrepet vil forstås som det språket/de språkene elevene i min studie lærte seg først. Morsmålsbegrepet er også et begrep som vil gå igjen i mye av analysen av datamaterialet. Dette er en benevnelse elevene er godt kjent med, og anvender i sine refleksjoner rundt språk i generell forstand. Det at elevene anvender morsmålsbegrepet i såpass stor grad i sine refleksjoner kan være et resultat av at begrepet går igjen i mye av skolehverdagen deres. Her vil særlig den ukentlige morsmålsundervisningen med morsmåls læreren være noe som kan ha bidratt til at elevene tar i bruk benevnelsen *morsmål* i såpass stor grad.

Svendsen (2021) går nærmere inn på hvordan morsmålsbegrepet også er en symbolsk ladet term som er knyttet til nasjonalitet og identitet. I en skolekontekst ved en innføringsklasse på ungdomstrinnet kan en altså anta at elevene har symbolske verdier til sine språk de tar med seg inn i skolen, verdier som representerer deres hjemland og kultur. Svendsen (2021) presenterer en film produsert av Tema Morsmål (2020) med tittelen «Hva betyr ditt morsmål for deg», der det kommer frem en klar kobling mellom identitet, kultur og samhold i språket. Informantene i filmen uttrykker blant annet at morsmål er: «min identitet», «det språket som er meg» og «kjærlighetsspråket» (Svendsen, 2021, s. 56-57). Morsmålsbegrepet kan derfor i videre forstand forstås som noe mer enn bare det første språket en person lærer seg, der begrepet blir knyttet til nasjonale, kulturelle og individuelle verdier og blir en del av noens identitet.

Når en snakker om språket/språkene man tilegner seg først i livet, kan en også bruke benevnelsen *førstespråk*. Elevenes *førstespråk* er definert nærmere på Utdanningsdirektoratets hjemmesider (2016), der det heter at *førstespråket* kan betegnes som «hovedspråket til en person» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er en definisjon som går hand i hand med Svendsens (2009) oppfatning, der begrepet blir omtalt som det språket et barn vokser opp med og benytter seg av hjemme med familien sin. Termen *førstespråk* vil altså i mange sammenhenger kunne brukes synonymt med termen *morsmål*. Kunnskapsdepartementet (2010) har definert *andrespråk* som et språk man ikke har som morsmål (*førstespråk*), men som man lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk (Kunnskapsdepartementet,

2010). I denne sammenhengen vil førstespråket til elevene i min studie være det språket elevene tar med seg *inn* i skolen, en term som representerer det språket elevene har vokst opp med og kan fra før av. Andrespråket til elevene vil i lys av oppgavens interesser være det språket elevene lærer seg etter innlært førstespråk, altså norsk.

2.2.7 Flerspråklig repertoar

Noe som kom frem i Spernes' (2012) tolkning av begrepet *morsmål* var at benevnelsen ikke nødvendigvis fungerte som en term for bare ett språk. Elevene kan med andre ord ha flere morsmål og beherske flere språk like godt. I denne sammenhengen vil jeg ta i bruk begrepet *flerspråklig repertoar* i min forskning. Begrepet er brukt av flere forskere som en fellesnevner for de språkene en person behersker, blant dem Lo Bianco (2010, s. 158) som skriver om hvordan flerspråklige holdninger i skolen tilbyr et større språklig repertoar. García og Li Wei (2019, s. 89) skriver nærmere om det å utnytte *hele* elevenes språklige repertoar som den eneste måten man kan undervise og gå frem på for å utvikle språkpraksisene som verdsettes i skolen. Her gjelder det at elevene skal være bevisste på sitt eget flerspråklige repertoar som en ressurs, der de må ha et bevisst forhold til språkene de behersker. Elevenes flerspråklige repertoar må med andre ord identifiseres og anerkjennes i pedagogisk virksomhet, der særlig lærere i særskilt språkopplæring må kartlegge elevenes språklige repertoar tidlig i opplæringen. Når jeg tar i bruk benevnelsen *flerspråklig repertoar* i denne avhandlingen tar jeg altså utgangspunkt i elevenes mange ulike språklige ressurser. Elevenes *hele* flerspråklige repertoar vil altså bestå av alle språkene elevene behersker. Da blir det særlig interessant å se nærmere på hvordan elevene selv oppfatter deres språklige repertoar, som består av både morsmålsspråk og norsk, som ressurser for opplæringen og fremtiden.

2.3 Semiotisk landskap og skolelandskap

I lys av oppgavens formål skal jeg se nærmere på hvordan en kan definere klasserommet og skolen til elevene i den aktuelle intervjugruppen som et *semiotisk landskap*. Begrepet kan forstås som en utvidelse av begrepet (blant andre) Szabó (2015) og Garvin (2010) omtaler som *lingvistiske landskap*. Forskning innenfor både lingvistiske og semiotiske landskap har gjerne som formål å undersøke skriftspråk som språklige ressurser i det offentlige rom (Munch, Semundseth & Hopperstad, 2022). *Hva* som inngår i slike skriftspråk, språklige diskurser og modaliteter, og hvordan de samhandler med hverandre, er likevel noe begrenset i termen *lingvistiske landskap*. Dette kan vi forstå som utgangspunktet for Jaworski og Thurlows (2010) idé om en utvidet forståelse av begrepet i boken deres *Semiotic Landscapes*:

«we have chosen not to call this book «Linguistic Landscapes» [...] because in this collection we are keen to emphasize the way written discourse interacts with other discursive modalities: visual images, nonverbal communication, architecture and the built environment» (Jaworski & Thurlow, 2010, s. 2). I semiotiske landskap vil altså andre modaliteter som bilder, plakater og ikke-verbal kommunikasjon også kunne inngå.

Videre avgrensner Jaworski og Thurlow (2010) hva som kan betegnes som *semiotiske landskap*: «we thus take *semiotic landscape* to mean, in the most general sense, any (public) space with visible inscription made through deliberate human intervention and meaning making» (Jaworski & Thurlow, 2010, s. 2). Semiotiske landskap inkluderer dermed andre typer modaliteter i offentlige rom med synlige inskripsjoner og språklige diskurser som vil samhandle med hverandre. I denne avhandlingen vil jeg plassere Jaworski og Thurlows (2010) definisjon inn i skolen, der visuelle flerspråklige ressurser som plakater, bilder, interkulturelle referanser, tegn og symboler kan berike og forme et slikt landskap. Her vil termen «schoolscapes» (skolelandskap) kunne anvendes, noe Brown (2012) har definert som «the school-based environment where place and text, both written (graphic) and oral, constitute, reproduce, and transform language ideologies» (Brown, 2012, s. 282). I denne avhandlingen vil begrepet *skolelandskap* favne om oppgavens interesser, der de semiotiske ressursene vil plasseres inn i en skolekontekst. Her vil de alternative diskursene og modalitetene ikke være bundet opp til ett bestemt utvalg, der elevene skal få velge selv hva de tolker som visuelle innslag som kan representere en idé om flerspråklighet-som-ressurs.

Hårstad, Mæhlum og Ommeren (2021) skriver nærmere om en observasjon som er gjort verden over under forskning på slike landskap: «Synligheten til ulike språk reflekterer ofte den statusen de har i samfunnet» (Hårstad, et al., 2021, s. 181). Her vil altså språkenes synlighet i et skolelandskap være preget av hvorvidt en kan se slike modaliteter på skolen, og ikke minst *hvilke* språk disse modalitetene gir uttrykk for å representere. Hårstad et al. (2021) antar også at denne synligheten av språkene vil kunne påvirke statusen de har i samfunnet. I en skolekontekst vil altså elevene være aktørene som tenker bevisst eller ubevisst på språkene de ser, og tolker språkenes status på skolen og i samfunnet ellers. Det er med andre ord særlig viktig under forskning på slike landskap å undersøke *hvilke* språklige diskurser som er fremhevet, *hva* de brukes til og hvilken funksjon som tjener ulike språk for ulike grupper i samfunnet. Slike spørsmål vil etter Hårstad et al. (2021, s. 180) danne gode utgangspunkt for å belyse status- og dominansforhold mellom ulike språk i skolen.

3 Metode

3.1 Valg av metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har valgt å anvende under innsamlingen av datamaterialet. Valg av metode har hatt røtter i mange eksterne faktorer: hvilken intervjugruppe jeg forholdt meg til, min problemstilling, der jeg ønsket å holde tett ved et elevperspektiv, og samtidig etiske hensyn. Her vil jeg redegjøre for hvorfor et kvalitativt metodisk design i en form for intervju-som-omvisning har vært et godt tilpasset metodisk design for denne type forskning. Jeg vil presentere hvilken gruppe jeg forholdt meg til, og hvordan denne gruppen av deltakere krevde en tilpasset tilnærming til intervjusituasjonen. Videre vil styrker og svakheter ved metoden bli belyst, samtidig refleksjoner rundt etiske hensyn knyttet til valg av metode og gjennomføring av intervju.

3.1.1 Kvalitativt metodisk design

Under sin forskning på kvalitative metodiske design, skriver Krumsvik (2013, s. 122) at *metode* i generell forstand handler om det å «vise veien til målet», altså det *verktøyet* som samler inn data som er nødvendig for å svare på målet med studien. Et slikt argument gir en indikasjon på at det finnes et avhengighetsforhold mellom valg av metode og valg av problemstilling, forskningsspørsmål og mål med studien.

Den overordnede problemstillingen i denne avhandlingen forutsetter et metodisk design som går relativt tett innpå de aktuelle elevene. Både problemstilling og forskningsspørsmål er forankret i et elevperspektiv, der elevenes individuelle erfaringer, tanker og holdninger rundt flerspråklighet og ressursperspektivet skal undersøkes nærmere. En slik vinkling av oppgaven forutsetter at jeg som forsker klarer å utforske elevenes personlige holdninger og tanker omkring det flerspråklige miljøet. Det at de flerspråklige ressursene som tar høyde for elevenes morsmål i norskopplæringen blir sett på som en anerkjennelse og verdi av elevene selv, er med andre ord ingen forutsetning.

Med ambisjoner om å fremstille et datamateriale der tyngden i analysen og drøftingen skal holde fast ved elevene selv, fant jeg det naturlig å benytte meg av et *kvalitativt* metodisk design. Datamaterialet er hentet ut i form av forskningsintervjuer med elevene, intervju som er utformet i tråd med en intervjuguide (*vedlegg 3*) der elevene selv skulle få dele sine personlige erfaringer.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) går nærmere inn på når et intervju egner seg som metodisk design: «Intervju egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater» (Johannessen, et al., 2016, s. 145). I lys av Johannessens et al. (2016) beskrivelse, vil altså et intervju kunne gi elevene større frihet til å uttrykke seg fra deres perspektiver. Videre skriver de at et én-til-én-forskningsintervju fungerer godt for å hente ut detaljerte beskrivelser av informantenes egne erfaringer, oppfatninger, holdninger og refleksjoner knyttet til fenomenet som studeres (Johannessen, et al., 2016, s. 146). Dette danner et godt grunnlag for et metodisk design som tar høyde for elevenes selvstendige refleksjoner rundt flerspråkligheten og ressursperspektivet i denne avhandlingen.

3.1.2 Intervju med unge minoritetsspråklige elever: utfordringer og muligheter

I et forsøk på å belyse en problemstilling forankret i elevperspektiver i en innføringsklasse har jeg benyttet meg av et metodisk design som har tatt hensyn til flere eksterne faktorer. Blant dem min egen forskerrolle og dens påvirkning på datamaterialet, og samtidig elevenes evne til å kunne formidle fra deres perspektiver uten språkbarrierer og interkulturelle misforståelser. Av erfaring vet jeg at et én-til-én-forskningsintervju i en «lukket» atmosfære (et grupperom o.l.) med minoritetsspråklige elever kan medføre utfordringer knyttet til språkbarrierer, skjevt maktforhold og misforståelser. Det metodiske designet har også tatt høyde for hvilket *landskap* intervjuene har foregått i, og hva som var formålet med datainnsamlingen, nemlig å undersøke flerspråklige ressurser i en innføringsklasse og i skolen generelt. Slike refleksjoner har vært med på å konstruere en metodisk tilnærming som har tatt høyde for utfordringer knyttet til intervju med minoritetsspråklige elever. Her har jeg forholdt meg til en åpen intervjuatmosfære der elevene kunne fortelle utelukkende fra deres perspektiver, samtidig et intervju der elevene kunne dele sine erfaringer knyttet til visuelle flerspråklige ressurser i et semiotisk landskap.

Når en skal gjennomføre intervju med minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse er det viktig at en anerkjenner at deltakerne utgjør en *sårbar* gruppe innen forskning (Dalen, 2011, s. 54): utfordringer knyttet til intervju med barn kan være misforståelser og skjeve maktforhold, samtidig er elevene en minoritet i skolen og kommer fra land og kulturer med andre skikker og forventninger. Dette medførte en annen form for tilnærming til intervjuene, der tiltak knyttet til å jevne ut eventuelle maktforhold, innta en tilbaketrukket forskerrolle og tverrkulturelle hensyn måtte tas på forhånd. Kvale og Brinkmann (2015) går nærmere inn

hvilke hensyn en må være ekstra oppmerksom på under intervju med mennesker fra andre kulturer. Dette gjelder initiativ, direktet, spørreformer og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Videre kan også kjønnsroller, tabubelagte temaer og kryssninger av sosiale klasser være avgjørende faktorer i tverrkulturelle intervjuer. Slike intervjuer bærer altså med seg *kulturelle* faktorer som kan påvirke relasjonen mellom intervjuer og informanter, samtidig svekke validiteten av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) går nærmere inn på hvilke konkrete tiltak en gjøre for å hindre at slike utfordringer oppstår i tverrkulturelle intervju. Blant dem er bruk av tolk for å unngå språkbarrierer, sette seg inn i elevenes kultur og skikker på forhånd, samtidig tilpasse en «brukervennlig» intervjuguide med lettere og åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). Da jeg kjente elevgruppen og deres faglige ståsted fra før, så jeg det ikke nødvendig å bruke tolk til intervjuene da jeg visste at elevene kunne gjøre seg forstått på både norsk og engelsk. På den andre siden hadde jeg utformet en tilpasset intervjuguide, satt meg inn i deltakernes individuelle kulturer, og vært bevisst på min egen forskerrolle i prosessen. Dette er tiltak som anerkjenner Kvale og Brinkmanns (2015) poeng knyttet til intervju med mennesker fra andre kulturer.

Elevene i min studie var også *unge* deltakere, og forholdt seg til et tema de kanskje ikke visste så mye om fra før av, eller hadde kunnskaper om det de ikke var i stand til å formidle. Det var derfor viktig at jeg forholdt meg til alderstilpassede spørsmål og var bevisst på elevenes alternative begrensede kunnskaper om temaet flerspråklighet. Når en skal intervju barn er det også særlig viktig å være bevisst på hvilken rolle en har som forsker i intervjuet, altså hvilken *forskerrolle* en inntar. Dette har nemlig stor betydning for hvordan elevene oppfatter sine egne roller som deltakere i intervjuet, der en mer tilbaketrukket forskerrolle kan jevne ut det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som et *skjevt maktforhold*: «Eder og Fingerson (2002) har pekt på det skjeve maktforholdet mellom barnet og den voksne og nødvendigheten av at intervjueren unngår å bli assosiert med en lærer og ikke får barnet til å tro at det bare finnes ett riktig svar på et spørsmål» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 175). Dalen (2011, s. 38) poengterer også at intervju med barn krever en *aksepterende holdning*, der intervjuer viser genuin interesse og engasjement for hva de unge informantene sier. Dette er faktorer som har vært med på å tilpasse en mer praktisk form for forskningsintervju, der jeg ville anvende en strategi og gå metodisk til verks med forbehold om å fremstille elevene som eksperter, og jeg som turist på skolen gjennom et metodisk design kjent som *tourist guide technique*, som jeg har valgt å kalle «intervju-som-omvisning».

3.1.3 Intervju-som-omvisning som metodisk design

I et forsøk på å jevne ut det skjeve maktforholdet som kunne oppstå under intervju med barn, og samtidig hindre assosiasjoner med at jeg ble sett på som en lærer der spørsmålene jeg stilte bare hadde ett riktig svar, tok jeg elevene ut av klasserommet i en form for «walking tour»-intervju, også kjent som *tourist guide technique*. Metoden er inspirert av et forskningsprosjekt gjort av Tamás Péter Szabó i 2015. Szabó (2015) undersøkte det lingvistiske landskapet ved skolebygninger i Ungarn, der informantene hans var lærere ved skolen. Her anvendte han en metode som gikk tett innpå de aktuelle informantene, en kvalitativ intervjuform som skulle fremme holdningene og perspektivene til informantene *innenfra* fenomenet som studertes: Visuelle språklige diskurser skulle fotograferes og prates om med informantene, noe som utgjorde kjernen i analysen hans. Slik som Szabó (2015, s. 27) omtaler det metodiske designet, går altså metoden ut på en form for «intervju-som-omvisning». Dette er en benevnelse jeg har valgt å bruke i denne avhandlingen da deltakerne styrte en form for omvisning ved skolefasaden, og kunne snakke om fenomenet utelukkende fra deres perspektiver. I min forskning var altså deltakerne elevene, stedet var klasserommet og skolen, og fenomenet som studertes var flerspråklige ressurser. Her ville også det elevene pekte ut av visuelle diskurser som indikerte en form for flerspråklighet-som-ressurs, avbildes og drøftes i tråd med elevenes holdninger til fenomenet.

Metoden kan gjennomføres i en form for *seminstrukturert* tilnærming, der «samtalene [er] fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd» (Dalen, 2011, s. 26). Her vil ferdigkonstruerte spørsmål hele tiden være veiledende i intervjuprosessen. En kan også tilnærme seg metoden gjennom en mer ustrukturert intervjuteknikk, noe Szabó (2015) benytter i sin forskning. Her får lærerne (informantene) vite på forhånd hvilken rolle de skal innta i intervjuet, nemlig som ledende guider som skal kommentere på valg av visuelle språklige symboler og sitater, der Szabó (intervjuer) selv er en turist i det lingvistiske skolelandskapet (Szabó, 2015, s. 27). Han argumenterer for at en slik ustrukturert tilnærming, der han hele tiden kommer med oppfølgingsspørsmål ut fra hva lærerne sier der og da, gir intervjusituasjonen en ny tone:

Without having a prepared list of questions, reflecting to the teachers' utterances, I occasionally asked my guides about further details, [...] This was a kind of joint exploration: my perspective as researcher, in this environment could draw attention to the hidden and implicit policies and ideologies of the school communities for the

teachers as insiders, while I could take new insights from an insider angle into the topic of my study. (Szabó, 2015, s. 27)

Ut fra sitatet kan en se hvordan metoden legger opp til å få hentet ut informasjon fra «innsiden» av fenomenet som studeres, der Szabó (2015) omtaler informantene sine, altså lærerne, som «insiders». En slik form for metodisk tilnærming kunne altså være med på å gi meg innsikt om flerspråkligheten og ressursperspektivet *innenfra* skolemiljøet, der elevene ble mine guider og jeg ble turisten på skolen. Skal en anvende Szabós (2015) metodiske design i en innføringsklasse på ungdomstrinnet, er det særlig viktig å kunne anerkjenne hva slags *rolle* en går inn i intervjuet med. Dette er en rolle som kan knyttes opp mot Dalens (2011, s. 38) argumentasjon rundt *aksepterende holdninger* i intervju med barn, nemlig en noe tilbaketrukket, men lyttende forskerrolle, der elevene kan fremstilles som eksperter i intervjuene.

3.2 Innsamling av data

Datamaterialet som vil presenteres i analysen består av utdrag fra to intervjuer med minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Deltakerne varierte i alder, etnisitet og kulturell bakgrunn. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem i utvelgelsen av deltakere til intervju, hvordan jeg utformet en intervjuguide tilpasset både elevgruppen og det metodiske designet, og samtidig redegjøre for hvordan intervjuene ble gjennomført i tråd med det metodiske designet i oppgaven.

3.2.1 Utvalg av informanter

Da jeg hadde et godt forhold til både skolen og elevgruppen jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen ved, var det naturlig og kontakte skolen og lærerne i første omgang for å melde i fra om forskningsprosjektet. Jeg hadde gjennom praksis og vikartimer blitt godt kjent med elevene, deres faglige og språklige nivå, samtidig deres flerspråklige repertoar. Utvalget av informanter til intervjuene ble dermed basert på blant annet tidligere erfaringer, kjennskap til elevene og hvorvidt de var villige til å dele sine perspektiver og individuelle erfaringer omkring flerspråkligheten og ressursperspektivet.

Den aktuelle problemstillingen forutsa likevel noen utvalgskriterier: Elevene måtte ta del i særskilt språkopplæring gjennom et innføringstilbud på ungdomstrinnet, elevene måtte ha et annet morsmål enn norsk og elevene burde kunne gjøre seg forstått på enten norsk eller engelsk. Johannessen et al. (2016, s. 120) kaller dette for *kriteriebasert utvalg*, der valget av

informanter er basert på spesielle kriterier jeg som forsker har satt på forhånd. Da valget av metode har hatt ambisjoner om å jevne ut maktforholdet mellom rollene i intervjuene, så jeg helst at intervjuene ble gjennomført uten bruk av tolk. Dette var både var et ressurs spørsmål og en risiko for at tolken overtok min rolle som forsker, noe som kan forekomme i slike intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173).

Mine tidligere erfaringer med elevgruppen i innføringsklassen har med andre ord påvirket hvordan jeg gikk strategisk frem i utvalgsprosessen. Med andre ord, var det ikke nødvendig å kontakte en tredjepart, kontaktlærer eller morsmåslærer i søken etter et utvalg av informanter da jeg kjente elevene såpass godt og kunne kontakte dem direkte. Deretter måtte jeg bestemme meg for hvor stor denne gruppen skulle være, et valg som tok høyde for Brinkmann og Tanggaards (2010, s. 20) påstand: «Antall informanter bør bestemmes i forhold til intervju prosjektets rammer, varighet og ressurser». Det er med andre ord svært varierende hvor stort utvalg en trenger for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål, alt etter prosjektets rammer. Jeg så det dermed hensiktsmessig gjennom min vinkling av oppgaven og dens røtter i elevperspektivet, å forholde meg til et mindre utvalg på to deltakere. Vinklingen i oppgaven legger nemlig opp til å prate om visuelle flerspråklige ressurser på skolen, noe som kunne resultere i noe repetitive funn dersom gruppen ble for stor.

Veien videre var å presentere hva prosjektet innebar for elevene. Da jeg hadde kjennskap til klassen fra før, visste jeg på forhånd hvem som kunne være aktuelle deltakere i en studie som dette. I lys av Dalen (2011, 54) har jeg sett nærmere på hvordan de aktuelle elevene utgjør en sårbar- og minoritetsgruppe både i samfunnet og i forskningssammenheng. Det var med andre ord særlig viktig for meg at elevene forsto hva prosjektet gikk ut på og at det var frivillig å delta. Når dette var forstått og samtykkeskjemaet var skrevet under av foresatte, kunne jeg sette av tid og rom for intervju. Av hensyn til forskningsetiske retningslinjer knyttet til anonymitet, fikk deltakerne fiktive navn. Her fikk elevene selv velge hvilket navn de ville jeg skulle anvende, henholdsvis «Ahmed» og «Luka». Begge elevene tok del i særskilt språkopplæring i et innføringstilbud, begge elevene kunne gjøre seg forstått på både norsk og engelsk, og både Ahmed og Luka hadde et annet morsmål enn norsk, henholdsvis persisk og arabisk.

3.2.2 Utforming av en tilpasset intervjuguide

I lys av Kvale og Brinkmann (2015) har jeg sett nærmere på hvordan intervju med barn, minoritetsspråklige elever og andre sårbare grupper krever en annen form for tilnærming til intervjuet. Intervjuguiden måtte med andre ord være tilpasset flere eksterne faktorer. Blant dem elevenes språklige nivå, elevenes formidlingsevner og faglige nivå, sårbare og tabubelagte temaer, og samtidig være utarbeidet i tråd med ambisjoner om å jevne ut maktforholdet mellom rollen som deltaker og forskerrollen. For at elevene skulle kunne fremstilles som eksperter, eller «guider» slik som Szabó (2015, s. 27) omtalte sine informanter, var det derfor viktig at spørsmålene jeg forberedte til intervjuene var *åpne* og la opp til at elevene fikk dele sine perspektiver og holdninger rundt fenomenet.

Kvernmo (2005, s. 74) skriver at intervju med barn bør ha en annen form for innledning for å varme opp informantene og samtidig angir retning i intervjuet. Jeg tilpasset intervjuguiden deretter og startet med å spørre elevene spørsmål de hadde kjennskap til: hvor de kommer fra, hvilke språk de snakker, hvilke språk de anvender i hverdagen/skolen osv. Johannessen et al. (2016, s. 150) kaller dette for *faktaspørsmål*, og poengterer at hensikten med slike spørsmål er å etablere en relasjon og et tillitsforhold mellom forsker og informant. Slik fikk jeg varmet opp elevene med noen «enkler» innledende spørsmål, samtidig tatt dem inn i det flerspråklige forskningsterenget. Deretter bearbeidet jeg faktaspørsmål knyttet til de fire forskningsspørsmålene mine. Her ville jeg at spørsmålene skulle være så åpne som mulig for å legge opp til selvstendig refleksjon hos elevene, da lukkede spørsmål som forutsetter «riktige» svar kan virke styrende og gir begrenset informasjon (Kvernmo, 2005, s. 75).

Jeg tilnærmet meg intervjuene i en semistrukturert form med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, der spørsmålene sto til inspirasjon og var veiledende. Med andre ord, ville jeg ikke følge intervju spørsmålene slavisk, der temaer, spørsmål og rekkefølge kunne variere i en friere form. Dersom elevene skulle reflektere rundt *visuelle* språklige ressurser som plakater, tegninger og lignende, tenkte jeg det kunne være en fordel å tilnærme meg intervjusituasjonen der-og-da, uten en liste med spørsmål som skulle følges slavisk.

Tilnærmingen til intervjuene, med mer åpne «her-og-nå-spørsmål», er noe Szabó (2015) også anvender i sin forskning. Dette er en metode vi gjerne kjenner til som et *åpent*, eller *ustrukturert* intervju, der intervjuet bærer mer preg av en *samtale* fremfor et forskningsintervju med ferdigkonstruerte spørsmål (Johannessen, et al., 2016, s. 148). Til tross for min overordnede intervjuguide og liste med spørsmål, ville jeg tilnærme meg

samtalen om plakater, tegninger, symboler og andre visuelle diskurser som kunne indikere en form for flerspråklighet-som-ressurs, med en mer ustrukturert intervjuform. Dette med ambisjoner om å fremme elevenes rolle i intervjuene, der de kunne føle seg som eksperter, eller guider og jeg som turisten som kom med oppfølgingsspørsmål der-og-da, alt etter hva elevene valgte å utdype om. Jeg hadde på den andre siden forberedt noen åpne spørsmål knyttet til visuelle språklige diskurser dersom elevene skulle ha vanskeligheter med å prate om dem, men her ville jeg først og fremst tilnærme meg intervjusituasjonen slik Szabó (2015) gjorde under hans samtaler med informantene, der jeg tilpasset retningen i intervjuene der-og-da.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført ved den aktuelle skolen til elevene. Jeg hadde avtalt på forhånd med en kontaktlærer at jeg skulle få være sammen med deltakerne mens resten av klassen hadde kroppsøving. Slik kunne vi få klasserommet for oss selv til å gjennomføre intervjuene, noe jeg fant nødvendig da intervjuene skulle gjennomføres i en form for omvisning på skolen. Noe jeg tidlig fant utfordrende var det å tilnærme meg den mer aktive delen av metoden, der jeg hadde et ønske om å gå rundt på skolen og prate med elevene som om at elevene selv var guider og jeg turisten. Dette var særlig utfordrende da flere klasser hadde fritimer og var til stede i kantinen og rundt omkring på skolen ellers. Både av etiske hensyn og intervjuenes validitet, så jeg meg derfor nødt til å ha majoriteten av intervjuene inne på klasserommet. Her innledet jeg intervjuprosessen med å gå rundt på klasserommet sammen med elevene og prate om språk, med røtter i spørsmålene fra intervjuguiden, slik at elevene kunne bli kjent med både intervjusituasjonen og sine egne roller i intervjuene. Jeg opplevde at dette var en god innledende fase i intervjuene, der elevene fikk bli kjent med hvordan vi senere skulle bevege oss ut av klasserommet og rundt på skolen, der de selv skulle lede an.

Forskningsspørsmålene (3) *Hvilken plass har morsmålet til elevene i opplæringen?* og (4) *Hvor kommer flerspråklighet-som-ressurs eventuelt til uttrykk i opplæringen?* åpnet opp for at elevene kunne peke ut visuelle flerspråklige ressurser. Dette innebar med andre ord at jeg måtte ta med elevene ut av klasserommet og gi dem mulighet til å peke ut plakater, symboler og andre ting som kunne indikere flerspråklige ressurspoeng. Med «oppvarmingen» på klasserommet fungerte dette godt, men her var det også utfordrende å få intervjuene skjermet fra omgivelsene rundt. Et tiltak jeg gjorde var å forklare til elevene *før* vi startet intervjuene hva hensikten med omvisningen var, slik at de kunne ha en idé om hvor vi skulle gå før

intervjuene startet. Dette opplevde jeg som en god løsning der begge elevene hadde bestemt seg på forhånd hvor vi skulle gå og hvilke visuelle diskurser de ville vise meg. Samtalene utenfor klasserommet fikk dermed en egenart: Det var elevene selv som bestemte hva vi skulle snakke om og hvordan det representerte idéer om flerspråklighet-som-ressurs.

Jeg hadde satt av 60 minutter (hele timen) til gjennomføring av intervjuene. Elevene visste på forhånd når og hvor dette skulle finne sted, slik at de kunne være forberedt. Begge intervjuene varte mellom 20-25 minutter. Opptak av intervjuene ble gjort med godkjent utstyr i samråd med universitetets forskningsetiske retningslinjer. Det å bruke diktafon så jeg på som en hensiktsmessig tilnærming til den mer eller mindre «friere» intervjusituasjonen, da jeg kunne ha et ensidig fokus på å bygge videre på det elevene sa, fremfor å ta notater. Slik kunne jeg også høre gjennom svarene flere ganger, der blant annet Postholm og Jacobsen (2018, s. 227-228) poengterer at lyd- og videoopptak under intervjuer gjør det mulig å friske opp hukommelsen på et senere tidspunkt. Dette er noe jeg fant særlig hensiktsmessig i intervju med unge minoritetspråklige elever, der noen svar kunne være utydelige og jeg hadde ambisjoner om å fremme elevenes «hele» stemme. Bruk av diktafon har med andre ord bidratt til å styrke kvaliteten i studien, slik at transkripsjonen kunne utarbeides i tråd med elevenes fullstendige refleksjoner rundt temaet.

3.3 Transkripsjon og analyse av datamaterialet

Da oppgavens ambisjoner var å fremme elevenes stemmer, en elevgruppe jeg har argumentert for var en sårbar gruppe på grunn av alder og flerkulturell bakgrunn, var det særlig viktig for meg å transkribere de gjennomførte intervjuene nøye. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) argumenterer for at graden av detaljer og presisjon i transkripsjoner er svært varierende fra intervju til intervju, men her var jeg fast bestemt på at elevens *hele* stemme skulle omgjøres fra muntlig til skriftlig form. Med elevenes «hele stemme» henviser jeg her ikke bare til det elevene sier, men også *hvordan* ting blir sagt. I transkripsjonen ville jeg med andre ord få frem eventuelle trykk på enkeltord, mumling, gjentakelse, latter og andre verbale uttrykk i elevenes utsagn. Dette ble gjennomført i samsvar med en transkripsjonsnøkkel som er lagt til som vedlegg i denne avhandlingen (*vedlegg 4*).

Under arbeidet med analysen av datamaterialet har jeg hentet ut utsagn fra transkripsjonen som jeg fant særlig relevante for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Denne delen av arbeidet handlet om å identifisere hvilke deler

av intervjuene som var relevante for mitt prosjekt, og er noe vi kjenner til som *koding* i kvalitative intervju (Neteland, 2020, s. 62). Slik kunne jeg dele opp det fullstendige datamaterialet til mindre kategorier og temaer i tråd med forskningsspørsmålene. I analysen vil utsnitt fra transkripsjonen presenteres og tolkes. Deretter vil jeg i diskusjonskapittelet (kapittel 5) knytte deler av analysen opp mot teorien som ble presentert i teorikapittelet (kapittel 2). Sitatene fra transkripsjonen er derfor nummerert i kronologisk rekkefølge, slik at jeg kan henvise til enkeltsitat i diskusjonen.

Deltakerne i intervjuene var minoritetsspråklige og unge elever i en relativt tidlig fase av norskopplæringen. Dette medførte en rekke språklige oppklaringer under analysen av datamaterialet. Luka var særlig glad i å bruke etterligninger i sine svar, der han gjerne etterlignet seg selv, andre lærere eller klassekamerater i et forsøk på å illustrere svarene sine gjennom fiktive eksempler. I et forsøk på å få frem *når* Luka brukte slike eksempler, og samtidig skille hans egen stemme fra fiktive sitater fra andre, har jeg markert slike forekomster med anførselstegn («»). I analysen vil også *hele* sitat fra transkripsjonen komme frem, der særlig gjentakelse, mumling, kodeveksling og egenavbrytelse vil utfylle elevenes svar, dette i et forsøk på å få fremme elevperspektivet og deres holdninger uttrykt verbalt. Her kan for eksempel mumling og gjentakelse uttrykke engasjement, usikkerhet eller andre følelser elevene ser ut til å uttrykke under intervjuene.

3.4 Styrker og svakheter ved metoden

Forskerrollen i kvalitative intervju som helhet vil hele tiden være noe en kan knytte opp mot selve *validiteten* av intervjuet, der en objektiv tolkning av deltakernes ytringer kan være utfordrende dersom forskeren har et nært forhold til, og ikke minst tidligere kunnskaper om fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 94). Her vil jeg argumentere for at intervju-som-omvisning er en metode som tar høyde for slike utfordringer, og ikke sementerer dem. Et slikt argument krever at en er i stand til å identifisere en maktforskyvning av roller i intervjuprosessen, der deltakernes perspektiver og holdninger utgjør kjernen i intervjuet. Elevene får med andre ord en form for makt som deltakere i den aktuelle metoden, der deres individuelle erfaringer, tanker og holdninger vil gagne masterprosjektet med informasjon *innenfra*, med elevene som «insiders» i landskapet som studeres.

Validiteten av metoden vil med andre ord hele tiden være påvirket av *hva* en studerer og *hvem* som utgjør forskergruppen. Skal en utforske visuelle språklige diskurser i et lingvistisk eller

semiotisk landskap, vil det derfor være hensiktsmessig å benytte seg av en metode som forholder seg nært forskningsmaterialet med innsikt i fenomenet innenfra. Her vil elevene utgjøre en gruppe deltakere med egne erfaringer og tanker knyttet til temaet, erfaringer som ikke nødvendigvis jeg som forsker har fra før. Intervju-som-omvisning vil altså være en hensiktsmessig metode å benytte dersom ambisjonene mine er å få innsikt i elevperspektivet. På den andre siden har jeg sett på hvordan minoritetsspråklige elever, og barn og unge for øvrig, kan utgjøre en sårbar gruppe i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 54), der maktforskyvning i forskerens favør kan være en utfordring. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er mulig å bygge bro mellom slike barrierer og ujevne maktforhold i intervju med unge informanter dersom barna intervjues i «naturlige omgivelser»: «I mange tilfeller er det å foretrekke at intervjuer med barn finner sted i forbindelse med andre aktiviteter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). I lys av poenget til Kvale og Brinkmann (2015) kan en argumentere for at ett tiltak for å bygge broer mellom noen av utfordringene og barrierene som kan oppstå i intervju med barn og sårbare grupper, er en mer praktisk form for metodisk tilnærming. Her blir intervjuet en *aktivitet* gjennom en form for *fysisk omvisning* som intervjuform, istedenfor et én-til-én-forskningsintervju på et lukket grupperom. En kan argumentere for at intervju-som-omvisning anerkjenner slike utfordringer og legger opp til en brobygging mellom forsker og informanter, der informantene kan føle seg som eksperter i en fysisk omvisning som vektlegger ytringene deres, i et landskap de har godt kjennskap til, nemlig klasserommet og skolen.

Argumentasjonen støtter seg på mine egne erfaringer fra samtaler og undervisningssekvenser med barn fra andre kulturer. Her har jeg observert at elevgruppen som utgjør deltakerne i intervjuene kan vise større engasjement, med mindre språkbarrierer og misforståelser i et fysisk handlingsrom fremfor et lukket intervjurom. Metoden åpner opp for en mer uformell atmosfære, der elevene kan prate om sine erfaringer uten å tenke på at de blir vurdert i noe. Metoden til Szabó (2015) som jeg har anvendt i mitt forskningsprosjekt, har altså tatt elevene ut av grupperommet og klasserommet de ellers arbeider i, med ambisjoner om at elevene ikke skulle føle at jeg vurderte deres språklige nivå eller faglige kunnskaper som dem ellers blir vurdert i på klasserommet. Slik kom metoden elevene til gode, der jeg som forsker ikke stilte noen krav til deres faglige kunnskaper, men heller vektla deres erfaringer med flerspråklighet-som-ressurs.

Metoden åpnet riktignok opp for en aktiv deltakelse for informantene, men det var ingen selvfølge at deltakerne satt seg inn i sin rolle som guider eller eksperter under omvisningen.

Dette var noe jeg hadde reflektert over før intervjuene ble gjennomført, der elevene fikk vite hva metoden gikk ut på, dens virkning og hvilke roller vi inntok intervjuene med på forhånd. Elevene hadde med andre ord fått i oppfordring å tenke over om det var noen språklige diskurser ved skolen de ville vise meg *før* intervjuene startet, slik at jeg tidlig kunne tilegne elevene en form for lederrolle under vår omvisning. Dette er en tilnærming som slekter på Szabós (2015) intervjuform, der han også ga lærerne ved skolene han forsket på mulighet til å lede intervjuprosessen på forhånd. Det kan med andre ord være en fordel å gjøre deltakerne bevisste på hvordan intervjuet skal foregå, slik at de er kjent med sin rolle i intervjuet. Jeg vil argumentere for at intervju-som-omvisning fungerer bedre dersom deltakerne er sin rolle bevisst før intervjuet starter, noe som igjen fremmer deltakernes selvstendige perspektiver.

3.5 Etiske hensyn

Da jeg skulle forholde meg relativt nært elevenes perspektiver, erfaringer, språklige og kulturelle verdier, forutsatte det en refleksjon rundt etiske hensyn. Med andre ord hadde jeg som forsker et ansvar om å respektere og overholde formelle retningslinjer som gjaldt gruppen jeg hadde intervjuet, som jeg har argumentert for var en sårbar gruppe i samfunnet og i forskningssammenheng. På den andre siden var det også en del uformelle retningslinjer jeg måtte overholde, nemlig det som gjaldt forskningsetikk i praksis. Da jeg skulle behandle personopplysninger i datamaterialet sørget jeg i første omgang for å få godkjenning fra Sikt (*vedlegg 1*). Her var særlig samtykke fra deltakerne noe jeg hadde reflektert over, der elevene tross alt var unge minoritetsspråklige elever som trengte samtykke fra foreldrene sine. Jeg ville forsikre meg om at både elevene og foreldrene var forstått med hva forskningsprosjektet dreide seg om, noe som ikke var en selvfølge da samtykkeskjemaet var skrevet på norsk (*vedlegg 2*). En slik forskningsetisk problemstilling resulterte i en revidering av samtykkeskjemaet, der språket skulle forenkles. Deretter kunne jeg lese skjemaet sammen med elevene, slik at de kunne fortelle hva prosjektet gikk ut på til foreldrene sine.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer som jeg har tatt stilling til under mine etiske vurderinger knyttet til innsamling og behandling av data. Her kommer det frem under punkt 3.1 at «forskere må beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser» (NESH, 2021, s. 29). Mine etiske vurderinger ville i denne sammenhengen innebære det å kunne anerkjenne deltakerne som en del av en sårbar gruppe, da de er unge minoritetsspråklige elever i en relativt tidlig fase av norskopplæringen. Videre kommer det

frem under punkt 3.2 at forskning på kulturelle grupper krever at en er i stand til å «opparbeide seg kunnskap om og respektere den lokale konteksten og de sosiale forholdene» (NESH, 2021, s. 29). En argumentasjon for at det metodiske designet tar høyde for slike forskningsetiske problemstillinger, krever altså at forskeren selv er i stand til å sette seg inn i kulturelle og etniske retningslinjer slik at en unngår tverrkulturelle misforståelser eller bryter med deltakernes personlige verdier. I et forskningsprosjekt som dette, der deltakernes stemme skal vektlegges i større grad, og samtidig der deltakerne kan betegnes som sårbare, er det særlig viktig at en legger ned et slikt forarbeid i forkant av intervjuene. En må kunne være bevisst på tilnærmingen til slike grupper, både under innsamlingen av data, men også under presentasjon av funn.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 102-103) poengterer viktigheten av det å forbli åpen overfor forskningsetiske dilemmaer gjennom *hele* forskningsprosessen. Forskningsetiske vurderinger som informert samtykke, godkjenning og forskerrolle er altså ikke etiske problemstillinger som skal «løses» i forkant, men heller vurderinger som skal skje løpende gjennom hele forskningsprosessen. Informert samtykke og godkjenning fra Sikt vil med andre ord representere en mer formell og retningslinjebasert del av forskningsetikken. Når en derimot beveger seg inn i det en kan omtale som forskningsetikk i praksis, vil særlig forskerens selvstendige etiske kompetanse vektlegges. Under intervjuene til denne avhandlingen kunne etiske dilemmaer som kunne oppstå underveis være det å skjerme elevenes stemme fra omgivelsene rundt: Metoden åpnet opp for en aktiv del gjennom omvisningen på skolen, noe som kunne være utfordrende å gjennomføre uten at andre elever og lærere var til stede. Her så jeg meg særlig nødt til å vurdere hvilke bilder jeg kunne ta med i presentasjon av funn, der blant annet gjenkjennelse av skolebygg og gjenskinn i bildene måtte vurderes før jeg kunne presentere dem.

Min egen forskerrolle, min interesse for temaet som studeres og min subjektivitet er også faktorer som måtte reflekteres over under innsamlingen og fremstillingen av datamaterialet. Under datainnsamlingen måtte jeg hele tiden vurdere hvorvidt spørsmålene og vinklingen min ga indikasjoner på at flerspråklighet-som-ressurs var en gitt sannhet i opplæringen eller min personlige erfaring. Jeg måtte med andre ord hindre at datainnsamlingen og presentasjonen av funnene var direkte vinklet i problemstillingens favør, en såkalt *partisk subjektivitet* der en bare dyrker og presenterer funn som kan støtte egne meninger og forventinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). Her var jeg særlig opptatt av at elevene ikke skulle gi svar ut fra hva de trodde jeg forventet å høre, noe som er et kjent fenomen innen denne formen for

kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg var med andre ord åpen for at elevene ikke oppfattet deres flerspråklige egenskaper som en ressurs for opplæringen i det hele tatt. Problemstillingen undersøkte tross alt *i hvilken grad-* og ikke *hvordan* elevene opplevde deres flerspråklige egenskaper som ressurs for opplæringen, noe som kunne mislede elevene til å tro at dette var en gitt sannhet, og ikke deres egne oppfatninger.

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere utdrag fra datainnsamlingen som har truffet oppgavens interesser. Her vil konkrete sitat fra intervjuene presenteres i samsvar med bilder av visuelle språklige diskurser elevene pekte ut under innsamlingen av datamaterialet. I dette kapittelet vil ikke datamaterialet drøftes opp mot teorier innen andrespråksfeltet, der jeg heller er opptatt av å løfte frem elevenes selvstendige refleksjoner. Utdragene fra intervjuene som presenteres her vil heller være teoretisk forankret i et eget diskusjonskapittel (kapittel 5). Da oppgaven har sine røtter i et elevperspektiv, vil elevenes perspektiver være kjernepunktet i analysen. Jeg har kategorisert og hentet ut sitat fra elevene som besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette vil altså være utdrag som jeg fant særlig relevante for min vinkling av oppgaven, der elevenes holdninger og perspektiver utgjør kjernen i analysen.

4.1 Elevenes perspektiver på flerspråklighet

4.1.1 Viktigheten av flerspråklig kompetanse

Gjennom forskningsspørsmålet (1) *Hvilke forhold har elevene til begrepet «flerspråklighet»?* hadde jeg ambisjoner om å se hvorvidt elevene hadde kjennskap til begrepet *flerspråklighet* fra før. Dette med intensjoner om å få innsikt i hvorvidt elevene egentlig kjenner til begrepet som jeg har argumentert for blir hevet frem og anerkjent i offentlige styringsdokumenter og pedagogisk praksis. Her innledet jeg samtalen med å snakke om språk i generell forstand; elevenes språklige og kulturelle bakgrunner. Vi snakket nærmere om «hjemmespråk» og «skolespråk» for å skille mellom eventuelle språklige variasjoner hjemme og på skolen. Begge elevene kunne fortelle at de brukte forskjellige språk på skolen og hjemme. Ahmed fortalte at han brukte mest norsk og engelsk når han var på skolen, men når han var hjemme snakket han persisk. Dette hadde grunnlag i at foreldrene hans snakket persisk, noe han knyttet opp mot at det var viktig å holde på morsmålet, og ikke glemme det:

1 Oliver: Enn språkene du tar med deg til Norge sånn som *persisk*/

2 Ahmed: Persisk ja

3 Oliver: Persisk ja er det viktig

4 Ahmed: Ja vi må *huske* det

5 Oliver: Ja

6 Ahmed: Fordi vi kommer fra sånn denne landet *og*/

7 Oliver: Ja

8 Ahmed: Det er sånn nasjonalt språk sånn som deg/ det er *morsmålet*

9 Oliver: Det er morsmålet

(...)

10 Oliver: Ja [-] tenker du da at det er viktig å kunne persisk i Norge

(...)

11 Ahmed: Ja [-] du må lære det som morsmål vi snakke/ for eksempel vi kan ikke snakke norsk

12 Oliver: Hvis din mamma eller pappa ikke kan snakke norsk/

13 Ahmed: Ja du må ha noen språk for å snakke med dem

Ahmed trekker her en klar parallell mellom morsmålet hans og landet han kommer fra, der han argumenterer for at det er viktig å huske morsmålet da han kommer fra «denne landet» (6) der persisk er et «nasjonalt språk» (8). På den andre siden må han kunne persisk for å snakke med foreldrene sine, der han mener det er viktig å holde fast ved morsmålet dersom foreldrene ikke kan snakke norsk. Det er særlig interessant hvordan Ahmed reflekterer over svaret sitt ved å trekke en parallell til *meg*, der han spiller på sine egne erfaringer og poengterer indirekte at persisk er et nasjonalt språk slik jeg selv oppfatter norsk som et nasjonalt språk i Norge.

En slik innledende samtale om språk Ahmed kjenner til og anvender på skolen og i hverdagen ellers, åpnet opp for å få eksplisitt innsikt i hans forhold til begrepet *flerspråklighet*. Her var det særlig interessant hvordan han i starten av samtalen om begrepet var usikker på hva flerspråklighet innebar, men når vi delte ordet opp til «flere» «språk», skjønnte han at det handlet om det å kunne anvende flere språk. Jeg spurte deretter om han selv oppfattet seg som flerspråklig, der han svarte:

14 Ahmed: Kanskje ja/

15 Oliver: Ja

16 Ahmed: For jeg snakke tre språke

17 Oliver: Fordi du snakker tre språk

18 Ahmed: Ja

Ahmed har altså en forståelse av at begrepet flerspråklighet har et klart forhold til det å kunne snakke flere språk, der han selv oppfattet seg som flerspråklig nettopp fordi han kunne snakke tre forskjellige språk. Videre spurte jeg om det var viktig for han å kunne snakke flere språk, der han særlig fant *engelsk* svært nyttig:

19 Oliver: (...) og hva betyr det for *deg* å kunne flere språk/ er det viktig/ er det ikke viktig

20 Ahmed: Det er viktig å lære *engelsk* fordi engelsk er sånn verdensspråk

21 Oliver: Ja engelsk er verdensspråk

22 Ahmed: Så hvis du går sånn/ jeg gikk i Norge/ du må lære norsk også

23 Oliver: Ja for/ hvis du bor i Norge så må du lære *norsk*

24 Ahmed: Ja

Samtalen med Luka ble også innledet med en generell del der vi pratet om språk hjemme og på skolen. Her kunne han fortelle at han pratet arabisk og engelsk hjemme, da hans foreldre snakket arabisk og hans søster snakket engelsk. På skolen snakket han både norsk og engelsk, men når han var ute med venner snakket han stort sett bare engelsk. Luka hadde i likhet med Ahmed også en forståelse over at begrepet dreide seg om det å kunne snakke flere språk:

25 Oliver: Et langt ord [-] *flerspråklighet*

26 Luka: Når du snakker flere språk ja

I lys av forskningsspørsmål (1) kan vi se at både Ahmed og Luka har en forståelse over at flerspråklighet dreier seg om det å kunne snakke flere språk. Her henviser elevene i mindre grad til flerspråklighet som et *fenomen*, men ser heller på flerspråklighet som en *egenskap* med språklige kriterier: Her dreier flerspråklighet seg om en kategori for mennesker som kan anvende flere språk. Det kom også frem i intervjuet med Luka at han reflekterte over hvorvidt flerspråklige mennesker ikke nødvendigvis måtte kunne andre språk enn norsk og engelsk, der jeg òg kunne oppfattes som flerspråklig:

27 Luka: Og du kan (...) hvilke språk snakker du

28 Oliver: *Jeg* kan jo bare snakke engelsk og norsk [-] men du kan snakke flere språk

29 Luka: Ja

Her er Lukas uttalelse «Og du kan» hentet ut fra vår samtale om definisjonen av begrepet, der han forsøker å spørre meg om jeg også «kan flerspråklighet». Igjen viser Luka til at flerspråklighet kan sees på som en egenskap som noen har og andre ikke har. Her prøver altså Luka å finne ut om flerspråklighet er noe jeg «kan» ved å spørre meg hvilke språk jeg snakker. Luka fikk også utdype seg om *viktigheten* av flerspråklig kompetanse, noe han knyttet opp mot det å kunne hjelpe andre:

30 Luka: Nei det er viktig [-] selvfølgelig

31 Oliver: Det er viktig

32 Luka: Ja

33 Oliver: Hvorfor det

34 Luka: I'll tell you [-] fordi hvis du er/ det er viktig fordi når det er sånn du kan få nye venner (...) hvis de vet ikke/ hvis noen kommer til IFK og de snakker spansk og du vet spansk så kan du hjelpe dem til å lære norsk eller/ ja

Eksempelet viser at Lukas holdninger til hvorvidt flerspråklighet er viktig eller ikke, bærer med seg et ønske om å hjelpe andre til å lære norsk. Her forteller han at flerspråklig kompetanse er viktig da han kan hjelpe andre elever som kommer til klassen med å lære et nytt språk. Videre kunne Luka fortelle at han ønsker å reise til andre land i fremtiden, der det kunne være en fordel å kunne flere språk:

35 Luka: (...) jeg vil [-] i fremtiden så skal jeg kanskje reise til andre land så/

36 Oliver: Ja

37 Luka: Ja så jeg vil sånn lære sånn språk som jeg vet jeg skal reise til [-] til i fremtiden

38 Oliver: Ja og da må du kunne/

39 Luka: Ja fordi hvis jeg går til spansk og jeg vet/ og jeg skjønner ikke hva de snakker om så ja eller sånn/ sånn plass eller restaurant
(...)

40 Luka: Det er sånn *hyggelig* (...) du vet/ det er *nydelig* [-] fordi når du vet så mange språk så ja (...) «å du er fra Tyskland» [-] okei jeg kan snakke (...) «å du er fra spansk»/ jeg kan snakke

41 Oliver: Så når du er ute å reiser/

42 Luka: Ja

43 Oliver: Så kan du snakke med andre

44 Luka: Ja (...) jeg liker å reise til andre land så

I utdraget henviser Luka til flerspråkligheten indirekte gjennom et ressursperspektiv: For det første snakker han om språk i generell forstand som «hyggelig» og «nydelig», der et flerspråklig repertoar kan sees på som *positivt* for andre. For det andre viser han til at bruk av flerspråklige kunnskaper er situasjonsbestemt: Dersom han skal reise til Tyskland vil han kunne snakke tysk, dersom han skal reise til Spania vil han kunne snakke spansk, noe som han mener blir anerkjent av de lokale tysk- eller spansktalende i landet han reiser til. Her må en forstå Lukas ytringer «å du er fra Tyskland» og «å du er fra spansk» (40) som fiktive sitat han selv dikter opp, der han gjerne reflekterer og svarer gjennom slike fiktive eksempler, noe som kom frem i metodekapittelet (3.3). Her vil altså disse forestilte sitatene være Lukas forsøk på å vise at dersom han lærer seg spansk og reiser til Spania, eller tysk i Tyskland, vil andre spanjoler eller tyskere anerkjenne hans flerspråklige egenskaper.

4.1.2 Bruk av morsmål som en ressurs for opplæringen og fremtiden

Forskningsspørsmålet (2) *Føler elevene at morsmålet deres er en ressurs for opplæringen og fremtiden?* la føringer for noen intervju spørsmål som ga innsikt i elevenes bruk av andre språk enn norsk i skolen, og hvorvidt disse språkene kom opplæringen til gode. Både Ahmed og Luka kunne fortelle at de hadde hatt morsmålsundervisning med morsmålslærer to timer i

uken fra de startet i innføringsklassen. Her spurte jeg om hvordan det hadde vært, og hvorvidt bruken av morsmålet i norskopplæringen *hjalp* elevene med å lære et nytt språk:

45 Ahmed: Ja selvfølgelig (...) fordi du vet hva mene med det [-] *ordene* for eksempel/ og hvis du vet ikke det du kan ikke bruke det

46 Luka: Ja det er bra sånn han bare åpner OneNote (...) og han spør oss hva vi lærte i dag og han [-] han oversetter til oss. (...) Jeg har vanskelig ord og det er kanskje oversette [-] også oversetter på arabisk så «*uhh*». (...) ja det hjelp mye meg ja

Begge elevene kunne altså fortelle at bruk av morsmålet i opplæringen hadde vært en ressurs for norskopplæringen. Ahmed på sin side, fant det å jobbe med ord og begreper på norsk og persisk særlig nyttig for sin språktilegnelse. Her minnet arbeidet om et *begrepsapparat*, der ordene var oversatt fra persisk til norsk slik at Ahmed kunne henge med i arbeidet med et slags oversettelsesverktøy ved siden av, noe morsmålslæreren hans hjalp til med. Luka kunne også presisere at det å ha hatt morsmålslærer og det å ha fått tatt i bruk arabisk under norskopplæringen har vært nyttig. Han snakket også om hvordan det å oversette enkelte ord fra arabisk til norsk sammen med morsmålslæreren hadde vært hjelpsomt. Her må hans utsagn «*uhh*» ikke forveksles med et sukk, da det heller er en etterligning av han selv der han forsto et ord morsmålslæreren hadde oversatt til han.

Videre kunne Luka poengtere at det å bruke *engelsk* hadde vært særlig nyttig for å lære norsk. Han fortalte videre at det å kunne arabisk under norskopplæringen hadde gitt han muligheten til å hjelpe andre elever som ikke kunne engelsk eller norsk i like stor grad:

47 Oliver: Har du brukt *engelsk* når du skal lære norsk

48 Luka: Ja (...) det var sånn veldig veldig bedre fordi hvis jeg snakker arabisk som [Navn utelukket]/ han vet ikke engelsk så han skjønner ikke hva de sa [-] hva de snakker om [-] men hvis du vet engelsk så er det mye mye bedre å skjønner hva de snakker om

49 Oliver: Du oversetter *ord*

50 Luka: Ja ja ja til [Navn utelukket] fordi han skjønner ikke norsk eller engelsk så jeg kan snakke med han arabisk [-] og jeg oversetter til han på norsk eller engelsk

I utdraget kommer det frem at Luka fant det å bruke engelsk fremfor arabisk i norskopplæringen «*mye mye bedre*» da han i større grad kunne forstå hva lærerne snakket om. Han trekker en parallell til en klassekamerat som også prater arabisk, der han kan fortelle at han bruker arabisk for å hjelpe klassekameraten til å lære norsk og engelsk ved å oversette ord.

Et særlig interessant funn var Ahmeds uttalelse om at det å kunne flere språk ville hjelpe han i fremtiden med å lære enda flere språk. Med andre ord ville altså hans flerspråklige repertoar i dag, med språklige kunnskaper i norsk, engelsk og persisk, kunne hjelpe han til å lære andre språk i fremtiden, som spansk eller tysk. Uttalelsen kom frem i det jeg spurte han om hvorvidt det var viktig for han å kunne persisk i fremtiden, der han svarte:

51 Ahmed: Ja (...) fordi jeg tror at sånn neste år vi må lære en eller to språk mer enn engelsk og norsk så det hjelper meg hvis jeg vet mere språk

Ahmed kunne altså fortelle at det å kunne flere språk ville være en fordel til neste år da han kanskje må lære ett eller to språk til, altså når han begynner på videregående opplæring og skal ha fremmedspråk. Det ville med andre ord være en fordel for han selv å kunne flere språk fra før, noe som kan indikere at Ahmed tilegner flerspråklig kompetanse en form for ressursverdi i fremtiden og opplæringen, der det å ha et flerspråklig repertoar fra før, vil hjelpe han med å utvide det.

Det kom tydelig frem at elevene fant det å kunne anvende flere språk i fremtiden svært nyttig, men her var refleksjonen rundt *hva* som var nyttig med en slik praksis noe varierende. Eksempelet ovenfor viser hvordan Ahmed først og fremst tilegnet morsmålet hans en verdi for videre språktilegnelse, men hans refleksjoner viser også til en anerkjennelse av at morsmålet hans følger med *hjemlige* og *kulturelle* verdier. Luka holdt fast ved at det å kunne flere språk ville først og fremst gagne hans ønske om å reise til andre land og snakke med mennesker fra andre kulturer. Han argumenterer også for at flerspråklige egenskaper vil kunne hjelpe han til å få nye venner, og samtidig tilfredsstillende hans ønske om å hjelpe andre til å lære norsk, særlig nye elever ved IFK-klassen.

4.2 Bruk av flerspråklighet i skolen

Gjennom forskningsspørsmålene (3) *Hvilken plass har morsmålet til elevene i opplæringen?* og (4) *Hvor kommer flerspråklighet-som-ressurs eventuelt til uttrykk i opplæringen?* ville jeg først og fremst forholde meg til elevenes oppfatninger av flerspråklige ressurser i skolen. Deres erfaringer ville med andre ord belyses fremfor lærernes pedagogiske orientering og ambisjoner om å fremme flerspråkligheten gjennom et ressurs-syn. Lærernes rutiner og undervisningssekvenser som kunne indikere flerspråklige ressurspoeng og skolens satsing på visuelle flerspråklige ressurser, ville med andre ord bli belyst gjennom *elevenes* stemme. Et slikt valg hadde røtter i det metodiske designet i oppgaven, der jeg hadde ambisjoner om å

fremme elevperspektivet og elevenes selvstendige oppfatninger av flerspråkligheten og ressursperspektivet.

Det kom tidlig frem i intervjuene at begge elevene hadde erfart at deres morsmål hadde vært synlig i undervisningen ved IFK. Både Ahmed og Luka fremhevet gjerne *visuelle* innslag som plakater, flagg og videoer som kunne representere deres flerspråklige repertoar i samtalen om hvorvidt morsmålet deres hadde vært synlig i undervisningen. Her hadde elevene blant annet fått lage filmer der de skulle prate om seg selv og deres språklige og kulturelle bakgrunn, noe samtlige av elevene ved den aktuelle klassen var med på. Det var særlig interessant hvordan begge elevene ville prate om en aktivitet som hadde blitt gjort året før på den nasjonale morsmålsdagen, en aktivitet som de hadde husket i ettertid. Aktiviteten gikk ut på at elevene skulle lage plakater om sitt morsmål, der Luka beskrev økten slik:

52 Luka: Jeg tror det [-] i fjor også/ jeg trodde også i morsmålsdagen også/ for de sa at du må gjøre plakat/ du må gjøre sånn ehm/ du må skrive i arabisk hva som alfabet/ letter ja [-] og sånn «tak» og «hei» og «hvordan har du det» (...) på *arabisk* (...) så hver/ jeg tror hver ehm/ hver språk/ okei arabisk engelsk spansk/ du må gjøre plakat og skrive om som denne/ jeg snakke til deg før/ og vi går ute der og vi sånn/ ute der og vi presentere om den som er din morsmål (...) hvis en lærer kom til deg/ så okei du kan starte å presentere/ så skal vi si «okei det er arabisk/ arabisk har 28 letter og takk på arabisk er danana» og ja/ jeg snakker om det

Luka kunne fortelle at plakatene inneholdt informasjon om de ulike morsmålene som fant sted ved klassen. Deretter skulle elevene presentere plakatene sine for en lærer, der Luka skulle fortelle hvor mange bokstaver det var i det arabiske alfabetet, og samtidig hva «tak», «hei», og «hvordan har du det» var på arabisk. Her kan en merke seg at hans uttalelse «danana» er en etterligning av han selv som forklarer hva «tak» er på arabisk til en lærer. Plakatene var tatt ned før intervjuene ble gjennomført, men det er likevel særlig interessant hvordan begge elevene fremhevet denne ett års gamle undervisningssekvensen i samtalen om språk på skolen. Jeg spurte deretter elevene hvor plakatene hadde hengt, der det kom frem at de hadde hengt i kantinen på skolen. Det at plakatene som handlet om elevenes morsmål var tatt ut av klasserommet og hengt opp i fellesarealet fant jeg særlig interessant da dette kunne indikere at elevenes flerspråklige egenskaper ikke bare skulle være synlig for IFK-klassen, men for *hele* skolen. Både Ahmed og Luka fikk reflektere over plasseringen av disse plakatene:

53 Oliver: Hvorfor tror du de henge *der*

54 Ahmed: Alle se den (...) kanskje det er interessant for noen (...) så andre ser det og lære kanskje nye ting (...) om persisk eller andre språk om de elsker det

55 Luka: Det er sånn midten/ sånn *sentrum* (...) hver person går forbi der/ hver person

passerer der (...) det kan lære oss også fra you know andre morsmål (...) men hvis du sa til andre at «jeg liker bare norsk og engelsk» så «ja okei bra bra»/ men hvis du sa til andre «og jeg vet norsk arabisk engelsk fra sånn denne plakaten» så «*oja ja okei bra bra*» (...) ja [-] *bedre*

Begge elevene kunne altså reflektere rundt en mer eller mindre strategisk plassering av plakatene, der hensikten med å henge dem i kantinen var at alle kunne se dem. Ahmed poengterte at andre elever på skolen kunne lære nye ting om persisk og andre språk. Luka refererte til kantinen som «sentrum» i skolen; et sted alle passerer. Også her benyttet Luka seg av en etterligning i svaret sitt, der han i første omgang etterlignet en person som skal ha sagt at han bare likte norsk og engelsk, noe Luka svarte med «ja okei bra bra» (55). Deretter etterlignet Luka en person som sier at han har lært arabisk fra plakaten hans og kan dermed snakke litt norsk, engelsk og arabisk, noe Luka poengterte var *bedre* enn det å bare kunne norsk og engelsk. Elevene var med andre ord enige om at hensikten med å lage plakatene om de ulike språkene var at andre elever på skolen skulle få innsikt i de forskjellige morsmålene ved IFK-klassen. Plasseringen av plakatene mente både Ahmed og Luka var strategisk: Plakatene skulle henge i kantinen, som Luka refererte til som «sentrum» av skolen, slik at alle kunne se dem og lære noe nytt av dem, ifølge Ahmed.

Elevene viste til en individuell bevissthet og anerkjennelse av deres flerspråklige repertoar under intervjuene. Både Ahmed og Luka trakk flere paralleller mellom klassens flerspråklige mangfold og konkrete undervisningssekvenser på skolen. I et forsøk på å få dypere innsikt i hvorvidt elevene selv oppfattet slike undervisningsopplegg som nyttig for videre språktilegnelse, spurte jeg dem om hva de selv ville gjort dersom de skulle undervise klassen. Riktignok, var begge svarene forankret i et tema som omhandlet *språklig mangfold* i klassen, der svarene ga uttrykk for at også elevene selv ville utnytte de flerspråklige egenskapene til elevgruppen i innføringsklassen:

56 Ahmed: Fordi det er sånn yngre til meg/ det er yngre/ hvis jeg er 20 år de er 15 år

57 Oliver: De er yngre ja

58 Ahmed: Ja [-] barna er god til å/ *elevene* liker å *spille* så du kan lage en spill for eksempel *kahoot* eller noen spill det er for språk [-] du kan bruke det

59 Luka: Kanskje sånn/ okei hver person som skal gjøre et/ ehm jeg mener en *frukt* til/ ehm frukt og skal si på morsmål/ så okei *han* «tomat»/ så du skal si på morsmål/ *han* ehm «agurk» på morsmål/ ja

60 Oliver: Ja [-] og hvorfor har du lyst til at de andre skal se hva frukt er på andre sitt morsmål

61 Luka: Det kan også lære oss andre om *språket*/ det er bra fordi/ ehm okei hvis han vet hva denne er på sitt morsmål så skal han si til han «*oja jeg vet ditt morsmål*» @

Ahmed viser i svaret sitt at han først og fremst anerkjenner alderen til elevgruppen og refererer til dem som «barn» og «elever». Han poengterer at elevene er flinke til å spille og en kan dermed utnytte disse spillegenskapene i undervisningen. Deretter kan en se at han vinkler sitt svar inn i en flerspråklig atmosfære for undervisningen gjennom et spill, eller en «kahoot», som handler om språk. Luka ser også ut til å anerkjenne og utnytte flerspråklige ressurser i klassen, der hans fiktive undervisning går ut på det å oversette ulike typer frukter til elevenes morsmål. Videre gir Luka uttrykk for at det å kunne si hva «tomat», «agurk» eller andre frukter er på andre elevs morsmål har en *verdi*, der han flirende etterligner klassekamerater som sier «*oja jeg vet ditt morsmål*» (61) til hverandre.

4.3 Visuelle innslag av flerspråklighet-som-ressurs

Det metodiske designet i oppgaven, inspirert av Szabó (2015), åpnet opp for at elevene kunne peke ut visuelle diskurser på skolen som indikerte flerspråklighet-som-ressurs. Slike visuelle innslag har blant annet inspirert forskningsspørsmål (4) *Hvor kommer flerspråklighet-som-ressurs eventuelt til uttrykk i opplæringen?* - et spørsmål som ikke bare var forankret i lærernes pedagogiske orientering, men også i elevenes forståelse av de visuelle diskursene på skolen.

I et forsøk på å fremme elevenes perspektiver tilnærmet jeg meg denne delen av intervjuene med en mer tilbaketrukket og nysgjerrig forskerrolle: Elevene fikk selv velge hvor de ville gå og hva de ville prate om. Det var også elevene selv som oppfattet de visuelle innslagene som indikasjoner på flerspråklighet-som-ressurs, da de bare hadde fått oppfordring om å tenke over om noe kunne representere *språk* på skolen. Begge elevene hadde tenkt over flere ting de ville vise meg og prate om. Det varierte hva elevene pekte ut, alt fra «Velkommen»-skilt til plakater, symboler og flagg. *Hvordan* dette representerte idéer om flerspråklighet-som-ressurs var likevel helt opp til elevene å tolke. En slik fremgangsmåte tolket jeg som en hensiktsmessig måte å tilnærme meg aktiviteten på, der elevenes perspektiver kunne fremmes og være kjernen i intervjuene. Her vil bilder og sitater fra det elevene viste meg presenteres hver for seg. Det fullstendige datamaterialet av visuelle diskurser kom på ni bilder, men her har jeg kategorisert og plukket ut seks bilder som elevene reflekterte i større grad over. Bildene vil altså presenteres i samsvar med elevenes refleksjoner og sitat fra intervjuene.

4.3.1 «Hi/Hei»-plakater ved inngangen til klasserommet

Det første Ahmed ville vise meg under vår omvisning var to plakater som hang ved inngangen til klasserommet. På en av plakatene sto det «Hei», mens den andre viste til engelsk oversettelse «Hi». Her var først og fremst *plasseringen* av plakatene noe jeg ville spørre Ahmed nærmere om, der hans forklaring holdt fast ved at elevgruppen i innføringsklassen kommer fra andre land, der elevene ikke nødvendigvis vet hva «Hi» er på norsk.



Figur 1: «Hi/Hei»-plakater ved inngangen til klasserommet

62 Ahmed: «Hei»/ «Hi» norsk og engelsk

63 Oliver: Norsk og engelsk [-] og hvorfor tror du de har hengt denne *her* «Ahmed»

64 Ahmed: Sånn hva «hei» i norsk/ (...) hvis noen snakker i/ noen vet ikke/ ingenting om norsk (...) så de kan vet om det er «hi» i norsk er «hei»

65 Oliver: (...) og hvorfor henger den på *IFK*

66 Ahmed: Fordi det/ alle kommer fra andre lande

Ahmed tolker plakatenes budskap og plassering i samsvar med en anerkjennelse av det mangfoldige språksamfunnet i klassen hans, der elevene i innføringsklassen ikke nødvendigvis vet hva «Hi» er på norsk. Hans utsagn «alle kommer fra andre lande» refererer altså til klassekameratene hans. Det er med andre ord en selvfølge at plakatene skal henge ved inngangen til klasserommet, da innholdet er særlig rettet mot nyankomne elever ved innføringsklassen.

4.3.2 «Redd barna»-plakater i foajeen

I foajeen på skolen var det hengt opp fem plakater fra Redd Barna. Plakatene hadde samme innhold, men var skrevet på forskjellige språk. Plakatene inneholdt flere tekstbobler med utdrag fra FNs konvensjon om barnas rettigheter. I den største tekstboblen var det skrevet «Du har rett til å snakke ditt eget språk, ha din egen kultur og egen tro». Elevene reflekterte i mindre grad over de konkrete rettighetene som var fremhevet i plakatene, der de heller så ut til å ville snakke om språkene plakatene var skrevet på. Her kunne både Ahmed og Luka kjenne igjen flere av språkene. Dermed fikk elevene reflektere over selve innholdet i plakatene, og samtidig se om de klarte å kjenne igjen språkene:

- 67 **Oliver:** Her også [-] hva er dette
 68 **Ahmed:** Jeg tror det sånn *barna/ (...)* sånn
 69 **Oliver:** «Redd barna»
 70 **Ahmed:** Ja
 71 **Oliver:** (...) Ser du hvilke språk det er her
 72 **Ahmed:** Det er *norsk/ (...)* Jeg tror kanskje russisk/ ukrainsk (...) Ja [-] denne arabisk (...) det er Pakistan så jeg vet ikke
 73 **Oliver:** Kanskje farsi eller
 74 **Ahmed:** Nei jeg tror det er ikke
 75 **Oliver:** Urdu
 76 **Ahmed:** Ja urdu
 77 **Oliver:** (...) jeg ser du kan/ du vet mange forskjellige språk
 78 **Ahmed:** Ja (...) @ fordi jeg ser mye i/ for eksempel ehm [-] de andre person som kommer fra Ukraina [-] de skriver ukrainsk og jeg ser det og/ (...) og arabisk og urdu det er sammen til min språk når vi skriver det men det er noen ting som du kan se hvilken av dem det er
 79 **Oliver:** Oja så du ser da hvilket språk det er
 80 **Ahmed:** Ja

Ahmed kan fortelle at han kjenner igjen språket i flere av plakaten. Her er det særlig interessant hvordan han har kjennskap til og klarer å identifisere flere språk, og ikke bare persisk. Han argumenterer for at han kjenner igjen

skriftspråkene fra de andre elevene som kommer til skolen med ulike språkbakgrunner, der disse elevene har brukt sitt morsmål aktivt i undervisningen ellers. Dette er noe som har gitt Ahmed innsikt i de ulike skriftspråkene elevene har tatt med seg inn i skolen. Her trekker han særlig frem elevene som har kommet fra Ukraina, der han har sett hvordan de skriver ellers i undervisningen på ukrainsk og klarer dermed å kjenne igjen bokstaver og ord for å danne seg et bilde av hvilket språk det er. På den andre siden klarer han å skille språkene arabisk og



Figur 2: «Redd barna»-plakater i foajeen

urdu fra hverandre, to språk som han poengterer har mye fellestrekk med morsmålet hans, persisk.

Luka ville også vise meg «Redd barna»-plakatene under omvisningen, der han anerkjente et mangfoldig skolesamfunn i sin forklaring på hvordan plakatene representerte språk:

81 Luka: Fordi hvis du vet ikke på engelsk eller på norsk så er det også arabisk/ det er også arabisk/ hvis du skjønner ikke/ din morsmål her så du må vet hva de skrevet om her

I sin beskrivelse forklarer han altså *hvorfor* plakaten skal inneholde flere språk og ikke bare norsk og engelsk, nettopp fordi andre elever som ikke kan lese norsk og engelsk skal kunne forstå budskapet i plakatene. En interessant observasjon var også det at Luka leste fra den arabiske plakaten i det jeg spurte om hva plakatene handlet om. Han leste og oversatt samtidig, der han kunne fortelle meg at plakatene handlet om «rettighet», før han deretter så på den norske plakaten og leste «barnas rettigheter». Luka har med andre ord en betydelig erfaring med å lese arabisk og deretter oversette til norsk, en praksis han fortalte om tidligere gikk igjen i undervisningen med morsmåls læreren.

4.3.3 «300 språk i Norge»-plakat på døren inn til klasserommet



På døren inn til klasserommet hang det en plakat som begge elevene stoppet ved under vår omvisning. På plakaten var det skrevet «Visste du at det snakkes rundt 300 språk i Norge?», en ytring som begge elevene reflekterte over:

82 Ahmed: «Det er 300 språk i Norge»/ det er/ det er fordi jeg tror/ det er mange personer som kommer fra *andre* land til Norge (...) og det er mange/ og de kan snakke mange språk/ sånn *morsmålet*

83 Luka: Oja språkene ja [-] hvor mange språk er det i Norge (...) 300 språk/ oh my days

84 Oliver: Er det mange

85 Luka: Ja 300/ nei ja men det er *bra*/ det sånn land med morsmål

Figur 3: «300 språk i Norge»-plakat på døren inn til klasserommet

I eksempelet ovenfor kan en se at både Ahmed og Luka reflekterer over plakatenes innhold, nemlig at det er rundt 300 språk i Norge. Ahmed gir en forklaring på hvorfor det er så mange språk i landet, der hans forklaring har røtter i at mennesker fra andre land kommer til Norge med forskjellige morsmål, noe som skaper et språklig mangfold i Norge. Det at Ahmed i første omgang ville ytre sin mening rundt *hensikten* med plakaten og *hvorfor* den henger her, er noe jeg har sett gå igjen i de fleste visuelle diskursene vi pratet om. Dette kan være et resultat av det metodiske designet i oppgaven, der Ahmed selv har tilnærmet seg intervjusituasjonen som en guide på en omvisning, der han vil fortelle meg om plakatenes innhold, budskap og plassering, som om jeg var en turist på skolen.

I likhet med Ahmed, refererer også Luka til språk i generell forstand som «morsmål», der hans utsagn «det sånn land med morsmål» (85) viser til at Norge er et land med et stort språklig mangfold, der folk gjerne har ulike morsmål. Videre kan en bemerke seg at Luka gir et slikt mangfoldig språksamfunn en *verdi*, der han i første omgang blir overasket over at det snakkes rundt 300 språk i Norge: «oh my days» (83) («i alle dager»), før han poengterer at dette er «bra».

4.3.4 «Flerspråklighet er gull»-plakat på døren inn til klasserommet

Ved inngangen til klasserommet ville både Ahmed og Luka vise meg en plakat som hang på døren. Plakaten fra NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) lød «Flerspråklighet er gull». Også i denne omgangen ville elevene reflektere over innholdet i plakaten, for så å vurdere hvorvidt selve plasseringen av plakaten var strategisk:

86 Ahmed: «Flerspråklighet er gull»

87 Oliver: (...) Hva betyr det for deg «flerspråklighet er gull»

88 Ahmed: *Viktig/ gold*

89 Oliver: (...) hvorfor tror du at de har skrevet «flerspråklighet er gull»

90 Ahmed: Fordi de skal komme og lære norsk/ at de ikke vet andre språk

91 Oliver: (...) Hvorfor tror du denne henger *her*

92 Ahmed: Fordi det er IFK og alle kommer fra nationality (...) kanskje noen vet tre og fem/ mange språker



Figur 4: «Flerspråklighet er gull»-plakat på døren inn til klasserommet

93 Oliver: Ja at de kan mange språk/

94 Ahmed: Og ja/ de kan lære mer

95 Oliver: Hva får dette deg til å tenke om ditt morsmål

96 Ahmed: (...) Flere språk er gull

97 Oliver: Er persisk da viktig (...)

98 Ahmed: For meg det er viktig ja (...) men for andre/ hvis de elsker det/ jeg vet sånn noen liker å lære språker (...) De kan ja/ men det er vanskelig for sånn en norsk for å lære for eksempel persisk (...) eller arabisk

I sitatet ovenfor trekker Ahmed en klar parallell mellom ordene «gull» (oversatt fra engelsk «gold») og «viktig», der ordparet nærmere bestemt opptrer som synonymmer. I et forsøk på å fremme Ahmeds selvstendige tanker rundt plakaten, ville jeg ikke gi en indikasjon på at sitatet fra NAFO («Flerspråklighet er gull») er min personlige mening eller en gitt sannhet, men heller spørre han hvorfor han tror de har skrevet det. Svaret anerkjente et mangfold i klassen, der han henviste til klassen sin, som alle kommer fra andre land og snakker kanskje tre og fem språk, som «de» (94). Videre presiserer Ahmed at flere språk er gull, der klassen hans, som allerede har et tydelig språklig mangfold, kan lære enda flere språk.

I sitatet ovenfor kan vi se at Ahmed innleder samtalen om plakaten med å lese det som er fremhevet som en overordnet ytring: «Flerspråklighet er gull», for så å reflektere rundt selve innholdet og budskapet i ytringen. Luka derimot, la merke til noe helt annet ved plakaten i første omgang, der han leste fra ordene over jenten som var avbildet på plakaten, der han kunne gjenkjenne det arabiske ordet for «venner»:

99 Luka: Det er sånn også på/ det er sånn på arabisk/ sånn «venner»

100 Oliver: *Venner*

101 Luka: Ja «venner» som er norsk engelsk arabisk/ den *amigos* på spansk også (...) morsmål/ sånn morsmålsord [-] morsmålsord på sånn/ ja

102 Oliver: (...) Og her står det ordet vi pratet om i sted [-] *flerspråklighet*

103 Luka: «Er *gull*» at det er gull (...) gold/ like it's good to have it/ like det er bra å ha den (...) det er sånn/ hvis du har det så er det spesielt for den andre

104 Oliver: (...) Hvorfor blir man *spesiell*

105 Luka: Du vet mange språk og det er sånn/ ja (...) Hvis jeg vet noen som vet syv eller åtte språk så/ ja han er sånn veldig bra

Det at Luka i første omgang legger merke til, og leser det som er skrevet på arabisk *før* det som er skrevet på norsk, er noe han også gjorde under vår samtale om «Redd barna»-plakatene i foajeen. Her kunne han uttrykke en forståelse av ordet «venner» på flere språk, før han deretter leste ytringen «Flerspråklighet er gull». I likhet med Ahmed bet også Luka seg

merke i begrepet «gull», der han kunne fortelle at det kunne bety at flerspråklighet er «bra å ha» (103). Videre kan en se at Luka snakker om flerspråklighet som noe *spesielt*, der det å være flerspråklig er spesielt for andre. Han kan deretter fortelle at det å kunne syv eller åtte språk er veldig bra, noe som gjør en person spesiell.

4.3.5 Juletre med «god jul» på forskjellige språk i kantinen

I kantinen på skolen hadde elevene laget et juletre der de hadde skrevet «god jul» på forskjellige språk. Ahmed hadde omtalt denne aktiviteten tidligere i intervjuet, der han beskrev økten slik:

106 Ahmed: Før christmas vi skriver hva god jul/ i andre språket (...) en sånn sirkel og vi lage med/ med sirklene vi lage en tre

107 Oliver: Hvor hengte dere denne sirkelen

108 Ahmed: Der i midten (...) i kantinen



En kan også merke seg at Ahmed refererer til kantinen som «midten» av skolen, slik Luka også gjorde under hans refleksjon rundt plasseringen av morsmålsplakatene de hadde laget (52).

Under vår omvisning stoppet Ahmed opp med juletreet han hadde pratet om tidligere, før han deretter pekte og viste meg de ulike språkene i «sirklene»:

109 Ahmed: Juletre for/ med mange språker i det/ om god jul/ hva god jul i andre språk er

Luka hadde ikke pratet om aktiviteten før vår omvisning, men i det vi passerte treet mot slutten av intervjuet stoppet han opp og beskrev det slik:

110 Luka: Oja det er sånn «merry christmas» på også morsmål (...) Ja morsmål/ arabisk engelsk

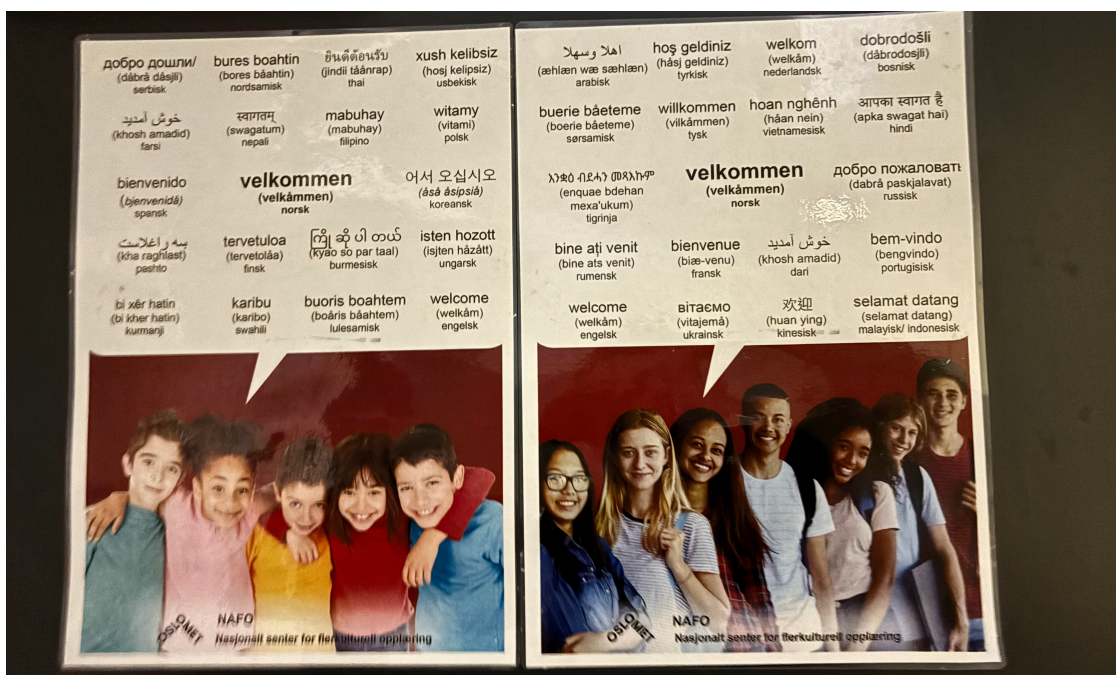
I sin beskrivelse refererer Luka til treet som «merry christmas» på ulike språk, der Luka kjenner igjen både arabisk og engelsk; språkene

Figur 5: Juletre med «god jul» på forskjellige språk i kantinen

han presiserte tidligere som de språkene han brukte mest i hverdagen. En kan også merke seg at Luka nok en gang tar i bruk begrepet *morsmål* når han snakker om språk, der treet beskrives som «merry christmas på også morsmål» (110), slik han tidligere refererte til Norge som et «land med morsmål» (85).

4.3.6 «Velkommen»-skilt på døren inn til klasserommet

Ved inngangen til klasserommet hang det nok en visuell diskurs fra NAFO: et «Velkommen»-skilt på ulike språk. Det var Luka som pekte ut skiltet under intervjuet, der han reflekterte over både innhold og plassering:



Figur 6: «Velkommen»-skilt på døren inn til klasserommet

111 Oliver: Hva står det her

112 Luka: Sånn *morsmål*/ sånn det er *språk*/ det er swahili (...) finsk/ ja «velkommen» [-] norsk

113 Oliver: Hvorfor tror du det henger *her*

114 Luka: Fordi jeg vet hvis du kommer her og vet ikke så du kan se «oja den arabisk jeg vet den på norsk velkommen»/ så «oja velkommen»

115 Oliver: Ja hvorfor skal den henge *her* og ikke på kunst og håndverk dør

116 Luka: Fordi hvis du skjønner ikke (...) fordi @ det er *IFK* (...) men hvis du skjønner ikke hva de snakker om så skal du «oja hvor er engelsk/ engelsk og hvor er norsk» og norsk er «velkommen»

I utdraget ovenfor kan vi se at Luka nok en gang tar i bruk benevnelsen *morsmål* når han snakker om språk, der han kan se at det står «velkommen» på flere språk: swahili, finsk, arabisk og norsk. En kan også merke seg at Luka tidligere har omtalt arabisk, engelsk og norsk som de språkene han kan, men i utdraget ovenfor viser Luka at han kan kjenne igjen både swahili og finsk. Dette kan være en indikasjon på at han har sett eller arbeidet med disse språkene tidligere i skolen, noe Ahmed også fortalte om tidligere der han kjente igjen språkene til klassekameratene sine på «Redd Barna»-plakatene (78). Videre gir han en forklaring på hvorfor skiltet henger på døren inn til klasserommet, der han anerkjenner elevmangfoldet bak døren. I svaret hans flirer han og gir uttrykk for at det er en selvfølge at skiltet skal henge nettopp her: «fordi @ det er *IFK*» (116). Luka ser med andre ord ikke det samme behovet for at et skilt som dette skal henge på andre dører, som for eksempel døren inn til kunst- og håndverksrommet, der den heller har en nytteverdi for elever som kommer til innføringsklassen og ikke kan snakke norsk. Luka reflekterer nok en gang gjennom en etterligning, der han siterer en elev i et fiktivt scenario som ankommer klassen og ikke vet hva «velkommen» er på norsk. Eleven finner deretter sitt morsmål blant ordene på skiltet, for så å se at ordet faktisk betyr «velkommen» på norsk. Det fiktive scenarioet blir dermed et eksempel på hvordan Luka ser skiltet som en ressurs for de nye klassekameratene hans.

5 Diskusjon: Det flerspråklige skolelandskapet

I dette kapittelet vil jeg knytte funnene mine, presentert i analysen, opp mot det teoretiske grunnlaget som kom frem i teorikapittelet. Funnene vil med andre ord drøftes i samsvar med flerspråklig teori og tidligere forskning. Her vil den overordnede problemstillingen og dens tilknyttende forskningsspørsmål være utgangspunktet for diskusjonen, der det analyserte datamaterialet utgjør kjernen i drøftingen.

5.1 Flerspråklighet som ressurs for opplæringen

5.1.1 Elevenes forståelse av flerspråklighet

Selv om det kom frem i styringsdokumentene presentert innledningsvis at flerspråklighet skulle ansees som en ressurs for opplæringen og fremtiden, var det noe varierende hva disse formuleringene innebar for elevene selv. Deres innledende forståelse av begrepet var nokså kategorisk begrenset til en gruppe mennesker som snakker flere språk: «For jeg snakke tre språke» (16), «Når du snakker flere språk ja» (26). Her oppfattet Ahmed seg selv som flerspråklig nettopp fordi han snakker tre språk. Slik det kom frem i García og Li Weis (2019) historiske plassering av begrepet, var flerspråklig kompetanse nettopp noe som var knyttet til det å ha kunnskap om og bruke mer enn to språk, noe jeg har sett være en forlengelse av tospråklighetsbegrepet. I samtale om «300 språk i Norge»-plakaten så både Ahmed og Luka ut til å anerkjenne Svendsens (2009) beskrivelse om at begrepet kan deles inn i et samfunnsnivå, der Norge er et land med et stort språklig mangfold; et flerspråklig storsamfunn.

Noe som kom tydelig frem i analysen var elevenes selvstendige holdninger til hvorvidt flerspråklighet som fenomen var viktig, særlig for individuelle orienterte verdier som gagnar individet selv. Særlig Luka så ut til å ha et syn på flerspråklighet som verdifullt, der han pratet om at det å kunne flere språk er «hyggelig» og «nydelig» (40). Han poengterte også at dersom noen skulle lære arabisk fra plakaten han hadde laget, ville det vært *bedre* enn å bare kunne norsk og engelsk. Han viste også til et ønske om å lære flere språk i fremtiden, der han ga uttrykk for at et stort flerspråklig repertoar tilegnet et menneske en *spesiell* verdi: «hvis du har det så er det spesielt for den andre» (103), «Hvis jeg vet noen som vet syv eller åtte språk så/ ja han er sånn veldig bra» (105). Luka så ut til å ville knytte bånd til andre gjennom *språket*: På den ene siden ville han få nye venner og hjelpe klassekamerater med å oversette på

forskjellige språk. På den andre siden ville han reise til andre land og kunne snakke med lokale på restauranter og andre steder. Den flerspråklige verdien er her nokså forankret i et individperspektiv (Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 10), der gevinsten er rettet mot Luka selv og hans ønsker og fremtidsplaner. Slik det kommer frem i opplæringens verdigrunnlag under overordnet del av læreplan, skal opplæringen 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra verdigrunnlaget kan en argumentere for at Lukas utsagn støtter en idé om at dette konkrete målet for opplæringen har blitt realisert i skolen, der han uttrykte et ønske om å kommunisere og knytte bånd til andre gjennom *språket*.

I Ahmeds refleksjoner rundt flerspråklighet, dens funksjon og viktighet, trakk han en klar parallell mellom morsmålet hans, persisk, og landet han kommer fra. Han argumenterte for at det var viktig å huske det persiske språket da han kommer fra «denne landet *og*» (6), der han omtalte morsmålet sitt som et «nasjonalt språk». Videre poengterte Ahmed at det var viktig å lære morsmålet for å kunne snakke med foreldrene sine dersom de ikke kunne norsk. I lys av Svendsen (2021) kan en argumentere for at Ahmed går nærmere inn på hvordan morsmålet bærer med seg symbolske verdier, som her representerer hjemlandet hans og familierelasjoner. Han uttrykker en klar kobling mellom det Svendsen (2021, s. 56) omtaler som språk, identitet og samhold.

Elevene i min studie knytter ulik status til de språkene de forholder seg til på skolen og ellers i hverdagen. I lys av Andersen (2023) kan denne oppfatningen tolkes som en form for elitær flerspråklighet, der særlig engelsk har høy status. Her vil elevenes oppfatninger av språkernes ulike status, prestisje og verdi i samfunnet være aktuelt, der idéen om elitær flerspråklighet forutsetter at noen språk har høyere verdi i en gitt kontekst enn andre. Ahmed snakket om at det var viktig å kunne engelsk siden det var et «verdensspråk» (20) og Luka snakket om at det å bruke engelsk fremfor arabisk i norskopplæringen har vært «mye mye bedre» (48). Svendsen (2021, s. 30) tar i bruk benevnelsen *lingua franca* når hun skriver om engelsk som verdensspråk, der benevnelsen antyder et språk som brukes når språkbrukere ikke deler samme språk. Videre argumenterer hun for at engelsk er verdens viktigste *lingua franca*, noe som blant annet har røtter i den senere tids globalisering og teknologisk utvikling. Det vil derfor være særlig viktig å dyrke en solid engelskkompetanse til elevene på skolen, da dette er et verdensspråk med særlig høy verdi i samfunnet, noe Ahmed så ut til å anerkjenne i hans uttalelse om at det var viktig å kunne engelsk da det var et verdensspråk. Elevene gir med

andre ord det engelske språket en verdi for opplæringskonteksten, en verdi som overgår de andre språkene de ellers anvender. Refleksjonene til elevene kan dermed sees i lys av Andersens (2023) poeng, der begge elevene ser på det å kunne engelsk som en verdi for fremtiden og for opplæringen. Dette skaper en idé om elitær flerspråklighet der det engelske språket har høyere status, verdi eller prestisje i utdanningskonteksten og i fremtiden. En kan også bemerke seg at slike uttalelser gir en indikasjon på at skolen legger opp til flerspråklig arbeid i opplæringen, der blant andre Luka kunne fortelle at han hadde brukt både engelsk og arabisk i undervisningen, noe han selv fant særlig nyttig for norskopplæringen.

Slik det kommer frem i analysen er flerspråklighetsbegrepet svært sammensatt. Dette er noe elevene viser til i sin forståelse av begrepet, både direkte og indirekte, der de prater om flerspråklighet i forskjellige kontekster. Datamaterialet viser med andre ord til at elevenes forståelse av flerspråklighet er flerdimensjonalt, der elevene reflekterer rundt flerspråklighet i særlig tre dimensjoner: For det første dreier begrepet seg om det å kunne snakke flere språk. Dette er noe begge elevene ser ut til å uttrykke da de ser på seg selv som flerspråklige nettopp fordi de kan anvende flere språk. For det andre dreier begrepet seg om deres forhold til morsmålet, et språk som jeg har sett gjennom Svendsen (2021) er knyttet til hjemlige og kulturelle verdier, noe elevene også gir uttrykk for. For det tredje dreier flerspråklighet for elevene seg om forholdet deres til engelsk. De prater om engelsk som et verdensspråk og ser ut til å anerkjenne Svendsens (2021) argumentasjon om engelsk som verdens viktigste lingua franca. Elevene gir dermed et argumentasjonsgrunnlag for en elitær flerspråklighet.

Elevenes forståelse av flerspråklighet er dermed forankret i individuelle erfaringer, følelser og relasjoner, men også språkideologier og språkpolitikk på ulike nivåer rundt dem. En kan videre forstå deres selvstendige refleksjoner, som viser til et ressurs-syn på flerspråklighet, i lys av den flerspråklige vendingen: Den enkeltes hele språklige repertoar oppfattes som en ressurs for enkeltmennesket, men også for skolen og samfunnet (García & Li Wei, 2019, s. 30). Elevenes forståelse av flerspråklighet er dermed knyttet til et individ-, gruppe- og samfunnsnivå, noe som Svendsen (2021, s. 52) argumenterer for er en forlengelse av den tidligere tospråklighetsforskningen, der det språklige mangfoldet er inkludert på flere nivå.

5.1.2 Elevenes morsmål som ressurs for videre språktilegnelse

Som det kom frem i analysen opplevde begge elevene at deres fulle flerspråklige repertoar ble ansett som en ressurs for opplæringen. Språkene elevene tok med seg inn i skolen hadde både hjemlige og kulturelle verdier som begge elevene påsto var viktige å holde på, både i

opplæringen og i fremtiden. Særlig morsmålsundervisningen, der elevene fikk bruke andre språk til å lære norsk, var noe begge elevene pekte ut som en ressurs for norskopplæringen. Kjelaas og Ommeren (2022) skriver nærmere om hvordan flerspråklige lærere, herunder morsmålslærere som elevene fikk arbeide med to timer i uken, bærer med seg viktige verdier for minoritetsspråklige elevers opplæring: «De flerspråklige lærerne har en unik tilgang til elevenes erfaringer, ferdigheter og kunnskaper – herunder deres språkferdigheter» (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 73). Morsmålslærerne har med andre ord en unik mulighet til å koble undervisningen opp mot hjemlige og kulturelle verdier som elevene kjenner til fra før, en mulighet norsklærerne på skolen ellers ikke har i like stor grad da de ikke kjenner til elevenes førstespråk eller kulturelle bakgrunner.

Det var særlig begrepsforståelsen morsmålslærerne hjalp til med, der de aktivt kunne bruke elevenes førstespråk i arbeidet med ord og begreper. Ahmed kunne fortelle at han arbeidet med slike persiske begreper og ord med sin morsmålslærer, der de oversatt begrepene til norsk, noe som var viktig for å kunne henge med i norsktimene ellers (45). Cummins (2017), presentert i Kjelaas og Ommeren (2022, s. 72), har gått nærmere inn på hvordan begrepsforståelsen er fundamental i arbeidet med å utnytte elevenes førstespråk som ressurs for ny språkopplæring, der han påstår at begrepsforståelsen er en del av den felles underliggende språklige og kognitive kompetansen. Her vil det være hensiktsmessig å arbeide med begreper på førstespråket til elevene slik Ahmed har gjort i sin opplæring. Forstår en Ahmeds begrepsforståelse som en del av den felles underliggende språklige kompetansen, kan en argumentere for at Ahmed får spille på sine individuelle erfaringer og tidligere tilegnede persiske begreper i arbeidet hans med oversettelsen til norsk. I lys av Cummins (2017) vil altså dette gagne den videre språktilegnelsen til Ahmed.

Ahmed kommer videre med en uttalelse som kan sees i lys av Cummins' (1984) språklige teorier i andrespråksfeltet. Her forteller Ahmed at han skal lære flere språk til neste år, altså når han er påbegynt videregående opplæring og skal ha fremmedspråksundervisning, der det kan være en fordel å kunne flere språk *før* han begynte med den aktuelle undervisningen i et nytt språk. Under kapittel 2.2.5, som omhandlet Cummins' språklige isfjellmodell, så jeg på hvordan kognitive ferdigheter var felles for språkene et individ kan. Ferdighetene var med andre ord overførbare mellom språkene en behersker og språkene en tilegner seg, der språkene ikke kunne sees uavhengige fra hverandre (Cummins, 1984, s. 143). Ahmeds uttalelse kan her gi uttrykk for at han selv oppfatter sitt flerspråklige repertoar som en verdi for videre språktilegnelse når han begynner med undervisning i et nytt fremmedspråk om ett

år. Her kan han utnytte sine tidligere språkkunnskaper i arbeidet med å lære seg et nytt språk. Kjelaas og Ommeren (2022, s. 71) har valgt å kalle slike overførbare ferdigheter mellom språkene *generiske*, der de poengterer at begrepsforståelse, fonologisk og morfologisk bevissthet, og samtidig flere sider ved lese- og skrivekompetansen har slike generiske verdier og er overførbare mellom språkene. I lys av forskningsspørsmål (2) kan en altså se at Ahmed gir uttrykk for at han selv oppfatter morsmålet og språkene han kan som ressurs for videre språktilegnelse. I et forsøk på å trekke en parallell mellom Ahmeds uttalelse og teorier i andrespråksfeltet, krever det altså at en er i stand til å forstå Cummins' (1984) poeng, der det å bruke elevenes førstespråk er en intellektuell ressurs for videre språkinnlæring.

Slik det kommer frem i opplæringens verdigrunnlag under overordnet del av læreplan skal «[a]lle elever få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også Lund (2017 s. 203), som har sett nærmere på kompetanse- og kartleggingsmålene som kommer frem i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, poengterer at målene åpner opp for at elevene skal kunne bruke språkene deres aktivt i skolen. Her skal deres flerspråklighet bli brukt som ressurs i eget arbeid. Elevene skal med andre ord være bevisste og ta ansvar for egen læringsprosess gjennom flerspråklig arbeid i skolen, noe Ahmed gir uttrykk for å gjøre i sine planer om videre språktilegnelse. Luka ser også ut til å realisere målene som omhandler ansvar for egen læringsprosess gjennom flerspråklig arbeid, og samtidig læreplanens overordnede mål om at flerspråklighet skal være en ressurs for opplæringen. I intervjuet poengterer han flere ganger at språkene han kan har vært nyttige for både han selv, men også for å kunne hjelpe klassekameratene til å lære et nytt språk. En kan tolke Lukas utsagn gjennom Kjelaas og Ommerens (2019, s. 10) formuleringer rundt *gevinst* i et individperspektiv: Her gir Luka uttrykk for et individuelt ønske om å kunne hjelpe andre klassekamerater på skolen, et ønske som går i oppfyllelse dersom han kan anvende flere språk. Gevinsten kan på den andre siden sees i lys av et samfunnsperspektiv i Lukas uttalelser om at det å kunne flere språk vil være nyttig i fremtiden dersom han skal reise til andre land, der det kan være viktig å kunne flere språk i et sammensatt samfunn. Under samtalen om plakaten som omhandlet «300 språk i Norge» (4.3.3) gir han også uttrykk for at et land med mange morsmål er «*bra*» (85), noe som viser til at Luka selv ser en verdi i et flerspråklig og mangfoldig storsamfunn som igjen kan forankres i en verdi eller gevinst for samfunnets nasjonale helsetilstand.

5.2 Skolen som et inkluderende fellesskap

Slik det kom frem i flere av utdragene i intervjuene, kunne elevene fortelle at de hadde brukt morsmålet deres aktivt i opplæringen gjennom blant annet arbeid med morsmåls lærer og konkrete undervisningssekvenser der elevene skulle lage plakater. Språkene de hadde tatt med seg inn i skolen har med andre ord blitt anerkjent og brukt som ressurs i lærernes pedagogiske orientering. Her kan en argumentere for at funnene gir uttrykk for at elevenes lærere har arbeidet aktivt med å realisere læreplanmålene som kommer frem blant annet i overordnet del og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Et aktivt arbeid med å realisere formuleringene og kompetansemålene som kommer frem i slike styringsdokumenter, der blant annet fagene skal «anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020), viser til at elevenes lærere tar Nergård og Nicolaysens (2016) formuleringer rundt den «skjulte literacy» på alvor. Slik det kommer frem i kapittel 2.2.3, innebærer altså Nergård og Nicolaysens (2016, s. 47) tolkning av begrepet «skjult literacy» at elevenes tidligere erfaringer tradisjonelt sett i liten grad blir aktivert i undervisningen, men er heller til stede som en skjult literacy i klasserommet.

Elevene i min studie viser at deres lærere og skolen arbeider for at elevenes flerspråklige kompetanse ikke skal være skjult. Elevenes kompetanse oppfattes som en ressurs i det daglige arbeidet i klasserommet, noe som også kommer til uttrykk i tekster og plakater som henger på veggene i og utenfor elevenes klasserom. Palm (2017, s. 49) poengterer at ambisjoner om å fremme slike flerspråklige verdier i klasserommet starter med å *anerkjenne og utnytte* slike kompetanser i skolen. Dette innebærer å identifisere den skjulte literacyen, noe elevenes lærere ser ut til å gjøre på bakgrunn av elevenes selvstendige refleksjoner.

En god andrespråksopplæring krever altså i lys av Palm (2017) at en er i stand til å anerkjenne og utnytte elevenes førstespråk som ressurs for opplæringen. Også Cummins (2017) går nærmere inn på hva som kreves for å lykkes i andrespråksopplæringen, der han presenterer tre grunnleggende prinsipper (Cummins, 2017, s. 19): For det første må lærere være i stand til å anerkjenne og bruke elevenes førstespråk som intellektuell ressurs, et prinsipp som går igjen blant andre i Palm (2017) og Uthus' (2022) forskning. For det andre må en kunne koble opplæringen til elevenes liv, noe blant andre Kjelaas og Ommeren (2022) har fremhevet som en egenskap morsmåls lærerne særlig har da de gjerne deler kulturelle verdier og snakker samme språk som elevene. De kan dermed bidra som en «uvurderlig ressurs» på langt flere måter enn ren språkstøtte (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 68). For det tredje poengterer Cummins (2017) at god andrespråksopplæring krever at en er i stand til å anerkjenne elevenes

intellektuelle, personlige og kulturelle identiteter. Dette er et prinsipp en kan se i sammenheng med blant annet læreplanmålet i norsk, der elevene skal «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Både Ahmed og Luka har gitt uttrykk for at morsmålet deres har blitt anerkjent og brukt som en ressurs for undervisningen. Gjennom undervisningsaktiviteter og bruk av morsmåls lærer kunne begge elevene fortelle om sekvenser fra opplæringen som har vært koblet til deres språklige identitet. Dette kommer frem blant annet i plakatene der de skulle presentere deres morsmål og i samtale om hjemlige og kulturelle verdier i språket. Under intervjuene viste også elevene til at plakatene som var hengt opp rundt omkring på skolen, bar med seg personlige og kulturelle verdier som representerte deres språk som viktige eller verdifulle. Slik kan en altså se på skolelandskapet som et inkluderende flerspråklig fellesskap, der både Ahmed og Luka gir uttrykk for at språkene deres er synlige i opplæringen, både faglig og visuelt. Uthus (2022, s. 161) poengterer at det å lykkes med et slikt inkluderende skolelandskap, der elevenes språklige kompetanser blir sett på som verdier for opplæringen og fellesskapet, bærer med seg en forutsetning om gode lærer-elev-relasjoner. Relasjonsbygging med elevene vil med andre ord være noe som representerer en grunnleggende verdi i arbeidet med å fremme språkene i skolelandskapet, noe som vil være en forutsetning for å kunne verdsette elevenes flerkulturelle bakgrunner. I intervjuene ble ikke elevene bedt om å si noe utdypende om deres relasjoner til lærerne. Ut fra det de sier kan en likevel anta at skolen har ambisjoner om å innlemme elevenes kulturelle bakgrunner i undervisningspraksisen, noe som etter Uthus (2022) krever at lærerne er i stand til å skape gode relasjoner til elevene.

5.3 Et flerspråklig skolelandskap

Den siste delen av intervjuene, som innebar en omvisning i det språklige landskapet på skolen, åpnet særlig opp for å få innsikt forskningsspørsmål (4), som dreide seg om de visuelle språklige diskursene på skolen. Det var elevene som bestemte selv hvor vi skulle gå og hva vi skulle se nærmere på. Deres perspektiver ble dermed utforsket nærmere, der de selv fikk reflektere over hvordan diskursene representerte flerspråklige verdier. Her kom det frem hvordan plakater og skilter kunne representere en idé om flerspråklighet-som-ressurs. Det kom tidlig frem at skolen hadde en klar satsing på å synliggjøre flere språk i opplæringen og visuelt på skolen, noe elevene så ut til å anerkjenne.

Under kapittel 2.3 gikk jeg nærmere inn på hvordan semiotiske landskap har en tilknytning til språkideologier gjennom Browns (2012, s. 282) benevnelse «schoolscapes», eller *skolelandskap*. Med underliggende språkideologier i andrespråksfeltet, som Kjelaas og Ommeren (2022, s. 62) poengterer er viktig å ha et kritisk forhold til, var det særlig interessant å se nærmere på hvilke holdninger elevene hadde til synliggjøringen av andre språk enn norsk i skolen. En slik innsikt kunne nemlig gi innblikk i hvordan en språkideologi som enspråklighetsideologi, som i all hovedsak preger dagens praksiser i flerspråklig opplæring (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 53), *ikke* sementeres eller dyrkes gjennom en enspråklig norm på den aktuelle skolen. På den andre siden kan en argumentere for at selv om skolen praktiserer det en kan tolke som en satsing på flerspråklighet gjennom visuelle diskurser, betyr det ikke at språkideologier som enspråklighetsideologi kan sementeres i det formelle rammeverket og i opplæringen for øvrig. Her vil særlig behovsprøvinga, som jeg gikk nærmere inn på i kapittel 2.2.2, vise til en klar satsing på elevenes norskkompetanser fremfor flerspråklig kunnskap. Selv om elevene skal kartlegges i sine norskkompetanser og følger en læreplan som kan uttrykke en idé om enspråklighetsideologi, så ikke elevene ut til å reflektere nærmere rundt dette. Elevene ga heller uttrykk for at skolen var et flerspråklig landskap der flere språk var synlige og verdifulle.

Plakatene, tegningene og skiltene som elevene henviste meg til under intervjuene, blir her alle eksempler på hvordan lærerne har operasjonalisert sin flerspråklige kunnskap og formet et flerspråklig skolelandskap. En kan også argumentere for at elevene selv ser en verdi i de visuelle diskursene som er presentert i analysen (4.3): «Hi/Hei»-plakatene og «Velkommen»-skiltet kunne hjelpe nyankomne elever til å lære sine første norske ord. Luka mente at alle språkene i «Redd barna»-plakatene kunne hjelpe de som ikke kunne engelsk eller norsk til å lese innholdet. «300 språk i Norge»- og «Flerspråklighet er gull»-plakatene mente begge elevene representerte noe viktig: et land med 300 språk er «*bra*» (85) og flerspråklig kompetanse er «viktig» og kan gjøre en person «spesiell» (103). Juletreet med «god jul» på forskjellige språk og plakaten Luka hadde laget om sitt morsmål hang i kantinen av skolen, noe Luka henviste til som «sentrum» (55): Her passerte alle elevene på skolen og kanskje kunne de lære noe nytt fra plakatene eller få innsikt i noen nye språk, ifølge elevene.

Hårstad et al. (2021) går nærmere inn på hvordan denne synligheten av språklige diskurser kan fortelle oss noe om språkenes *status* i skolelandskapet. Her kommer det frem at synliggjøring av språk i offentlige rom får «konsekvenser for hvordan vi – bevisst eller underbevisst – tenker om ulike språk og deres status» (Hårstad et al., 2021, s. 180). I lys av

funnene presentert i analysen kan en altså argumentere for at elevene gir uttrykk for en tydelig *synliggjøring* av deres morsmål i skolen gjennom de visuelle diskursene, noe en kan knytte opp mot språkernes status i skolen etter Hårstad et al. (2021). Lukas plakater om arabisk, «Redd barna»-plakatene og juletreet med «god jul» på forskjellige språk, blir her alle eksempler på en slik synliggjøring av de ulike språkene på skolen, noe som gir språkene en status og verdi. Verdien er på den andre siden ikke bare forankret i elevene ved innføringsklassen, men *hele* skolen. Dette kommer særlig frem i den mer eller mindre strategiske plasseringen av diskursene: Plakatene og juletreet skulle henge i kantinen på skolen, et fellesareal *alle* elever passerer. En slik plassering kan en argumentere for påvirker språkernes statusforhold, der plasseringen i kantinen kan representere en idé om at språkene har høy status på skolen, der kantinen vil fungere nettopp som et sentrum. Dette kaster lys over flerspråklighet-som-ressurs som en rådende språkideologi i undervisningspraksisen ved skolen, der også elever utenfor innføringstilbudet skal se at språkene elevene tar med seg inn i skolen er verdsatt og har betydning i skolelandskapet.

Anerkjennelsen, synliggjøringen og verdsettelsen av elevenes flerspråklige repertoar i skolelandskapet kan også sees i lys av en brobyggingsprosess til videre opplæring. Elevene er per nå en del av en overgangsordning, der kontinuerlig kartlegging og hospitering i andre klasser og skoler er en del av deres skolehverdag. Slik det kommer frem i formuleringene i læreplanen knyttet til det å «kommunisere og knytte bånd med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017), kan altså verdsettelsen av elevenes språk i skolen gi uttrykk for at formuleringene i læreplanen handler i like stor grad om det å bygge bro til opplæringen utenfor særskilt språkopplæring. En kan argumentere for at en slik synliggjøring av minoritetsspråklige elevers flerspråklige repertoar, kultur og identitet i skolen, en synliggjøring og verdsetting *alle* elevene skal observere gjennom den strategiske plasseringen i sentrum av skolen, kan bidra til å gi ny innsikt til den majoritets-språklige elevgruppen og fremtidige klassekameratene til elevene i særskilt språkopplæring. En slik argumentasjon holder tett ved Uthus' (2022) *inkluderingsbegrep*, der skolen legitimerer flerspråklighet med intensjoner om å integrere minoritetsspråklige elever i et større fellesskap som favner om *hele* skolen, og ikke bare klasserommet til den aktuelle innføringsklassen. Videre kan elevene oppleve at deres læringsstrategier og erfaringer med morsmålenes plass i opplæringen, kan være overførbare til nye klasserom med majoritets-språklige klassekamerater. Her kan verdsettelsen av deres flerspråklige repertoar være med på å jevne ut alternative enspråklige normer, der elevene selv kan erfare deres morsmål som en *ressurs* i skolen.

I lys av Myklevold (2022, s. 92) kan en argumentere for at de visuelle diskursene, elevenes refleksjoner og andre funn presentert i analysen, viser til at de aktuelle lærerne ved innføringsklassen ikke tilhører denne gruppen hun kategoriserer som nåværende og fremtidige lærere som mangler flerspråklig kompetanse, eller er usikre på hvordan slik kompetanse kan operasjonaliseres i skolen. Gjennom elevenes selvstendige refleksjoner kommer nemlig lærernes pedagogiske orientering frem: De ser ut til å anvende en undervisningspraksis som anerkjenner flerspråklighet-som-ressurs som språkideologi, der en kan argumentere for at elevenes lærere heller ser ut til å ha rikelig med flerspråklig kompetanse. Lærerne lykkes med andre ord i å innlemme elevenes flerspråklige repertoar i skolen, noe flere av dagens lærere, ifølge blant andre Myklevold (2022) og Olaussen og Kjelaas (2020), mener er utfordrende.

Analysen kan med andre ord fungere som et svar på denne usikkerheten rundt hvordan en kan arbeide med flerspråklighet i skolen, et svar som er forankret i et elevperspektiv. Det å ta utgangspunkt i elevene selv, kan nemlig lære oss noe om hvordan en kan konkretisere i undervisningen at flerspråklighet er en ressurs. Her vil elevenes stemme bidra med å kaste lys på hva flerspråklighet egentlig innebærer for elevene selv, og ikke minst gi innsikt i hvorfor elevene kan dra nytte av en rådende språkideologi som flerspråklighet-som-ressurs, både for opplæringen og for fremtiden. Elevenes selvstendige refleksjoner viser oss med andre ord at elevenes lærere og skolen ikke bare har arbeidet aktivt med flerspråklige ressurser, men at det har fungert, og vært en ressurs for elevene selv. I lys av denne usikkerheten knyttet til lærernes forståelse av flerspråklighet-som-ressurs som kommer frem i Myklevold (2022) og Olaussen og Kjelaas (2020), må en altså kunne se på de visuelle diskursene presentert i analysen som noe mer enn bare dekor og pynt. Det kan nemlig være utfordrende å klare opp i denne usikkerheten dersom man ikke utforsker det fagdidaktiske og pedagogiske budskapet som ligger *bak* slike visuelle diskurser og flerspråklig praksis. En må med andre ord kunne bruke flerspråklighet i skolelandskapet til å utforske og lære noe om fenomenet, der en må tilnærme seg elevenes flerspråklige repertoar som en ressurs for hele skolelandskapet.

6 Avslutning

Selv om elevene ikke har et bestemt forhold til styringsdokumentene og målene for opplæringen slik lærerne deres har, kan en altså se at begge elevene har en idé om hva flerspråklighet innebærer, og hvordan en kan arbeide med det i skolen. En kan argumentere for at flerspråklighet som fenomen, sett i Ahmeds og Lukas øyne, er noe som går utenfor det å bare kunne anvende flere språk: Det er blant annet knyttet til Ahmeds identitet, Lukas fremtidsplaner og klassens forskjeller og likheter. Gjennom et metodisk design som intervju-som-omvisning, der deltakerne selv kunne innta en rolle som guider eller eksperter, har jeg fått rikelig med innsikt i elevenes erfaringer og holdninger til fenomenet. Her kommer det frem at elevene har et bevisst forhold til deres flerspråklige repertoar, et forhold som er dyrket og anerkjent i skolen. Elevenes lærere ser ut til å legge opp til flere undervisningsaktiviteter som utnytter klassens flerspråklige kompetanser, der analysen danner et argumentasjonsgrunnlag for at elevene selv finner en verdi i aktivitetene: Deres flerspråklige kompetanser er opplevd som en ressurs for opplæringen, en ressurs for videre språktilegnelse og en ressurs for fremtiden.

Jeg har sett nærmere på hvordan språkene elevene tar med seg inn i skolen har verdier for både elevene selv og for fellesskapet rundt. I lys av datamaterialet har elevenes morsmål representert mer enn bare et førstespråk i opplæringen, der morsmålet har vært en ressurs på flere plan: Det har hjulpet elevene med å lære norsk gjennom aktivt arbeid med elevenes fulle flerspråklige repertoar i språkopplæringen. Morsmålet har blitt synliggjort i skolelandskapet og bidratt til ny innsikt i flerspråklighet som fenomen, også for elevene utenfor særskilt språkopplæring. Språkene har også representert kulturelle, hjemlige og individuelle verdier for elevene, verdier som har blitt anerkjent og synliggjort i skolen. Elevenes lærere ser ut til å tilnærme seg en undervisningspraksis som holder tett ved formuleringene rundt flerspråklighet-som-ressurs i styringsdokumentene, der elevene ser ut til å bruke sin flerspråklighet som ressurs i eget arbeid. Dette er en egenskap som igjen kan ha overføringsverdi når elevene skal over i ordinær opplæring, der de ikke nødvendigvis blir møtt med den samme flerspråklige anerkjennelsen og synliggjøringen i skolen.

Gjennom elevenes selvstendige refleksjoner har jeg også fått innsikt i den pedagogiske orienteringen som ligger bak det flerspråklige arbeidet i skolen. Elevenes lærere ser ut til å anerkjenne flerspråklig kompetanse som en ressurs for opplæringen. Dette kommer frem både i samtale med elevene, men også visuelt på skolen, der særlig den strategiske plasseringen av

de språklige diskursene i kantinen åpner opp for en brobygging og en verdsetting som skal gjelde for *hele* skolelandskapet. En slik verdsetting av elevenes språk i skolen har vært et argumentasjonsgrunnlag for å kunne tolke flerspråklighet-som-ressurs som en rådende språkideologi i skolen, en tilnærming som åpner opp for å bruke flerspråklighet i skolelandskapet til å lære noe om fenomenet på tvers av klassene. Jeg har sett nærmere på hvordan en slik synliggjøring kan bidra til inkludering og legitimering i skolen, der elevene tross alt er en del av en overgangsordning og skal over til videre opplæring i majoritets-språklige klasserom. En pedagogisk tilnærming som dette kan med andre ord gi innsikt i fenomenet flerspråklighet-som-ressurs også for majoritets-språklige elever og fremtidige klassekamerater til elevene ved innføringsklassen.

Det at flerspråkligheten dyrkes og anerkjennes også *utenfor* klasserommet til elevene i særskilt språkopplæring har jeg tolket som en antydning til at skolen jobber aktivt med å vise hva flerspråklighet-som-ressurs egentlig er, også når elevene ikke er i den samme strukturen og overgangsordningen lenger. En slik anerkjennelse og tilnærming i arbeidet med flerspråkligheten kan nemlig bli borte i ordinær opplæring dersom man ikke opprettholder et flerspråklighet-som-ressurs-syn videre i opplæringen. Her har jeg tolket de språklige diskursene som et svar på denne usikkerheten knyttet til hva flerspråklighet-som-ressurs egentlig innebærer. Dette er en usikkerhet som er særlig utbredt i ordinær opplæring der det ikke nødvendigvis eksisterer et slikt språklig mangfold i klassen slik det gjør i særskilt språkopplæring. Jeg har sett nærmere på hva flerspråklighet innebærer for elevene selv, og hvordan en kan implementere slik praksis i opplæringen. Videre har elevene vist gjentatte ganger at dette er en praksis som kommer dem selv til gode, der de uttrykker et ressurs-syn på flerspråklig arbeid gjennomgående i analysen og drøftingen.

I denne avhandlingen har jeg med andre ord sett nærmere på noe vi alle kan lære fra elevene, nemlig hvordan en kan operasjonalisere flerspråklighet-som-ressurs i skolen, anerkjenne og inkludere elever i særskilt språkopplæring, og samtidig hvordan en kan forme et flerspråklig skolelandskap. Det elevene har sagt og vist av visuelle diskurser knyttet til fenomenet, er altså viktig og relevant på flere vis, i en undervisningspraksis som ellers er knyttet til en gjennomgående usikkerhet: På den ene siden er de viktige for elevene selv, deres anerkjennelse, verdsettelse og inkludering i skolelandskapet. På den andre siden er de viktige for alle elevene og lærerne på skolen, der de kan lære noe om flerspråklighet som fenomen.

6.1 Forslag til videre forskning

Funnene i denne analysen gir ingen antydning til at *alle* elever i særskilt språkopplæring opplever deres flerspråklige kompetanse som ressurs for opplæringen og fremtiden. Som jeg har sett nærmere på innledningsvis har mye av tidligere forskning vist til en usikkerhet knyttet til flerspråklighet-som-ressurs, hva det innebærer og hvordan en kan implementere det i opplæringen. Dessuten har forskning som Palm (2017), Nergård og Nicolaysen (2016), Engen (2012) og Tonne og Palm (2015) vist til at flerspråklighet-som-ressurs har vært en lite utbredt språkideologi i skolen, og havner i mange tilfeller i skyggen av en rådende enspråklig norm. Flerspråklighet-som-ressurs har dessuten kommet tydeligere inn i LK20, og med innføringen av det nye læreplanverket kan vi lære noe av måter å jobbe med flerspråklighet-som-ressurs på i skolen. En vinkling som dette kan med andre ord kaste lys på hva flerspråklighet egentlig innebærer for elevene selv, og hvorvidt de opplever flerspråklig arbeid som en ressurs for opplæringen.

Det å ta utgangspunkt i elevene selv, deres holdninger og erfaringer, kan bidra til å gi ny innsikt i fenomenet som ofte er knyttet til en usikkerhet i dagens skole. Det kan derfor være aktuelt for fremtidige studier å forholde seg til et elevperspektiv i forskning på flerspråklighet i skolen, både i særskilt språkopplæring, men også i ordinære klasserom. Skal en forholde seg til et elevperspektiv der minoritetsspråklige elever eller andre sårbare grupper utgjør informantgruppen til en datainnsamling, kan det også være en fordel å anvende et metodisk design som jevner ut eventuelle ujevne maktforhold i intervjusituasjonen. Dette kan gjøres med et metodisk design som intervju-som-omvisning, der elevene selv kan innta roller som eksperter. Det kan være særlig interessant å forholde seg til et større utvalg av informanter i videre forskning og ikke bare inkludere minoritetsspråklige elever. Da elevene i denne studien er en del av en overgangsordning, kan det også være interessant å forske nærmere på hvorvidt deres forhold til flerspråklighet-som-ressurs utspiller seg i det ordinære klasserommet med majoritets-språklige klassekamerater og nye strukturer.

7 Referanser

- Andersen, M.J.W. (2023). Mellom barken og veden: Om flerspråklighet og læreraktørskap på yrkesfag. *Acta Didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9841>
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bianco, J.L. (2010). Language Policy and Planning. I N.H. Hornberger & S.L. McKay (Red.), *Sociolinguistics and language education* (143-176). Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. University of Chicago Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brown, K.D. (2012). The linguistic landscapes of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. I D. Gorter, H.F. Marten & L. Van Mensel (Red.), *Minority languages in the linguistic landscape* (s. 281-298). Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkige elever: Effektiv undervisning i en utmandande tid*. Natur & Kultur Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danbolt, A.M.V. & Hugo, 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. 83-101). Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Engen, T.O. (2012). *I klasserommet: Studier av skolens praksis*. Abstrakt forlag.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal.

- García, O. & Li Wei (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Garvin, R.T. (2010). *Responses to the Linguistic Landscape in Memphis, Tennessee: An Urban Space in Transition*. I E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Red.), *Linguistic Landscape in the City* (s. 252-274). Multilingual Matters.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010). *Semiotic Landscapes: Language, image, space*. Bloomsbury Publishing.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt Forlag.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet: En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA – Norsk som andrespråk, 2019(1)*, 5-31.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring. Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A.S. & Hauge, H.A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden, 14(1)*, 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.A., Bakke, E., Danbolt, A.M.V. & Engen, T.O. (2008). *Skolekulturer for språklæring*. Høgskolen i Hedemark.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2010:7. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I.R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenking og metodebruk* (s. 66-80). Høgskolen i Akershus.
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn, Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk - en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Munch, C.B. Østbø, Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2022). Barnehagens garderobe som et semiotisk landskap – og et sted for barns literacy?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3841>
- Myklevold, G.A. (2022). *Multilingualism in mainstream language education in Norway: Perceptions and operationalizations* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Nergård, M.E. & Nicolaysen, T. (2016). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom – mangfold som ressurs i undervisning. I I. Lindboe, T. Randen, T. Skrefsrud & S. Østberg (Red.), *Refleksjon og relevans: språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43-63). Opplandske Bokforlag.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I. Aa, (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Olaussen, A.H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53-80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- 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. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39-52). Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Ragnarsdóttir, H & Kulbradstad, L.A. (2018). *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from Four Nordic Countries*. Cambridge Scholars Publishing.

- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, B.A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, B.A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Szabó, T.P. (2015). The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9(1).
- Tema Morsmål 2020. Nettsted for morsmål og tospråklig fagopplæring. Sist besøkt 11. april 2024.
- 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), s. 310-349.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Begrepsdefinisjoner: Minoritetsspråklige. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å meste egne liv*. Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 571753	Vurderingstype Standard	Dato 16.11.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Masterprosjekt Høst 2024

Behandlingsansvarlig institusjon
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for språk og kultur

Prosjektansvarlig
Åse Mette Johansen

Prosjektperiode
01.11.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2035.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER
Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene under 16 år.

For elevene mellom 16 og 17 år vil prosjektet innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 16 år kan samtykke selv til behandling av særlige kategorier personopplysninger, og 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. Vi anbefaler at foresatte får informasjon om behandlingen.

LOVLIG GRUNNLAG FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER
Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

IKKE BEHOV FOR DPIA
Prosjektet behandler personopplysninger som er sensitive (særlige kategorier) om sårbare registrerte (barn). Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA. Dette fordi:

Alle forskningsdeltakerne og foresatte får informasjon
Foresatte samtykker på vegne av forsknings-deltakere og elevene gir sin tilslutning til deltakelse.
Rekrutteringen sikrer reell frivillighet
Få personer har tilgang
Personopplysninger anonymiseres fortløpende/identifiserende opplysninger fjernes fra transkripsjonene slik at det kun er mulig å

identifisere individer med bruk av koblingsnøkkelen

Varigheten av behandlingen er kort, med unntak av stemme på lydopptak som vil lagres videre til 2035.

VARIGHET

Prosjektet vil behandle personopplysninger frem til 30.06.2024. Data med personopplysninger oppbevares videre til 01.10.2035 til forskningsformål.

Etter at masterprosjektet er avsluttet høst 2024 vil lydopptakene oppbevares i MultiTrans for eventuelt videre forskning frem til 2035. Her vil koblingen mellom navn, kode og pseudonym slettes.

KOMMENTAR TIL SAMTYKKEERKLÆRINGEN

Vi anbefaler å legge til et eget punkt/avkryssingsfelt hvor de foresatte samtykker til at lydopptakene vil oppbevares i MultiTrans frem til 01.01.2035 for videre forskning (uttrykkelig samtykke).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Flerspråklighet i en innføringsklasse fra et elevperspektiv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers erfaringer med flerspråklighet i et innføringstilbud. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i flerspråklighet som ressurs i undervisningen i en innføringsklasse på ungdomstrinnet. Her vil elevperspektivet undersøkes nærmere. Prosjektet er et masterprosjekt ved UiT Norges arktiske universitet, et prosjekt som vil se nærmere på hvorvidt elevene selv opplever deres flerspråklige kunnskaper som en ressurs for undervisningen, deres forhold til begrepet «flerspråklighet» og hvor den eventuelt kommer til uttrykk i opplæringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og kultur ved UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet. Professor Hilde Sollid og førsteamanuensis Åse Mette Johansen er veiledere i dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet siden du er elev ved en innføringsklasse på ungdomstrinnet. Samtidig deltar du i særskilt norskopplæring med tospråklig fagopplæring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en samtale der du får spørsmål knyttet til ditt forhold til flerspråklighet, tidligere i opplæringen og i fremtiden. Samtalen vil skje på skolen. Jeg stiller deg noen spørsmål om dine tanker om å kunne og lære språk. Det finnes ikke riktige eller gale svar, og dette er ikke en test eller prøve. Under samtalen skal vi bevege oss rundt i skolen. Skolen og lærerne dine får ikke vite hva vi har snakket om sammen. Samtalen vil ta ca. 45 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet, der lydfilen blir lagret elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og mine veiledere vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet i forskningsprosjektet med et fiktivt navn og vil ikke være gjenkjennelig.

Lydopptakene vil bli lagret i MultiTrans, og datamaterialet du bidrar med vil kunne brukes i mitt prosjekt som publiseres våren 2024. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, der sitat fra intervju vil transkriberes og sensitiv informasjon som navn og personopplysninger vil erstattes med fiktive navn og er ikke gjenkjennelige. Lydopptakene vil tas med godkjent utstyr og oppbevares på en forskningsserver. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for meg og forskerne ved MultiTrans.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. Intervjuet vil transkriberes der navn og gjenkjennelig informasjon vil erstattes med pseudonym, eller utelukkes i sin helhet i prosjektet. Lydopptakene vil oppbevares i MultiTrans frem til 01.01.2035 for eventuelt videre forskning. Her vil koblingen mellom navn, kode og pseudonym slettes etter avsluttet prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra institutt for språk og kultur har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta gjerne kontakt med meg, Oliver Pettersen (tlf. 471 72 710, e-post: ope044@uit.no)

Du kan også kontakte mine veiledere, Hilde Sollid (tlf. 776 46 175, e-post: hilde.sollid@uit.no) og Åse Mette Johansen (tlf. 776 45 797, e-post: ase.mette.johansen@uit.no). Du kan også ta kontakt med UiT sitt personvernombud ved Anniken Steinbakk (tlf. 776 46 952, e-post: personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Åse Mette Johansen

Hilde Sollid

(Veiledere)

Oliver Pettersen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Flerspråklighet i en innføringsklasse fra et elevperspektiv», og er villig til å delta.

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

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt

Problemstilling: *I hvilken grad opplever et utvalg av IFK-elever at deres flerspråklige kompetanse blir benyttet som ressurs for undervisningen?*

Spørsmål til elever ved innføringsklassen:

Bakgrunn: Innsikt i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og fremtid

- Hvor kommer du fra?
- Hvilke språk kan du?
- Hvilke språk bruker du i hverdagen?
 - Hvilke språk bruker du hjemme?
 - Hvilke språk bruker du på skolen?
- Hva har du lyst til å gjøre i fremtiden?

Basert på forskningsspørsmålet: (1) Hvilke forhold har elevene til begrepet «flerspråklighet»?

- Kjenner du til begrepet *flerspråklighet*? (Utdyp gjerne)
- Hva betyr det for deg å kunne flere språk?
 - Er det viktig for deg å kunne flere språk? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva tenker du er det viktigste med å kunne flere språk i dagens samfunn?
- Hvorfor tror du mange lærere fokuserer på flerspråklighet i skolen (det at elevene skal kunne flere språk)?

Basert på forskningsspørsmålet: (2) Føler elevene at morsmålet deres er en ressurs for opplæringen og fremtiden?

- Føler du at språkene du kan er nyttig (viktig) for opplæringen? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Føler du at språkene du kan er nyttig (viktig) for fremtiden? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Bruker dere flere språk på skolen/i undervisningen? Hvilke? Hvilke fag? Hvilken sammenheng?
- Føler du at andre språk enn norsk kan hjelpe deg i norskopplæringen din?
 - Har du laget begrepskart med ditt morsmål i norskundervisningen?
 - Har du hatt tospråklig fagundervisning/morsmålsundervisning?

Basert på forskningsspørsmålet: (3) *Hvilken plass har morsmålet til elevene i opplæringen?*

- Hvor ofte bruker du morsmålet (ditt førstespråk) i opplæringen?
- Har du arbeidet med skoleoppgaver der du har fått bruk for ditt førstespråk? Hvilke?
 - Hva tenker du om oppgaver der språket ditt har en verdi i undervisningen?
- Føler du det er viktig at lærerne tar i bruk flere språk enn norsk i opplæringen?
Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hvordan forholder lærerne seg til dine flerspråklige kunnskaper i opplæringen (særlig norskopplæringen)?
(Føler du lærerne er flinke på å bruke morsmålet ditt i eksempler, aktiviteter og andre undervisningsopplegg?)
- Har dere arbeidet med plakater, filmer, sanger og andre ting der morsmålet ditt har hatt en verdi for undervisningen?
 - Hva tenker du om slike opplegg?
- Om du skulle undervist en time ved IFK med fokus på *flerspråklighet* (alle språkene elevene i klassen kan, altså ikke bare norsk), hva ville du gjort?

Basert på forskningsspørsmålet: (4) *Hvor kommer flerspråklighet-som-ressurs eventuelt til uttrykk i opplæringen?*

- Hvordan kan lærerne vise at det å kunne flere språk er viktig i skolen og fremtiden?
- Hvordan føler du skolen fremmer kunnskaper om språk?
- Føler du at morsmålet ditt er synlig i opplæringen? Hvor?

Gitt at eleven har pekt ut visuelle flerspråklige ressurser i klasserommet/på skolen:

- Hva er det vi ser?
 - Hvordan kan dette representere (handle om) språk/kultur?
- Hvor er dette plassert?
 - Hvorfor tror du lærerne/skoleledelsen har plassert dette akkurat her?
- Hva tenker du om slike innslag i klasserommet/på skolen?
- Hva får det deg til å tenke om ditt eget morsmål?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel

Betydning	Tegn
Avbrutt tale (egenavbrytelse eller av andre)	/
Trykk	<i>kursiv</i>
Kort pause	[-]
Lang pause (mer enn 3 sekunder)	[---]
Latter	@
Etterligning (deltakeren leser opp noe eller etterligner noen andre)	« »
Utelatt en del av transkripsjonen grunnet irrelevans eller etiske hensyn	(...)

