

Flerspråklige elever med kort botid

Opplevelsen av flerspråklighet i en norsk kontekst

Ilda Kucevic



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2017

Flerspråklige elever med kort botid

Opplevelsen av flerspråklighet i en norsk kontekst

Ilda Kucevic

Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2017

Copyright Ilda Kucevic

År 2017

Flerspråklige elever med kort botid - Opplevelsen av flerspråklighet i en norsk kontekst

Ilda Kucevic

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven har vært en lang prosess og har tatt form underveis. Formålet i denne oppgaven har vært å undersøke flerspråklige elever med kort botid og deres opplevelse av flerspråklighet i ulike kontekster. Studien har til hensikt å undersøke hvordan enkeltindividet opplever flerspråklighet. Masteroppgaven har en fenomenologisk tilnærming der ungdommenes beskrivelser av deres flerspråklighet står i fokus. Brigitta Busch (2015) teori om *språklige repertoarer* og *den levde erfaringen av språket* vektlegges i oppgaven.

Problemstillingen i studien lyder slik: *Hvordan opplever flerspråklige elever med kort botid det å være flerspråklig i en norsk kontekst?*

For å besvare problemstillingen har jeg utført en kvalitativ studie. Primærdatamaterialet bygger på to enkeltintervjuer og tre dobbeltintervjuer av fem elever. Sekundærdata består av en deltakende observasjon av informantene som ble utført i lunsjtiden på den videregående skolen deres. Datamaterialet i sin helhet blir analysert og tolket i tråd med Brinkmann og Kvale (2015) sin beskrivelse av intervjuanalyse, med fokus på å finne ut i hvordan informantene opplever flerspråklighet på skolen, på fritiden, hjemme og hvordan de tar i bruk deres flerspråklighet. Resultatene fra studien analyseres og tolkes i lys av relevant teori om flerspråklighet.

Studien ønsker å belyse ungdommenes egen refleksjon rundt deres flerspråklighet i ulike kontekster. Resultatene er ikke entydige. Ungdommene opplever flerspråkligheten både positivt og negativt, men de ser viktigheten av å kunne bruke deres språklige repertoarer som en ressurs. Følelsen av tilhørighet og identitet er også en påvirkende faktor for hvordan ungdommene opplever og tar i bruk deres flerspråklighet. Tilretteleggingen av flerspråkligheten blir ikke vektlagt på skolen, noe som gjør at ungdommene selv tar initiativ til bruk av deres samlede språklige repertoar i undervisningen. Ungdommene opplever det demotiverende å selv ta initiativ til en slik praksis i klasserommet. Denne studien antyder dermed at å inkludere elevenes språklige repertoarer ville vært en fordel.

Forord

Fem år har gått og jeg avslutter nå min reise på Blindern og lektorprogrammet. Prosessen har vært strevsom, men på samme tid utrolig lærerik og morsom. Som flerspråklig selv har dette tema vært et stort interesseområde for meg, og en betydelig motivasjonsfaktor. Jeg har lært mye som jeg ønsker å ta med videre i læreryrket. Denne oppgaven ble ikke til av seg selv og jeg har mange jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke veilederne mine. Takk til Marte Blikstad-Balas for gode tilbakemeldinger, oppmuntrende ord og verdifull veiledning. Din entusiasme for masteravhandlinger og en positiv utstråling, som er til å ta og føle på, er imponerende og inspirerende. Jeg ønsker også å rette en stor takk til Joke Dewilde. Takk for støtte, litteraturtips, gode og konstruktive tilbakemeldinger og raske svar på e-post. Uten deg og dine gode og fremragende råd ville ikke denne oppgaven blitt til det den er nå. Du er en henrivende inspirasjon på mange måter. Takk for at du tok deg tid til å være min veileder.

Jeg ønsker også å takke mine informanter. Takk for at dere stilte til intervju, og takk til de informantene som i deres hektiske skolehverdag tok seg tid til å stille til et andreintervju. Deres rikelige materialet ga oppgaven liv.

En ekstra takk til Kristian Nafstad Nakken, som tok seg tid til å korrekturlese oppgaven i en meget travel hverdag.

Stor takk til familie og venner. En spesiell takk går til ”UiO-jentene” mine, uten dere og de lange lunsjene med glede og latter hadde jeg aldri klart å motivere meg selv til å sitte lange dager på lesesalen. Mine fem år på Blindern hadde ikke vært den samme uten dere.

God lesing!

Oslo, mai 2017

Ilda Kucevic

Dedikasjon

Jeg ønsker å dedikere denne avhandlingen til mine foreldre, Zumrija og Bajazit, som ga meg den kjærligheten og støtten jeg trengte for å fullføre – dere er min klippe!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunnen for studien.....	2
1.2	Problemstilling.....	4
1.3	Begrepsavklaring og avgrensning.....	5
1.4	Den norske konteksten.....	6
1.4.1	Språkstatus og språkideologi.....	6
1.4.2	Opplæringsloven, opplæringstilbud og lærerplanen.....	7
1.5	Oppbygging av denne oppgaven.....	10
2	Teoretisk grunnlag.....	11
2.1	Språk, flerspråklighet og translanguaging.....	11
2.2	Tospråklig opplæring.....	16
2.3	Opplevelse av flerspråklighet.....	17
3	Metode.....	24
3.1	Det empirisk feltet og utvalget.....	24
3.2	Intervju.....	27
3.3	Transkripsjoner av intervju.....	30
3.4	Analyse av intervjutranskripsjonene.....	32
3.5	Observasjon.....	33
3.6	Validitet og reliabilitet.....	34
3.7	Forskningsetiske betraktninger.....	37
4	Analyse av ungdommenes opplevelse av flerspråklighet.....	39
4.1	Språklige repertoarer.....	39
4.2	Flerspråklighet som ressurs i opplæringen.....	53
4.3	Transspråklig literacy som strategi.....	57
4.4	Språk og identitet.....	61
5	Diskusjon og oppsummering av studiens funn.....	67
5.1	Konklusjon.....	80
5.2	Didaktiske implikasjoner og videre forskning.....	82
	Litteraturliste.....	84
	Vedlegg/Appendiks.....	89
	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.....	90
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	91
	Vedlegg 3: Kvittering fra NSD.....	93

1 Innledning

Studien har hatt en klar hensikt; å bidra til økt kunnskap om flerspråklig ungdom med kort botid, deres opplevelse av flerspråklighet i en norsk kontekst og hvordan denne kunnskapen kan bli brukt som en ressurs på skolen. Masteroppgaven fokuserer på flerspråklig ungdoms egne opplevelser og meninger om bruk av deres samlede språklige repertoar i forskjellige situasjoner. Erfaringer av språk i møte med nytt land, nye språk, nye individer og ukjente diskurser kan prege taleren i en positiv eller negativ retning, ifølge den tyske forskeren Birgitta Busch (2015). Som lektorstudent og flerspråklig har jeg selv en stor interesse for hvordan lærere kan ta i bruk dette opplevelsesaspektet i undervisningen, og tilrettelegge for flerspråklige elever med kort botid.

Så mye som to tredjedeler av verdens befolkning kan ta i bruk flere språk i ulike sammenhenger. Individer i dagens samfunn vokser opp med en stadig økende grad av globalisering, og grunnet dette vokser antall flerspråklige betydelig. Globaliseringen har skapt et samspill mellom mennesker fra ulike land, og det er nå lettere å komme i kontakt med hverandre uansett språkbakgrunn. Dette fører imidlertid også til at flerspråkligheten har blitt mer nødvendig (Asbjørnsen, Juhani, Riksem, Mila, Valentin, & Åfarli, 2013). Med dette som bakteppe virker individer i dagens samfunn å se verdien av språk, og viktigst av alt, fordelen av å kunne bruke flere språkvarianter som en ressurs.

I den norske grunnskolen finnes det ca. 150 språk, og bare i Oslo-skolen finnes det rundt 125 ulike språk (Ryen & Svendsen, 2015). Elever får imidlertid ofte ikke brukt sin flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. I undersøkelsen «Rom for språk?», som ble foretatt blant elever og lærere, viste resultatet at to av tre lærere ikke har hatt undervisningsopplegg der det å kunne flere språk har vært et tema (Ryen & Svendsen, 2015). Undersøkelsen rapporterer samtidig større bruk av andre språk enn norsk i friminuttene, men engelsk er likevel dominerende.

Flerspråklige elever med kort botid i Norge bærer med seg en *bagasje*, i form av et språklig repertoar som kan bli brukt i flere sammenhenger. Dagens globalisering gir en fordel for flerspråklige, men hvordan opplever elever med kort botid det å være flerspråklig i Norge? Språk bygger broer mellom individer og de ulike sosiokulturelle arenaene og kontekstene i

hverdagen. Identitet er også et grunnleggende aspekt for hvordan informantene uttrykker sin egenart og personlighet gjennom sitt språklige repertoar. Min studie sikter på å etablere ny kunnskap som kan være til hjelp både for skole og lærere, slik at flerspråklige elever kan få bedre utbytte av sin flerspråklige bakgrunn. Lindberg og Selj (2005) skriver at skoler som tar i bruk elevers språk, kulturelle erfaringer og verdier som ressurs i klasserommet, lykkes bedre i undervisningen.

1.1 Bakgrunnen for studien

Interessen for denne studien har basert seg på flere faktorer. For det første er dagens globaliserte verden med på å innvikle samfunnsendringene som pågår (1.0). Dette har igjen skapt utfordringer i møte med norske klasserom og kunnskapen vi trenger for å møte disse endringene. For det andre trenger lærere kunnskap om hvordan de kan ta i bruk erfaringen til flerspråklige elever med kort botid i undervisningen. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å se på flere forhold som jeg mener er hensiktsmessig å studere nærmere. I LK06 finnes det en egen lærerplan i norsk for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR902). Lærerplanens formål blir beskrevet slik; *”Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner, behov og språklige og kulturelle forutsetninger den enkelte har”* (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det står imidlertid ikke noe om hvordan minoritetsspråklige elever eventuelt kan få tilpasset opplæring ved å ta i bruk de språklige og kulturelle forutsetningene de har i norskfaget. Derfor mener jeg at det eksisterer et behov for å utforske dette nærmere, og samtidig undersøke hvordan flerspråklige elever opplever flerspråkligheten i ulike kontekster i Norge.

Det er en markant forskjell mellom minoritetsspråklige elever og majoritets elever når det gjelder læringsutbytte i den norske skolen. Ifølge OECD-rapporten fra 2009 møter elever som har startet sent ut i skoleløpet, eller kommer til landet når de er eldre, tøffe utfordringer når det gjelder å oppnå tilstrekkelig læringsutbytte (OECD, 2009). Rapporten viser til at minoritets elevene ikke oppnår like gode resultater som majoriteten på videregående skole, og enda dårligere på yrkesfag. Minoritetsspråklige elever som har bodd lenger i Norge gjør det bedre i skolen enn elever som kommer senere inn i løpet (Bakken, 2003b). Innenfor forskning og politikk er det ulike teorier og perspektiver på hvorfor minoritetsspråklige elever oppnår dårligere resultater i skolen enn majoriteten. Kulturelle, språklige og

sosioøkonomiske forhold er de faktorene som har vist seg å være årsaken til forskjellene (Bakken 2003a, Pihl 2003, Støren 2006, Øzerk 2003). Bakken (2016) legger vekt på teorier som ser på viktigheten av språk og kultur, og at det kan oppstå utfordringer for en god læringsprosess siden barnet har et annet morsmål og annen bakgrunn enn det norske.

Etter Opplæringslova (lov 1998-07-17-61) § 3-12 (videregående opplæring) har nyankomne elever rett til særskilt språkopplæring, og morsmåls- og tospråklig fagopplæring ved behov (Opplæringslova, 2016). Dette reiser spørsmål om hva som defineres som morsmål for ungdommer som er oppvokst med to eller flere språk. Det oppstår en konflikt når nyankomne ungdommer møter det norske skolesystemet og termen *morsmål* blir definert som språket individet snakker hjemme, eller det språket individet har lært i et transittland og brukt som skolespråk. Skolen er en arena der flerspråklig ungdom skal tilegne seg det norske språket, og skape nye eller ulike identiteter. Ved at læreren tar i bruk ungdommenes erfaringer og verdier, kan dette bli brukt som en ressurs. Likevel er det lite rom og ressurser for at nyankommen, flerspråklig ungdom kan ta i bruk deres flerspråklighet i klasserommet. Flere skoler har ikke mulighet til å tilby den tospråklige fagopplæringen som ungdommene har krav på etter Opplæringslova § 3-12, og dermed blir ikke dette praktisert. Ved at ungdommenes flerspråklighet således begrenses kan dette skape utrygge rammer rundt deres tilhørighet og identitet, noe som igjen skaper konflikter i skolesammenheng. Temaet er aktuelt og former plass i en debatt som tar for seg hvorvidt flerspråklighet bør bli brukt som en ressurs i et klasserom og i så fall hvordan.

I norsk skole følges vanligvis en enspråklig opplæringsmodell, der undervisningen foregår på norsk. Det finnes selvfølgelig unntak, og noen skoler i Oslo følger en tospråklig opplæringsmodell der det blir tilbudt undervisning i førstespråket flere timer i uken for minoritetsspråklige elever. Forskerne Francis, Lesaux og August (2006) har gjort eksperimentelle undersøkelser der de har forsket på hvilke effekter flerspråklige elever får ved enspråklig opplæring. Deres funn antyder at tospråklig opplæring gir en moderat positiv effekt sammenlignet med enspråklig opplæring. Svenske Slotte-Lüttges (2005) tar for en avhandling om språklig aspekt, og interaksjon mellom tospråklige elever og deres lærere i en enspråklig klasseromsdiskurs. Hun konkluderer med at tospråklighet er et sosialt fenomen, og kan bli brukt som en ressurs i klasserommet. Likevel må det tas hensyn til at det finnes flere former som kan føre til begrensninger. Både Bakken (2016), Thomas og Collier (1997) viser

til forskning der de påpeker at vektlegging av tospråklighet som en kognitiv ressurs gir gode resultater i et langtidsperspektiv.

Som lektorstudent, lærervikar og norsklærer ved et transittmottak i Oslo som frivillig arbeid, har jeg hatt en del erfaringer med flerspråklig ungdom og voksne med kort botid. Med denne kunnskapen har jeg et ønske om å åpne muligheter for flerspråklige, hvordan de kan ta i bruk deres flerspråklighet som ressurs, og hvordan de kan bruke deres erfaringer med språket som verktøy i skolen. Jeg har undervist i spesialklasser på videregående skole der klassen består av flerspråklige elever med kort botid, og hatt kveldskurs i norsk med asylsøkere og flyktninger. Gjennom disse erfaringene har jeg sett tilfeller der noen er mer ivrige til å lære enn andre, og jeg har vært interessert og nysgjerrig på kompleksiteten i utviklingen hos de flerspråklige. I 2013/14 ble det vist at over 40% av elevene i kommunale grunnskoler i Oslo har et annet morsmål enn norsk eller samisk hjemme (Oslo kommune, 2014). Dette viser til tendenser der antall barn med annet morsmål vil øke for hvert år. Derfor ser jeg viktigheten av å forske mer på flerspråklighet, og hvordan skoler kan tilpasse og ta i bruk elevers språkkompetanse for å oppnå maksimalt læringsutbytte. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven, var det ingen tvil om at jeg ville skrive om ”norsk som andrespråk”, og bidra til muligheter for videre forskning.

1.2 Problemstilling

Denne masteroppgaven tar for seg en studie av flerspråklige elever med kort botid, og deres opplevelse av flerspråklighet i en norsk kontekst. Oppgaven har et hovedfokus på opplevelsen og erfaringen til ungdommene og deres flerspråklighet i skolen, i ulike relasjoner utenfor skolen, identitetssøking og flerspråklighet som ressurs. Det har blitt gjort lite forskning på flerspråklige elever med kort botid og hvordan opplæringen bør tilrettelegges for disse elevene i Norge. Jeg har gjennom denne studien ønsket å finne ut mer om elevers opplevelse av flerspråklighet i ulike kontekster, og hvordan skolen kan tilrettelegge for at de kan få et maksimalt læringsutbytte ved å ta i bruk sin flerspråklighet. Denne masteroppgaven skal bidra til å synliggjøre hvordan skolen kan bruke elevers forutsetninger og erfaring med flerspråklighet i undervisningsprosessen. Med denne bakgrunn har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan opplever flerspråklige elever med kort botid det å være flerspråklig i en norsk kontekst?*

Ut ifra problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever flerspråklige ungdommer sitt språklige repertoar i møte med et nytt land?
- På hvilken måte rapporterer ungdommene at de tar i bruk flerspråkligheten i ulike kontekster, og på hvilken grunnlag gjør de dette?
- Hvordan opplever ungdommene flerspråklighet i skolen?
- Hvordan konstruerer ungdommer sin flerspråklige identitet?

For å belyse ungdommenes opplevelse og erfaringer av flerspråklighet velger jeg å trekke inn Busch (2015) sin teori om det språklige repertoar og videre vise til García (2009) og hennes forståelser ved tospråklighet, samt Creese og Blacklegde (2015) og Canagarajah (2013), som viser til forståelser ved translanguaging. Jeg valgte å gjennomføre intervjuer for å få tilgang til deres subjektive beskrivelser av deres opplevelser. Videre gjennomførte jeg ny intervjurunde med halve utvalgte for å få en nærmere innsikt i deres opplevelser, noe som resulterte i et rikelig datamateriale. Observasjonen ble utført for å få kunnskap om hvordan ungdommene kommuniserer seg i mellom, og for å få bedre forståelse av deres beskrivelse i intervjuene. Videre ble datamaterialet tolket og analysert. Rammeverket for analysen har vært Brinkmanns og Kvaales (2015) tre analysetrinn for meningsfortolkning. Hensikten er å gi et nyansert bilde av ungdommenes opplevelse av flerspråklighet og bruke deres erfaringer, meninger og tanker for å gi et svar på den overordnede problemstillingen.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

For å besvare problemstillingen på best mulig måte i en studie med muligheter for stort omfang er det nødvendig med avgrensning og begrepsavklaring. I denne masteroppgaven velger jeg å bruke begrepet *flerspråklige elever* om elever med kort botid, som er oppvokst med, og snakker, to eller flere språk. I Kunnskapsløftet (LK06) og andre nasjonale styringsdokumenter blir slike elever betegnet som *språklige minoriteter med kort botid*, eller *minoritetsspråklige elever*. Betegnelsen er forskjellig i de ulike dokumentene, men språkforskere regner språkbrukere som kan nyttiggjøre seg av mer enn ett språk i sosiale sammenhenger som *flerspråklige* (Sickinghe, 2015). Min studie har et fokus på elever med kort botid som snakker flere språk, og hvordan de benytter seg av dette i forskjellige

sammenhenger. Derfor velger jeg å ta i bruk *flerspråklige* som betegnelse, istedenfor *minoritetsspråklige*.

Statistisk sentralbyrå (SSB) viser til et skille mellom elever som er født i et annet land enn Norge, og norskfødte elever med innvandrerbakgrunn som har foreldre og besteforeldre som er født utenfor Norge. Innvandrere omfatter en rekke kategorier slik som flyktninger, enslige mindreårige, arbeidsinnvandring og familiegjenforening. Ungdommene i min studie faller innenfor en av disse kategoriene. De har alle innvandret til Norge grunnet flukt, familiegjenforening eller arbeid. I denne masteroppgaven blir innvandrere født utenfor Norge omtalt som *flerspråklige elever med kort botid*, og det er dette som vil være relevant for undersøkelsen siden oppgaven har et fokus på skolegangen fra hjemlandet.

I denne oppgaven velger jeg å bruke termen *kort botid* i tråd med gjeldende definisjoner i skoleverket. Utdanningsdirektoratet definerer kort botid for minoritetsspråklige elever og voksne som har bodd i Norge til under seks år. Jeg valgte derfor konsekvent å finne informanter som ikke har vært i Norge lenger enn det Utdanningsdirektoratet definerer som kort botid (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

1.4 Den norske konteksten

I disse delkapitlene ønsker jeg å vise til ulike språkstatus i Norge, samt trekke inn opplæringsloven og tidligere læreplaner, samt opplæringstilbud. Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på problematiseringen av opplæringstilbudet minoritetsspråklige elever med kort botid får. Dette gjør jeg fordi konteksten er grunnleggende når jeg skal fortolke informantenes refleksjoner rundt deres flerspråklighet.

1.4.1 Språkstatus og språkideologi

Språk har forskjellig status i ulike land, avhengig av bruken innenfor en stat av en gruppe borgere (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008). Norsk og samisk er de to offisielle språkene i Norge, men norsk er majoritetsspråket da flest snakker dette (Vikør, 2015). Norsk er et nordgermansk språk som er beslektet med både svensk og dansk. Det norske språket har naturlig en høy status i Norge, og for å greie seg i landet er det en viktig forutsetning å

beherske det. De siste tiårene har det innvandret flyktninger og asylsøkere til landet, noe som har medført større antall morsmål utbredt på grunnskolen. Som nevnt tidligere (1.0), er det i Oslo i dag ca. 125 ulike morsmål på skolene, og tidligere fikk 22 300 elever særskilt morsmålsopplæring. Likevel foreligger det lite statistikk i dag når det gjelder de ulike språkstatusene i Norge. Det meste av statistikken fokuserer på bokmål versus nynorsk, og utviklingen av det samiske språket. Hvor mange språk som snakkes, hvilke språk som snakkes og kompetansen i de ulike språkene finnes det lite statistikk på, og lite gode data (Holth, Kleven, Risberg & Wilhelmsen, 2013). Likevel gir Kultur- og kirkedepartementet (2008) en beskrivelse av hvorfor innvandrerspråk ikke har samme offisielle status i Norge, slik som minoritetsspråk;

Kravet til minoritetsspråkstatus er at eit språk tradisjonelt blir brukt innanfor ein stat av ei gruppe borgarar av denne staten som i tal er mindre enn resten av folket i staten, og at språket er forskjellig frå det offisielle administrasjonsspråket i staten. Desse kriteria gjer at dialektar og nyare innvandrarspråk fell utanom. For å kvalifisera som minoritetsspråk må språket også talast av så mange personar at det rettferdiggjær statlege tiltak for å verna og fremja språket” (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008).

Språkideologier oppstår i en sosial kontekst, og ifølge Sollid (2012) springer noen ut fra bestemte språklige praksiser som kan fremstille asymmetriske maktforhold. Status av språk i Norge kan vise en rangering som plasserer innvandrerspråk nederst, noe som gir disse språkene en lav status. Ulike status gir ulike muligheter for brukerne av språket, problematikken oppstår når ideologien blir brukt for systematisk for å nedvurdere andres språkvalg. Sollid (2012) skriver om språklig trygghet, og at det ofte automatisk oppstår en rangering i klasserommet av språkideologier. Slike utfordringer skaper utrygge rammer for språkbrukerne, og samfunnet må streve etter en toleranse slik at en rangering ikke oppstår i klasserommet og i andre ulike arenaer. Moderne teknologi stimulerer ungdoms språklige holdninger og språkbruk, og kan spille en viktig rolle i denne sammenheng. Gjennom teknologi slik som data, tv og mobil blir ungdommen usatt for en språkideologi som introduserer ulike språk og hvilke språk det er grunnleggende å beherske i en globalisert verden.

1.4.2 Opplæringsloven, opplæringstilbud og lærerplanen

Jeg ønsker å vise til et historisk bilde av læreplanene fra M74 til dagens læreplan K06, for å gi bedre innsikt i hvordan tilrettelagt opplæring og tilbud for minoritetsspråklige elever har utviklet seg gjennom årene. Avslutningsvis vil jeg trekke inn NOU 2010:7 – Mangfold og

mestring og deres fokus på flerspråklighet, og problematisere tilbudet minoritetsspråklige elever med kort botid får i dag.

Innføringen av egen læreplan for minoritetsspråklige elever kom sent inn i skolesystemet i Norge. Mønsterplan 1974 (M74) innførte tilrettelagt opplæring for *fremmedspråklige elever* da minoritetsspråklige elever begynte å fylle klasserommene i landet. Planen tok ikke hensyn til morsmålsopplæring, da dette ikke ble sett på som skolens oppgave. I Oslo-skolene ble det imidlertid gitt noen form for morsmålsundervisning (Engen & Ryen, 2009). I 1987 kom den nye Mønsterplanen, som innebar store endringer når det gjaldt opplæring for minoritetsspråklige elever. I M87 fikk elevene egne planer for morsmålsopplæring og norsk som andrespråk. Hensikten med denne planen var at de minoritetsspråklige elevene skulle få tilbud om opplæring på to språk, uavhengig av elevens norskkunnskaper, og bli ”funksjonelt tospråklige”. Planen hadde fokus i tospråklig fagopplæring. Likevel skriver Engen og Ryen (2009) at tilbudet ikke ble praktisert slik det skulle, mindre enn 50% fikk den undervisningen de hadde krav på.

Senere kom læreplan av 1997 (L97), og planen for norsk som andrespråk fra M87 ble videreført. Kun minoritetsspråklige elever som ikke hadde dekkende ferdigheter i norsk hadde krav på morsmåls- og tospråklig fagopplæring. Tilbudet ble dermed dårligere. I 1998 kom læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter (KUF, 1998) og i 2002 kom læreplanen i morsmål for språklige minoriteter (KUF, 2002). Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) forandret *norsk som andrespråk* til *læreplanen i grunnleggende norsk*, og planen i morsmål for språklige minoriteter ble overført. Forskjellen er at denne planen kun er en midlertidig plan, frem til de minoritetsspråklige elevene har nok kompetanse til å følge ordinær plan. Elevene fikk ingen karakter i faget, noe som førte til at faget fikk lavere status enn andre fag.

I Opplæringsloven § 2-8 og 3-12, om «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar», står det følgende;

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, 2012)

I Norge har alle elever rett til videregående opplæring hvis de har fullført grunnskolen. Elever fra språklige minoriteter har like rettigheter etter opplæringsloven i den norske skolen. Loven

viser til at tilpasset opplæring er et krav alle elever har rettigheter på, jfr. Opplæringsloven § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats; ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten” (Opplæringslova, 2009, § 1-3).

Læreplanen i norsk for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge har endret seg over tid. Tidligere fulgte de flerspråklige elevene den samme læreplanen i grunnleggende norsk som majoriteten i klassen, men med rett på særskilt språkopplæring ifølge opplæringsloven § 3-12. I 2013 ble det innført en egen, midlertidig, læreplan for minoritetsspråklige med kort botid i Norge, som svar på sterk reaksjon fra skole-Norge og forskere som reagerte på at mange nyankomne elever med norsk som andrespråk ikke bestod eksamen. Fra 1.8.2016 ble planen gjort permanent, og minoritetsspråklige elever med botid inntil seks år har rett til å følge planen (Rambøll, 2016).

NOU 2010:7 – Mangfold og mestring er en utredning iverksatt av den daværende regjeringen, som hadde som formål å undersøke opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med flerspråklig bakgrunn. Utredningen resulterte i et dokument som tar for seg motivasjon, mestring og muligheter for denne gruppen i det norske opplæringssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Utredningen setter et økt fokus på flerspråklighet, og anbefaler endring i morsmål- og tospråklig fagopplæring. Utvalget bak utredningen mener dette burde få større plass i opplæringssystemet, og bruker grunnlaget i Opplæringsloven § 2-8/3-12 der tospråklige elever har rett på morsmål- og tospråklig fagopplæring. NOU 2010: 7 baserer seg på forskning som viser at barn og ungdom med begrensede ferdigheter oppnår best utbytte i skolen dersom de får muligheten til å utvikle morsmålet sitt (Bakken 2007; Engen og Kulbrandstad 2004). Med andre ord vil det tilsynelatende være en god læringsstrategi at elevene gis mulighet til morsmålsundervisning, for å fremme skoleprestasjonene. Med basis i sin forskningsgjennomgang antar Bakken (2007) at flerspråklige elever får best resultat på lengre sikt ved en tospråklige opplæringsmodell (Kunnskapsdepartementet, 2010). Utvalget ser det slik at flerspråklige barn, unge og voksne skal få muligheten til å lære det språket de kan best, slik at de lettere klarer å tilegne og videreutvikle kunnskap.

Ifølge opplæringsloven § 3-12, videregående opplæring, har minoritetsspråklige elever rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Lærerplanen i morsmål for språklige minoriteter tar for seg den første lese- og skriveopplæringen for elever med begrenset norskferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2000). Opplæring i morsmål for flerspråklige elever har en hensikt med å styrke elevers forutsetninger for å utvikle læringsutbytte til elevene og beherskelse av det norske språket. Minoritetsspråklige elever med kort botid får tilbud om å følge vanlig undervisning på skolen med majoritetslevnene. Bakken (2007) problematiserer tilbudet minoritetsspråklige elever får ved skoler når de skal følge den ordinære norskundervisningen. Rapporten til Bakken (2007) tar også for seg morsmålsundervisning, og hvordan dette kan bli brukt i opplæringen i norsk. Bakken (2003c) trekker frem forskning som viser at morsmålsundervisning parallelt med norskopplæring ikke gir en negativ effekt på de flerspråklige elevenes læringsutvikling. Internasjonal forskning viser gode resultater av språkopplæring der tospråklighet er siktemålet. Likevel er tospråkligopplæring avhengig av en erfaren lærer og et opplæringstilbud på skolen, noe som er problematisk med tanke på at norsk er prioritert i opplæringen på norske skoler.

1.5 Oppbygging av denne oppgaven

Min studie av *flerspråklige elevers opplevelse av flerspråklighet i en norsk kontekst* har i alt 5 kapitler. I dette foregående kapitlet har jeg presentert formål og bakgrunn for valg av tema. Kapittel 2 tar for seg valg av relevant teori og forskning. Først belyses relevant teori om språkopplæring der jeg baserer meg på forskning av Cummins (1979) og Hauge (2007). Videre presenterer jeg flere former for flerspråklighet, der jeg fokuserer på tospråklig opplæring, språklig repertoar, translanguaging og opplevelsen av flerspråklighet der Busch (2015) og García (2009) står sentralt. Gjennomføringen av den metodiske tilnærmingen blir presentert i kapittel 3, der jeg også tar for meg valg av forskningsmetode, innsamlingsprosess og den analytiske tilnærmingen for å kunne gi kunnskap til problemstillingen på best mulig måte. I kapittel 4 blir datamaterialet og analysen presentert. Det empiriske materialet blir satt opp mot teori og forskning. I kapittel 5 diskuterer jeg resultatet og oppsummerer studiens funn, der jeg avslutter med en konklusjon, didaktiske implikasjoner og videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

For å svare på problemstillingen må jeg først gå nærmere inn på språk, flerspråklighet og tospråklige opplæringsmodeller. Jeg vil starte med å vise til grunnleggende teorier ved tospråklighet og flerspråklighet, der det vil være hensiktsmessig å vise til ulike modeller på hvordan språkssystemer er bygget opp (2.1). Etter disse grunnleggende teoriene ved tospråklighet og presentasjon av en kognitiv og akademisk del ved språket, ønsker jeg å vise til García (2009) og hennes forståelser ved tospråklighet, samt Creese og Blacklegde (2015) og Canagarajah (2013), som viser til forståelser ved translanguaging. Den andre delen i dette kapitlet tar for seg tospråklig opplæring (2.2), der jeg kommer til å gå nærmere inn på utdanning og skole. Avslutningsvis går jeg inn på opplevelsen av flerspråklighet (2.3), og vil trekke inn Busch (2015) og hennes forskning. Hun legger frem teori om talerens språklige repertoar og utfallet av å tilegne seg et nytt språk med bakgrunn av hennes teori om *den levde erfaringen av språket* der hun utvider begrepet og trekker frem *Spracherleben*. Jeg viser også til Fulland (2016), og hennes forskning med flerspråklige barn og deres opplevelse og erfaring ved å kunne flere språk. Og avslutter med Sickinghe (2015) og hennes problematisering av styringsdokumentene.

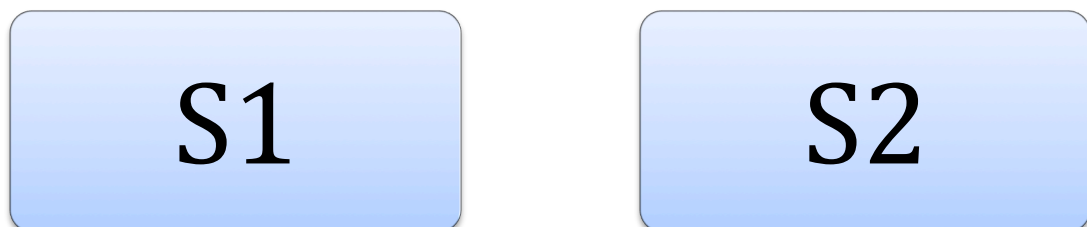
2.1 Språk, flerspråklighet og translanguaging

For å få bedre innsikt i hvordan nyankomne elever opplever sin flerspråklighet, er det grunnleggende å vise til perspektiver ved språk og flerspråklighet generelt. Minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge er avhengig av å kunne mestre det norske språket før de begynner på videregående skole slik at de behersker de ulike fagene. Dette kan være en utfordring for mange elever grunnet ulike og ukjente begreper, ord og referanserammer de møter på i de forskjellige fagene. Flerspråklige elever som kommer sent inn i løpet møter på større utfordringer enn de som kommer inn tidligere. Bakgrunn fra tidligere skolegang fra hjemlandet er også en avgjørende faktor for hvor godt de tilpasses og utvikler seg på skolen. Språket er ikke bare et kommunikasjonsredskap for sosialt samspill, men også et kognitivt redskap (Egeberg, 2007). Flerspråklighet er et fenomen som har eksistert på samme plan som enspråklighet. Ifølge Øzerk (1995) er tospråklighet et samlebegrep kategorisert under flerspråklighet, selv om begrepene blir brukt om hverandre.

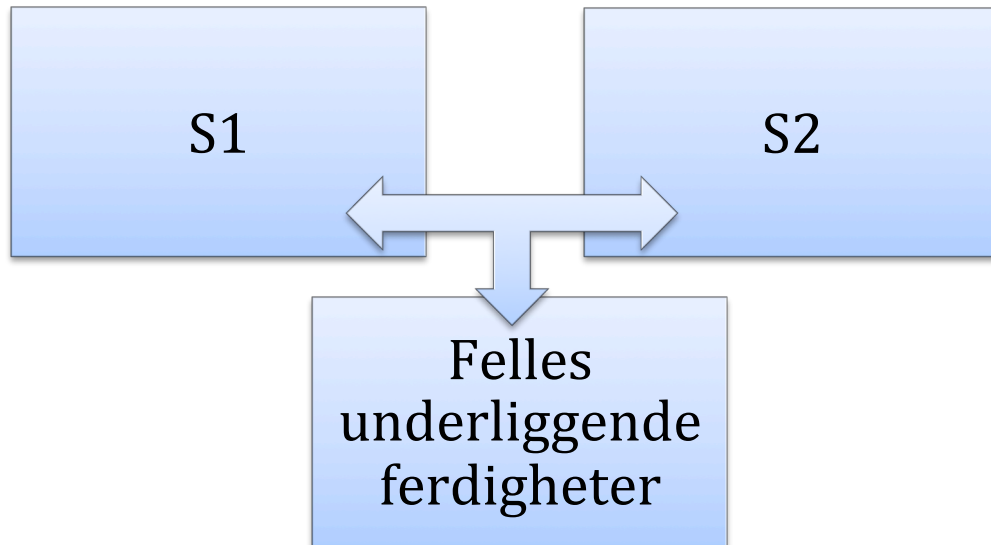
Enspråklighet er i ferd med å dø ut, og grunnet tettere samhold i ulike sosiale og kulturelle kontekster er tospråklighet og flerspråklighet blitt attraktive ferdigheter hos mennesker.

Jeg starter dette delkapitlet med å presentere teorier knyttet til tospråklighet og kognisjon, og da særlig arbeidet til Cummins (1979, 1984), før jeg går over til mer dialogiske teorier knyttet til tospråklighet og flerspråklige praksiser der jeg trekker inn García (2009) sine forståelser ved tospråklighet, som hun deler inn i en tradisjonell og en dynamisk forståelse. Hun går også inn på begrepet *translanguaging*. Her vil jeg trekke inn Creese og Blacklegde (2015) og Canagarajah (2013), som viser til ulike *translingual praksiser*. Avslutningsvis i dette kapitlet kommer jeg til å trekke inn Busch (2015) og hennes teori om språklig repertoar.

Cummins (1984) skriver om kognitiv teori om tospråklighet, der han bruker en ballong i hjernen som en illustrasjon på hva som skjer når en tilegner seg et nytt språk. Vi kan se for oss to ballonger i hjernen som langsomt pumpes opp, etter hvert som vi lærer språket. Med andre ord tar teorien utgangspunkt i at tilegnelse av nytt språk går på bekostning av det andre; når den ene ballongen blir større, minsker den andre. Denne teorien kalles ”The Separate Underlying Proficiency” – SUP, og ifølge Hauge (2007) skal den være utbredt blant lærere. Cummins (1984) presenterer en teori som står i strid med den førstnevnte. CUP – ”Common Underlying Proficiency Model” for tospråklighet kan demonstreres som et isfjell med to topper og en felles basis under. Språkene blir representert som toppene, og disse er synlige i en samtale. Dette er illustrert i figuren nedenfor der S1 er personens morsmål, S2 er personens andrespråk, mens undergrunnen er en felles kilde begge språkene tar utgangspunkt i, eller det Engen og Kulbrandstad (2000) kaller for et felles operativsystem. Dette viser til mulighet for flerspråklig opplæring. Figur 1 og 2 viser en oversikt over tradisjonell tospråklighet og isfjellmodellen.



Figur 1: Tradisjonell forståelse av tospråklighet



Figur 2: Forståelse av tospråklighet som felles underliggende ferdigheter

Med utgangspunktet i CUP-modellen og toterskelteorien, etablerte Cummins (1979) distinksjonen mellom det han kaller BICS – ”Basic Interpersonal Communication Skills” som tar for seg den kognitive delen av språket og CALP – ”Cognitive Academic Language Proficiency”, den akademiske delen. Essensen i Cummins’ teori ”The Developmental Interdependence Hypothesis” går ut på at andrespråket er avhengig av kompetansen som allerede ligger i førstespråket; dersom førstespråket er fullt utviklet av personen vil det ifølge Cummins (1979) være lettere å utvikle andrespråket. Som figur 3 nedenfor viser er forskjellen mellom BICS og CALP ligger i den kontekstavhengige og kontekstuavhengige språkbruken. BICS kobles opp mot det sosiale språket som brukes i kommunikasjon med andre og kan kalles en ”overflatekompetanse”. Den er også lettere å tilegne seg grunnet et lettere vokabular. CALP er derimot et kontekstuavhengig språk, der det akademiske skolespråket er mer abstrakt og komplisert.

Ved at en minoritetselev på skolen har tilegnet seg BICS vil personen fungere godt i sosiale relasjoner med andre, og klare seg på skolen. I noen tilfeller kan minoritetsspråklige elever med kort botid ofte falle ut av læringsprosessen når de blir overført fra mottaksklasser til ordinære klasser. Problematikken gjør seg gjeldende ved at disse elevene har tilegnet seg BICS og ikke CALP, noe disse ordinære klassene i større grad krever. Samtidig kan lærere ofte overvurdere minoritetsspråklige elevers språkkompetanse ved å vurdere dem etter deres kommunikasjonsferdigheter. På lik linje kan lærere også undervurdere elevene ved å se på deres svake kommunikasjonsferdigheter og bedømme dem som kognitivt svake. Likevel

nevner Cummins (1979) at skillet mellom BICS og CALP ikke er absolutt, og flere forskere har kritisert teoriene grunnet mangelfull presisjon og fordi de har blitt misbrukt og overkategorisert i praksis av lærere (Engen & Kulbrandstad, 2000). Disse teoriene er grunnleggende å vise til for å kunne bygge videre på den informasjonen og datamaterialet jeg har samlet inn fra mine informanter om hvordan de har tilegnet seg tidligere språk og det norske språket.



Figur 3: Oversikt over BICS og CALP.

Cummins' forståelse av tospråklighet har blitt utfordret av mer sosiolingvistisk orienterte forskere fordi de mener at CUP-hypotesen legger til grunn en forståelse der av språk som et stabilt og avgrenset system.

García (2009) viser til en *monoglossisk* forståelse av tospråklighet der språkene holdes avskilt, og at en må se på flere forhold ved språket og ikke kun konteksten og bruken. García (2009) mener tospråklighet er bruken av flere språkspraksier slik som språkbruk, kontakt og kodeveksling. En monoglossisk forståelse omfatter både *additiv* og *subtraktiv* tospråklighet.

Engen og Kulbrandstad (2004) viser til *additiv tospråklighet* der førstespråket ikke går på bekostning av det andre. Dette kan sammenlignes med hvordan majoritetselever i norske skoler lærer seg engelsk. I likhet med Engen og Kulbrandstad (2004) nevner Fulland (2016) også subtraktiv og additiv tospråklighet. Subtraktiv tospråklighet går ut på at førstespråket går på bekostning av andrespråket. Figur 1 ovenfor illustrerer en subtraktiv og en additiv modell av tradisjonell tospråklighet. Slik vi ser av figuren er førstespråket (S1) og andrespråket (S2) separert. Språkene opererer som to atskilte språk i en tradisjonell fortolkning (García, 2009).

Som nevnt over, utfordrer García (2009) et monoglossisk syn på flerspråklighet. Hun presenterer en mer dynamisk forståelse av flerspråklighet som hun kaller for *heteroglossisk*. I stedet for å betrakte språk som adskilte enheter, legger en heteroglossisk forståelse individets samlede språklige repertoarer til grunn. García presenterer to metaforer: et banyantre og en terrengsykkel (i motsetning til en motorsykkel), som hun mener ivaretar kompleksiteten i flerspråklige menneskers språklige repertoarer. Et banyan-tre har mange røtter og vokser i mange ulike retninger grunnet forankring i ulike sosiale realiteter. Altså kan flerspråkligheten utvikle seg i forskjellige retninger samtidig (García, 2009).

På en annen side presenteres motstridende synspunkter av tospråklighet symbolisert med to kjøretøy, der det ene er en motorsykkel med to hjul som fremstiller den tradisjonelle enspråklighet/monoglossisk, og det å ha lik kompetanse i to separate språk. Det andre er en terrengsykkel, der hjulene bærer ulik vekt når kjøretøyet beveger seg i ulendt terreng. Dette representerer en *heteroglossisk* forståelse av tospråklighet, som García mener er mer egnet til vår komplekse flerspråklige og multimodale kommunikasjonsnettverk, som er mye mer enn to separate enspråklige koder (Bakhtin, 1981, i Busch, 2015). Jeg vil senere komme inn på betydningen av ulike syn for utdanning i kapitel 2.3.

García (2009) tar også opp begrepene *linguaging*, *translanguaging*, *sosiolingvistisk av tospråklighet* og *fordeler av tospråklighet*, og hvordan språket og språkbruken er undersøkt i samsvar med sammenhengen de er utviklet i. *Språket* blir brukt som et verb, å *språke*, og hun forklarer at folk bruker språket til mange ulike formål, som f.eks i hjemmet, samfunnet og i faglig sammenheng. Creese og Blackledge (2015) trekker inn språk, translanguaging, identitet og utdanning for å gi en kritisk refleksjon av utviklingen i et samfunn der individer fra forskjellige steder tar i bruk ulike ressurser for å kommunisere. De språklige ressursene er

mer tilgjengelige i dagens globaliserte verden, noe som også fører til at kommunikasjonen er i endring og utvikling. Studien har også et fokus på nyere translanguaging, og det har blitt gjort undersøkelser der identitet blir omtalt som sosialt konstruert i samhandling mellom språk og identitet, der kommunikasjonen er mobil og kompleks. Videre undersøker forskningen en tilnærming som bygger på konseptet av flerspråklighet, som setter talerens språkkompetanse i sammenheng med kontakt av ulike språk. Canagarajah (2013) viser til begrepet *translinguale praksiser*, som tar for seg en underliggende prosess av mobilitet og kompleksitet av kommunikative moduser. Det blir påpekt at språk i kontakt gjensidig påvirker hverandre. Videre forskning er nødvendig for å få en forståelse av kompleksiteten i de kommunikative strategier som utgjør *translinguale praksiser*, for å utforske implikasjonene for blant annet språktilegnelse og meningskonstruksjon.

2.2 Tospråklig opplæring

Jeg har i kapittel 2.1 presentert ulike syn på flerspråklighet, og nå vil se på betydningen dette har for flerspråklighet i opplæring/utdanning. Begrepet *tospråklig* definerer en taler som bruker to eller flere språk. García (2009) skriver at språket i seg selv er et viktig aspekt, men ikke det mest grunnleggende når vi snakker om tospråklig opplæring. Opplæringsmodellene forskeren viser til må ses i lys av datidens forståelse av tospråklighet, altså i det tjuende århundret, da det ble utviklet. *Diglossia* ble brukt som teoretisk rammeverk for å operasjonalisere modellene, som er en definisjon på to varianter av samme språk. Et eksempel kan være et skriftlig og et muntlig språk, riksspråket og folkespråket og de enspråklige normene som følger. Taleren kan tilegne seg ferdigheter i begge språkene og med enspråklige normer, eller tilegne seg de enspråklige normene som følger hovedspråket. Dette kan ses på som en monoglossisk forståelse av tospråklig opplæring (García, 2009).

García hevder at *tospråklig languaging* er normen i verden. Som nevnt i 2.1 bruker hun begrepet *translanguaging* for å beskrive flere diskursive praksiser som tospråklige mennesker engasjerer seg i for å skape mening i sin tospråklige verden. I tospråklige klasserom kan det bety at lesing er gjort på ett språk og skriving på et annet, noe som også kan ses på som et alternativ for flerspråklige elever med kort botid, som trenger tid til å tilpasse seg det nye språket. Tospråklig opplæring tilbyr valg og midler for å håndtere den språklige kompleksiteten i verden.

García (2009) viser en oversikt over de ulike modellene for tospråklighet som jeg har presentert i kapitel 2.1. Disse er avhengig av behovene i samfunnet, nasjoner og stater, og er ofte politisk drevet. Modellene blir presentert som følgende; *subtraktiv* modell, der barn lærer et andrespråk som gradvis tar over for, og eliminerer, den andre. Elever kan utvikle en følelse av at deres førstespråk ikke har status i det samfunnet taleren lever i, og på denne måten kan barnet også oppleve et identitetsproblem. *Additive*, en slags ”dobbel enspråklighet”, der et annet språk er lagt til i et eksisterende repertoar. *Rekursiv*, der forsøket er lagt for å gjenopplive et språk som tidligere har blitt undertrykt. Og til slutt *dynamiske*, som involverer flere og multimodale språkpraksiser som er kommunikasjonsmidler i en verden av skiftende folkeslag, og økt tilgang til bruk av teknologi. Her kan tospråklighet anses som en ressurs. Avhengig av de sosiopolitiske kontekstene som har innflytelse i utdanningspolitikken, finnes det sosiale og kognitive fordeler med tospråklighet som kan maksimeres eller minimeres. Avslutningsvis kan tospråklig opplæring bli sett på som en ressurs i, for eksempel, et klasserom der læreren gir elevene muligheten til å ta i bruk deres flerspråklighet. Læreren trenger ikke å være tospråklig selv, men kan skape et fellesskap i et flerspråklig klasserom der alle involveres og kan ta i bruk ulike språklige ressurser. Grunnen til at jeg har valgt å vektlegge modellene til García (2009) er at jeg i kapittel 4.0, der jeg presenterer ungdommene i min studie, vil bruke disse modellene for å vise til ungdommenes språklige repertoarer og deres erfaring med flerspråklighet. Dette gjør jeg fordi deres tidligere erfaringer med flerspråklighet og tospråklig opplæring har en betydning for deres opplevelse av flerspråkligheten i den norske konteksten. Opplevelsen deres kan vise hvorfor de eventuelt føler motgang eller fremgang i språket, i samfunnet og på skolen.

2.3 Opplevelse av flerspråklighet

En taler kan ha personlige opplevelser med, og synspunkter om flerspråklighet. For det første er det viktig å nevne hvordan flerspråklighet defineres, og hvordan taleren selv velger å kategorisere seg selv. Som Fulland (2016) understreker oppleves flerspråklighet ulikt hos barn og ungdommer, og dette har en betydning for hvordan taleren velger å ta i bruk sitt samlede språklige repertoar. Hvorvidt flerspråklighet oppfattes som viktig er opp til den enkelte taler, og den kan enten legges til side eller bli brukt som en ressurs. Jeg ønsker å trekke inn Fulland (2016) sin avhandling om opplevelsen av flerspråklighet hos barn, samt

Busch (2015) og hennes begrep språklige repertoarer, samt hennes utvidede begrep; *Sprachenleben*. Dette gjør jeg for å vise hvordan barn og unge har forskjellige erfaringer ved deres flerspråklighet, og hva ulike erfaringer fører til. Jeg vil også trekke inn Sickinghe (2015) og hennes problematisering av styringsdokumentene og dens beskrivelsen av den flerspråklige elev som ikke samsvarer med talerens oppfatningen av begrepet. Til slutt vil jeg trekke inn disse teoriene i utdanning og skole, og vise at hvordan taleren bruker sin flerspråklighet i skolesammenheng er avhengig av opplevelsen med flerspråklighet.

Flerspråklighet finnes i mange varianter og begrepet kan defineres på mange ulike måter. Forskere er i dag uenige om hva som kjennetegner en person som er flerspråklig, uenighetene ligger i hvilket kompetansenivå en må ha for å kunne bli kalt *flerspråklig*. Språkrådets rapport om flerspråklighet problematiserer definisjonen av begrepet, og viser til at spørsmålet kommer av at en person alltid vil kunne beherske det ene språket bedre enn det andre. Grunnet ulike situasjoner og forhold språkene blir tilegnet i, vil dette innebære en ujevn kompetanse i de språkene som blir lært. Det er viktig å presisere at flerspråklige individer er ulike, noe som gjør det problematisk å komme frem til en definisjon av begrepet (Asbjørnsen et al., 2013).

Språklige repertoarer blir definert som totaliteten av ulike språklige varianter som blir brukt i ulike sosiale sammenhenger av et bestemt samfunn med talere. Årsaken til at forskere innenfor sosiolingvistikken har begynt å bruke «språklige repertoarer» istedenfor «flerspråklighet» er for å kunne belyse bredden og kompleksiteten i de språklige ressursene som flerspråklige mennesker trekker veksler på. Viktigheten av å trekke inn aspektet av språklige repertoarer i min studie ligger i å vise en multimodal, biografisk tilnærming som fokuserer på emosjonelle og kroppslige dimensjoner av språkopplevelser (Busch, 2015). For å gå nærmere inn på språklige repertoarer bør tilnærmingen vurderes ut fra tre perspektiver, ifølge Busch (2015). Perspektivene tar for seg interaksjonelle og antropologiske tilnærminger, historiske og politiske diskurser og en fenomenologisk tilnærming. For relevansen til egen studie kommer jeg til å ta den fenomenologiske tilnærmingen i betraktning. Biologiske tilnærminger, samt språk som tilpasses og forandrer seg ved forflytting, er også viktige aspekter ved språklige repertoarer som vil bli lagt stor vekt på. Et flerspråklig individ blir av Busch (2015) referert til som ”taleren”, som jeg også velger å benytte videre i denne masteroppgaven.

En endring i livet og forflytting kan prege en taler på ulike måter. Språklig variasjon kan tjene til å utvikle en tilhørighet, men samtidig kan slike konstruksjoner oppleves som unntak eller inneslutninger på grunn av språket. Flere faktorer kan være med på å medvirke til et slikt utfall. Busch (2015) viser til et eksempel der en student i Tyskland flytter fra et ruralt strøk til et mer urbant strøk. Han må nå tilpasse seg det nye miljøet og gå over til et mer akademisk språk, eller som Cummins (1979) skriver; CALP – ”Cognitive Academic Language Proficiency”. Når taleren velger å bytte dialekt grunnet nytt bosted, kan hovedgrunnen være for å passe bedre inn og få en tilhørighet. Det er et samspill med omgivelsene om hvordan taleren oppfatter seg selv, og hvordan andre oppfatter taleren. *Space* blir forstått som sosialt konstruerende, taleren forflytter seg gjennom hele livet fra en plass til en annen, fra et land til et annet, fra videregående til universitet. Busch (2015) ref. til Bakhtin (1981) og Todorov (1984), der de skriver om begrepet *heteroglossia*, som i dette tilfellet oppfattes som en dynamisk modell. Bakhtin (1981) ref. i Busch (2015) hevder språklig mangfold er iboende i enhver form for levende språk, samtidig som han mener at ingen kun har et språk. Språket er aldri nøytralt, og taleren vil alltid være tvunget til å tilpasse seg. På denne måten utvikler språket seg. Busch (2015) trekker inn språklige repertoarer som en spesiell hendelse påvirket av et sterk følelsesmessig støt, noe som kan være med på å enten utvikle taleren eller holde ham igjen. Dette kan skyldes traumatiske opplevelser, som f.eks. flukt fra krig i et annet land. Flytting kan føre til en endring i livsverden, eller *Lebenswelte* som Busch (2015) betegner det. Dette fører til en forflytting i språket i et annet miljø, med ulike praksiser og diskurser som kan virke ukjente for taleren. Ulike forhold og endring av plassering kan føre til at språket oppleves som en motgang eller kilde til vedvarende stress. Begrepet *tvangsflytting* blir hevet, og hvis en situasjon fortsatt oppleves som anstrengende, usikker eller fiendtlig, kan det resultere i at de underliggende erfaringer av talerens språklige repertoar ikke passer inn.

Det kan stilles spørsmåltegn ved hva som skjer når taleren kommer fra en plass der sosiale regler og språkpraksiser er kjente for taleren, for så å ende opp en plass der praksisen er annerledes fra det de er vant til. Busch (2015) konstruerer tre etapper med spørsmål for å nærme seg problemstillingen. Første spørsmålet går ut på hvordan deres språklige repertoar er konstituert, og hvilken språklige bagasje taleren tar med seg videre. Det andre går ut på hvordan taleren er plassert ved diskurser om språk og talemåter, eller ved språklige ideologier som former plass, og hvordan de plasserer seg i forhold til disse diskursene. Det siste spørsmålet går ut på hvilke følelser og kroppslig opplevelser de har gjennom sansene til de

andre talerne (Busch 2015). De nevnte spørsmålene har relevans for min problemstilling (1.2) om hvordan flerspråklig ungdom med kort botid opplever flerspråklighet i en norsk kontekst. Jeg kommer til å trekke inn Busch (2015) sitt utvidende begrep *Spracherleben* (2.3) i kapittelet om analyse og tolkning (4.0), der jeg viser til ungdommenes erfaringer med språket og på hvilken måte disse erfaringene har preget deres liv i Norge. *Lebenswelte* er også et sentralt begrep i kapittel 4, som vil ta for seg hvilken påvirkning ungdommene har hatt av forflytting av språket til nye diskurser og språkpraksiser har hatt på ungdommene.

Begrepet *Sprachenleben* som Busch (2015) nevner i sin artikkel oversettes til *den levde erfaringen av språket* som gir et bilde av talerens erfaringer i møte med nye språk. Her er vi interessert i det språklige repertoarets biologiske tilnærming og hvordan repertoaret utvikler seg og endrer seg gjennom livet. Busch (2015) viser hvordan en kan spore talerens tilbakevendende situasjoner i interaksjon med andre, som blir en del av det språklige repertoaret i en form av eksplisitte og implisitte språkholdninger og mønstre av språkpraksiser. Det er også en sammenheng mellom språklige repertoar, språkideologier og *Sprachenleben*. Den franske filosofen Merleau-Ponty utviklet en oppfatning av *Spracherleben* som en gest mot ”den andre”, og hvordan den kaster lys over kroppslige og emosjonelle dimensjoner av persepsjoner og tale. Opplevelsene taleren har i møte med et nytt språk kan prege individet i en negativ eller positiv retning. Personlige holdninger til språket kan være tilstrekkelig innrammet, og spørsmålet om for eksempel hvorfor taleren velger å legge fra seg et språk og hvilke erfaring som påvirket en slik handling.

Fulland (2016) har i sin forskning intervjuet 56 barn i femte klasse med urdu eller tyrkisk som morsmål. Fokuset i studien lå i at barnas stemme skulle komme til uttrykk, derfor ble de spurt om hvor mye de bruker språkene sine, og hvor viktig de selv synes det var å kunne begge like godt. Hun valgte også å gå nærmere inn på barnas perspektiver innenfor flerspråklighet, istedenfor å la voksenpersonene som har vært med barna legge premisser for hva som blir sagt. Forskningen tar også for seg spørsmålet om hvordan disse flerspråklige elevene ønsker å lykkes i samfunnet, og svaret ligger i lojaliteten barna har i å lære seg bedre norsk. De viser til at de har lyst til å få seg venner på skolen, gjøre det bra på skolen, få seg en jobb i fremtiden og muligheten til å kommunisere med andre. Studien kan igjen kobles opp mot flerspråklig ungdom med kort botid i Norge. Ved å lære seg det norske språket skaper det forutsetninger for å lykkes på ulike områder, men vilkårene kan være tøffere i

eldre alder som ny i Norge. Flerspråklighet hos barn og ungdom oppleves ulikt, og legger grunnlaget for hva de selv ønsker å gjøre med deres samlede språklige repertoar.

Barn og ungdom har forskjellige oppfatninger om hvorvidt de syns deres morsmål eller førstespråket er viktig å bevare. Erfaring og opplevelser av deres flerspråklighet er viktige komponenter for hvordan de ønsker å praktisere språkene. I en tospråklig virkelighet blir begge språkene benyttet i hverdagen, likevel viser studien til Fulland (2016) forskjellen på barn som ønsker å videreutvikle morsmålet, og andre som velger å ta avstand fordi de føler det er mindre viktig og mer krevende å lære. Barna og foreldrene blir enige om hvilket språk de snakker hjemme med hverandre og med søsken. Slik får flerspråklige barn muligheten til å ekspandere morsmålet sitt, men samtidig hjelpe foreldrene med å tilegne seg bedre norskkunnskaper. Studien viser også at disse flerspråklige barna tar i bruk både norsk og morsmålet når de gjør skolearbeid. Dette gjøres både ved at foreldrene hjelper til på morsmålet hjemme, mens på skolen støtter de seg til andre elever med samme morsmål for å forstå en oppgave eller det læreren sier. Fulland (2016) presenterer også begrepet *language learner identity*, der funn i studien viser at barn har tanker om viktigheten av å lære språk mer. Barna formidler også hvor ulike perspektiv lærere og foreldre har på språkene, der mange mener at de burde kunne et av språkene bedre enn den andre. Fulland (2016) konkluderer med; ” Samlet kan dette tyde på at minoritetsspråklige barn selv opplever å stå i læringsbetingelser som skiller seg fra barn som har norsk som morsmål”.

Flerspråklig ungdom viser et mangfoldig bilde av det å kunne godt norsk, samtidig som de praktiserer et annet eller andre språk hjemme. For disse elevgruppene handler skolen om å tilegne seg kunnskap og oppnå resultater i samhold med å lære seg det norske språket godt. Fulland (2016) skriver at skolen fungerer i en enspråklig praksis, men at vi ikke skal se bort fra at den gjennomføres i en flerspråklig virkelighet. ” Tospråkligheten oppleves som sosialt, emosjonelt og lingvistisk relevant for de flerspråklige barna, og det må vi ta på alvor” (Fulland, 2016). Tospråklighet kan bli brukt som en ressurs på skolen og som et verktøy for elevene, slik at de kan få større utbytte i både norsk og andre fag. Læreren trenger ikke være flerspråklig selv, men det er grunnleggende at det foreligger en form for tilnærming til flerspråklighet hos den pedagogiske lederen.

Hvordan elever med minoritetsspråklig bakgrunn forstår flerspråklighet er et spørsmål som lenge har opptatt Sickinghe (2015). Denne forståelsen kan også prege ungdommenes

opplevelse av flerspråklighet både i skolen og andre kontekster. Hun hevder minoritetsspråklig ungdom forstår flerspråklighet på en annen måte enn det som ligger til grunn i skolens styringsdokumenter. Sickinghe (2015) hevder at problematikken oppstår når de flerspråklige elevene ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen i de utdanningspolitiske tekstene. Elevene blir her beskrevet med at de kun har ett morsmål, og at betegnelsen ”flerspråklig” og ”minoritetsspråklig” blir ofte et negativt ladet ord forbundet med svake norskkunnskaper og ikke-vestlig bakgrunn. Sickinghes artikkel (2015) problematiserer hvordan flerspråklige diskurser er å finne i videregående skoler i Norge, og hvordan det som er nedskrevet om flerspråklighet er annerledes enn virkeligheten på ulike skoler. Diskurser blir i dette tilfellet betegnet som ”...måter å tale eller skrive på som skaper og er skapt av konvensjonelle måter å tenke på.” (Sickinghe, 2015). Forskeren, som selv er flerspråklig og er utdannet som lektor i norsk, fransk og engelsk på videregående skole, setter seg godt inn i temaet grunnet hennes bakgrunn og erfaring med hvordan kollegaer og elever oppfatter begrepet. Hvordan defineres betegnelsen morsmål? Dette er interessant i tilknytning til flerspråklige elever med kort botid som har krav på morsmålsopplæring inntil de har godt nok utviklede ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen. Ifølge Skutnabb-Kangas’ definisjon (1984) har betegnelsen av ordet *morsmål* fire kriterier; opphav, kompetanse, funksjon, intern og ekstern identifikasjon. Opphav går ut på det språket eller språkene et individ har lært først. Kompetanse tar for seg hvor godt taleren behersker språket, mens funksjon tilsier hvor ofte taleren bruker språket. Intern og ekstern identifikasjon går ut på det språket eller de språkene individet identifiserer seg selv med, samt hva andre morsmålstalere identifiserer individet med. Dermed kan betegnelsen av morsmål og det som fremgår av styringsdokumentene ikke samsvare med det elevene har krav på. En må også ta i betraktning at kompetansen av et språk kan øke eller minske i løpet av livet. Viktigheten av elevers motivasjon for å lære seg norsk og andrespråk er grunnleggende for elevers egen bevissthet på deres språklige repertoar og hvilke språk som er en del av den (2.1). Individuer som opplever et eierskap til et språk får større motivasjon til å ta i bruk språket og lære det bedre.

I analysene, vil jeg trekke inn Busch (2015) sitt begrep *Spracherleben* og hvordan erfaring med språket påvirker talerens språklige repertoar. Dette kan belyse og gi videre innsikt i hvorfor noen velger å avstå fra et språk, og på hvilket grunnlag taleren gjør dette. Fulland (2016) viser til en rekke aspekter ved flerspråklige barn jeg vil trekke inn i min studie, med fokus på opplevelse av flerspråklighet hos ungdom med kort botid. Her kan det trekkes

paralleller ved hvordan flerspråklige ønsker å lykkes i samfunnet, og hva taleren ønsker å fokusere på. Hvorfor er det slik at noen flerspråklige tar avstand fra sitt morsmål for å lære andrespråket bedre, mens andre ønsker å utvikle seg i begge språkene? Som Fulland (2016) nevner i artikkelen oppleves flerspråklighet ulikt hos barn og ungdom. De som kommer til landet i en sen alder har vanskeligheter for å tilpasses, noe som kan resultere i dårlige opplevelser og erfaringer. Sickinghe (2015) sin problematisering av styringsdokumentene setter søkelys på ulike flerspråklige diskurser som påvirker de flerspråklige elevene. I en helhet har opplevelsen og erfaringen med flerspråklighet en påvirkningsfaktor på individet, og kan utspille seg på skolen for ulike talere. Noen velger kun å fokusere på det språket som har en betydning for samfunnet, mens andre velger å ta i bruk deres flerspråklighet som en ressurs i utdanningsløpet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsdesignet og de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare oppgavens problemstilling. Kapitlet tar for seg hva slags empiri denne masteroppgaven baserer seg på, hvilke metoder for datainnsamling som har blitt brukt og hvilke prinsipper som ligger til grunn for selve analysen av disse dataene. Jeg starter med å gjøre rede for valg av skole og informanter (3.1). Her vil jeg gå nærmere inn på deltakernes bakgrunn og hvorfor informasjon om skolegang, språk i hjemmet og når informantene kom til Norge er relevant for min studie. Videre vil jeg redegjøre for hvilke analytiske fremgangsmåter som blir brukt for koding, transkribering, kategorisering og analyse (3.3, 3.4). Jeg viser også til en deltakende observasjon av informantene som ga nyttig med informasjon til studie (3.5). Avslutningsvis vil jeg ta for meg etiske og metodiske utfordringer og etiske retningslinjer samt validitet og reliabilitet (3.6, 3.7).

3.1 Det empirisk feltet og utvalget

For å studere opplevelse av flerspråklighet valgte jeg å ta utgangspunkt en minoritetsklasse med kort botid i Norge. Jeg foretok min datainnsamling på en videregående skole der en bekjent av meg, en lærer, anbefalte å intervju en klasse som hun hadde kjennskap til. Dalen (2013) skriver at forskeren må prøve å mobilisere viktige personer innenfor eksisterende sosiale nettverk. Det var mitt bekjentskap til læreren som gjorde at jeg fikk inngang til skolen og klassen. Mine viktigste kriterier var at klassen kun skulle bestå av minoritets elever, eller være en mottaksklasse, hvor elevene har kort botid i Norge.

Jeg kontaktet læreren for den aktuelle klassen for å undersøke muligheter for å gjennomføre intervjuer med elever. Etter en kort dialog og samtykke fra kontaktlæreren ble jeg videresendt til rektor. Han var positivt innstilt til min studie og jeg fikk tillatelse til å utføre intervjuene. Videre formidlet faglæreren min studie for klassen, og flere elever var interessert i å bli intervjuet. Faglæreren ville helst at jeg skulle foreta intervjuene i elevenes fritimer av hensyn til at de ikke skulle miste skoletimer. Klassen bestod av 15 elever, der 10 elever var interesserte i å bli intervjuet i første omgang. Da jeg kontaktet de interesserte elevene senere, var det kun halvparten som fortsatte ville delta.. Intervjuene skulle foregå individuelt og faglæreren fikk tilsendt intervjuguiden på e-post. Jeg fikk også en oversikt over

intervjuobjektene. De kom fra fem forskjellige land (Libanon, Etiopia, Afghanistan, Elfenbenskysten og Irak), og de fleste hadde bodd i Norge ca. 4 år. Alderen på elevene i klassen var mellom 18-24 år. Jeg fikk også informasjon om hvilket nivå klassen lå på i de forskjellige fagene, dette var relevant for å se hvor gode norskkunnskaper informantene hadde, og hvordan jeg kunne forsøke å tilpasse meg språklig for å unngå misforståelser under intervjuene.

Utvalget mitt bestod av fem informanter som lot seg intervju i en klasse av 15 elever. Ifølge Dalen (2013) bør ikke antallet informanter være for stort, med tanke på bearbeidelsesprosessen etter intervjuene som kan ta mye tid. For å kunne tolke og analysere materialet grundig, må det være tilstrekkelig tid. Derfor virket fem informanter som et hensiktsmessig antall i en masteroppgave. Det første intervjuet jeg gjennomførte var et prøveintervju, for å se om spørsmålene var dekkende, og om det var behov for endringer i intervjuguiden. Noe av det jeg måtte ta i betraktning senere var forenkling i språket slik at informantene forstod alle spørsmålene. Ulike ord slike som *betraktning* og *plenum* måtte byttes ut slik at informantene ikke misforstod spørsmålene.

Jeg valgte å utføre en samtale med faglæreren i norsk for å få et nyansert bilde av konteksten rundt datainnsamlingen, på denne måten styrkes også den indre validiteten i det kvalitative studie. Faglæreren ga meg verdifull informasjon når det gjaldt forskjeller mellom mottaksklasser og vanlige klasser, og hva jeg kunne forvente når jeg skulle intervju elevene. Jeg valgte også å ta en prat med skolens rådgiver, for å få informasjon om skolens tilbud til minoritetsspråklige med kort botid i Norge.

Videre i denne oppgaven kommer jeg til å henviser til informantene og gjengi sitater ved å bruke fiktive navn: Anwar, Hanna, Liba, Khalid og Maria. Skjemaet under viser til beskrivelse av informanter, der gitt informasjon er relevant for studie. Her har jeg introdusert informantene med navn, kjønn, hjemland, alder, antall språk de snakker og hvilke språk, samt hvor mange år de har bodd i Norge.

Informantene bor i Oslo, og alle går på samme videregående skole i den østlig delen av byen. Skolen tilbyr eget utdanningsprogram på studiespesialiserende for minoritetsspråklige med kort botid i Norge. Elevene får forsterket opplæring i norsk, samtidig som de har programfag ved siden av spesialklassen. Disse fagene tar de på lik linje med de andre elevene på skolen.

Hensikten med dette er, ifølge skolen, at de skal få muligheten til en kombinasjon av opplæring i forsterket norsk, og opplevelsen av å gå på en ordinær videregående skole.

Informanter	Kjønn	Land	Alder	Språk	År i Norge
Anwar VG3	Mann	Afghanistan	20 år	Snakker fem språk; Persisk, urdu, engelsk, pastho og norsk.	4 år
Liba VG3	Kvinne	Libanon	18 år	Snakker tre språk; arabisk, engelsk og norsk.	3 år
Sol VG3	Kvinne	Elfenbenskysten	19 år	Snakker fire språk; mazinga, fransk, engelsk og norsk.	4 år
Khalid VG3	Mann	Eritrea	20 år	Snakker fire språk; eritreisk (tigrinja), arabisk, engelsk og norsk	4 år
Maria	Kvinne	Marokko	21 år	Snakker fire språk: berbisk, spansk, norsk og engelsk.	5 år

Tabell 1: Informasjon om informantene

3.2 Intervju

Datamaterialet er hentet inn over en periode på to måneder hvor jeg utførte semi-strukturert intervjuer. Intervjuene ble gjort på et grupperom på den videregående skolen der informantene var elever, mens to av intervjuene ble gjort utenfor skolen da ungdommene ga uttrykk for at de følte seg mer komfortable et annet sted. Primærdata består av lydopptak som til sammen varer i tre timer og 25 minutter. Ved siden av dette dekkes primærdata også av transkripsjon av opptakene, samt feltnotatet som ble tatt underveis i intervjuene. Notatene ble tatt i bruk under transkripsjonen, for å gi en bredere forståelse av konteksten i ettertid. Tolkning og analyse av transkripsjonen vil bli diskutert i et senere kapittel (3.4). Anwar, Liba og Marie var de informantene jeg fikk mest datamaterialet av etter første intervju. Jeg bestemte meg derfor for å følge opp disse og spurte om de kunne stille til et andregangsintervju der jeg kunne bygge videre på den informasjonen jeg ønsket å undersøke nærmere. Alle tre ville gjerne stille til nytt intervju, noe som ble utført på skolen.

	Anwar	Liba	Sol	Khalid	Maria	Status i studie
Lydopptak	40 minutter	50 minutter	38 minutter	35 minutter	42 minutter	Primærdata
Notater	4 sider	5 sider	3 sider	3 sider	4 sider	Primærdata
Semi-strukturerte intervjuer	2 intervjuer	2 intervjuer	1 intervju	1 intervju	2 intervjuer	Supplerende materialet /kontekstualiserende sekundærdata

Tabell 2: Datamaterialet fra intervjurundene

For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål i forskningsprosjektet valgte jeg en semistrukturert intervjuform. Intervjuguiden baserte seg på overordnede temaer som skulle bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg satte opp en skisse med ulike typer temaer jeg ønsket å ta opp med informantene. Den første intervjuguiden ble testet ut i et prøveintervju, slik at jeg både fikk testet meg selv som intervjuer og om spørsmålene var tilstrekkelige. Etter prøveintervjuet var det nødvendig å redigere guiden (se vedlegg 2), og den røde tråden i alle mine spørsmål ble informantenes

opplevelse av deres erfaringer med det norske språket, og andre språk de allerede kan i ulike kontekster. De temaene jeg vil gå nærmere inn på er skriftkyndighet på sosiale medier, språk, identitet, skole i hjemlandet og undervisning, og innenfor disse temaene er informantenes opplevelser og meninger grunnleggende. Den semistrukturerte delen av intervjuguiden kommer inn i temaet om identitet. Dette er fordi jeg hadde et ønske om å få informantenes innspill, og høre om deres ulike perspektiver, innenfor dette temaet.

Informantene fikk beskjed på e-post i forkant om hva intervjuet skulle gå ut på, ved at jeg sendte ut generelle punkter med de ulike hovedtemaene jeg hadde tenkt å snakke med elevene om. Ved å informere om temaene på forhånd kunne informantene reflektere rundt hvilke spørsmål som kunne bli stilt. Min interesse var informantenes egne tanker og erfaring om deres opplevelse av flerspråklighet, derfor ville jeg at de skulle komme noe forberedt. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) vil intervjupersonene ved hjelp av åpne spørsmål få muligheten til å fremme ulike dimensjoner de mener er viktige. Spørsmålene jeg stilte begynte ofte med ”kan du fortelle om...”, og ble gjort for å få mer utfyllende svar. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål om dette ble vurdert hensiktsmessig, dermed hendte det at jeg ikke fulgte guiden i den rekkefølgen den var satt opp i. Noen av spørsmålene måtte gjentas og omformuleres i noen tilfeller, grunnet begrensede norskkunnskaper fra informantenes side.

I kvalitativ forskning er det en fordel å foreta ett eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden (Befring, 2015). Jeg foretok prøveintervjuet med en informant i samme klasse som informantene jeg hadde planlagt å intervjuer, med hensikten å finne en informant som gjenspeilet utvalget mest mulig. Intervjuet ble tatt opp på mobil, da mobiltelefoner er objekter informantene er vant med. Bruk av mobiltelefon kunne dermed påvirke intervjusituasjonen i mindre grad enn eksempelvis en diktafon, som de muligens ikke var like fortrolig med. Det var viktig å høre om det var god kvalitet på opptaket, da det er mitt ansvar som intervjuer å unngå bakgrunnsstøy og sørge for at intervjuer snakker tydelig (Brinkmann & Kvale, 2015). Noe jeg tok i betraktning etter prøveintervjuet var å foreta intervjuene rundt rolig omgivelser. Dette var mest praktisk ettersom informantene hadde svake norskkunnskaper, noe som førte til misforståelser da jeg skulle høre på opptaket av prøveintervjuet. Intervjuguiden (vedlegg 2) ble i ettertid delvis omarbeidet, da noen spørsmål var formulert med en for vanskelig ordlyd for informanten. Disse ble derfor forenklet. Andre spørsmål overlappet med hverandre, dette ble også revidert og noen nye spørsmål ble lagt til. Et

eksempel på ordlyd som ble endret er spørsmålet ”Hvordan betrakter du ordet identitet og hva legger du i det?”, som ble endret til ”Hvordan forstår du ordet identitet?”.

Jeg bestemte meg for å møte klassen, introdusere meg selv og bli litt kjent med elevene før jeg intervjuet dem. Hensikten bak dette var at de skulle få et avslappet forhold til meg som intervjuer, slik at de kunne åpne seg mer under intervjuet. Dessuten var det en viktig del av å innhente informert samtykke, fordi elevene fikk anledning til å stille spørsmål om hva studien gikk ut på, hvilke spørsmål jeg skulle stille i intervjuene og hva jeg skulle bruke intervjuene til. På denne måten plasserte jeg meg, som forsker, i intervjupersonen situasjon, men samtidig forsikret jeg om at intervjuet ikke skulle bli styrt av min førforståelse. Bevisstheten om egen førforståelse kunne gjøre meg mer sensitiv som forsker, når det gjaldt å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2013). Som intervjuer prøvde jeg å være bevisst på dette.

Intervjuene utgjorde fire og en halv time lydopptak, som på nåværende tidspunkt er slettet. Jeg ventet med å slette lydfilene til etter analysen og tolkningen av transkripsjonene, fordi jeg da kunne gå tilbake til lydfilen hvis noe var uforståelig i transkripsjonene. Et intervju varte i gjennomsnitt i underkant av én time (se kap. 3.2).

I begynnelsen av samtalene var jeg interessert i bakgrunnen til informantene, spesielt hvor lenge de hadde bodd i Norge og hvordan det var å komme hit for første gang. De fleste fortalte åpent om dette, mens en informant svarte kort og trakk seg litt tilbake. Jeg observerte at han virket utilpass med spørsmålene, derfor valgte jeg å avstå fra oppfølgingsspørsmål på denne delen og gå videre til spørsmål om sosiale medier og mobilbruk. Flere av informantene fortalte mye privat om familiene sine, både i hjemlandet og her i Norge. Engasjementet for å fortelle om deres identitet og hvordan de prøvde å tilpasse seg i samfunnet var stort, derfor valgte jeg og ikke bryte inn selv om informantene til tider beveget seg bort fra temaene jeg hadde valgt til intervjuguiden.

Jeg foretok en observasjon (3.5) som fikk meg til å ta et andreintervju i betraktning, og jeg bestemte meg for å velge ut kun tre av informantene: Anwar, Liba og Marie (3.2). Jeg valgte ut disse tre siden deres intervjumateriale ga rikelig med data som jeg kunne bygge videre på, og slik fikk jeg et større bilde av deres opplevelse av flerspråklighet i ulike kontekster. Samtidig lyttet jeg til opptakene fra de forrige intervjuene slik at jeg var forberedt til

samtalene. Denne forberedelsen førte til at jeg som intervjuer kunne bygge videre på det som ble sagt, ved å nevne emner som informanten hadde gitt informasjonen om tidligere. Intervjuene var semistrukturerte og jeg brukte samme intervjuguide (Vedlegg 2) som en skisse til de overordnede temaene fra de forrige intervjuene. Jeg valgte å spille på informantenes svar og følge opp dette i nye retninger, men samtidig holde meg innenfor temaene (Brinkmann & Kvale, 2015).

Andre intervjurunde baserte seg mye på temaene identitet og utdanning i hjemlandet. Dette var temaer som i liten grad ble dekket i første omgang, og i tillegg var dette noe alle informantene nevnte i de første intervjuene. Jeg bestemte meg derfor for å bygge videre på dette, og det viste seg at informantene likte å sammenligne skole fra hjemlandet med skolen i Norge, og å snakke om identitet og hvilke muligheter språket generelt gav for dem i Norge. Samtidig brukte jeg feltnotater fra observasjonen i lunsjen, som var til nytte når jeg skulle bygge videre på svar fra informantene (3.5). Alle var ivrige etter å fortelle om hvordan de opplevde skolegangen i Norge med svake norskkunnskaper. Jeg vil til å diskutere og trekke inn andre intervjurunde i analyse- og tolkningskapittelet (4.0), og disse informantene vil være mer sentrale enn de andre.

3.3 Transkripsjoner av intervju

Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) er intervjusamtalen bedre egnet for analysen når den blir transkribert fra muntlig til skriftlig form. Dette er en prosedyre som skal gjøre opptakene fra intervjuene tilgjengelig for tolkning og analyse. Siden intervjuene foregår fysisk med informantene og flere problemstillingen kan oppstå ved å gå ut i fra en skriftlig diskurs som er oversatt fra en muntlig diskurs, er vi som forskere likevel mottakelige til å bruke transkripsjonen som empirisk data i studier. Samtidig må forskeren ta en rekke beslutninger og vurderinger underveis i analysen og tolkningen. Brinkmann og Kvale (2015) nevner hva den hermeneutiske tradisjonen sier om oversettere, noe som også kan sies om transskripsjon: ”traduttori traditore – oversettere er forrædere” (Brinkmann & Kvale, 2015). Det kan oppstå flere utfordringer som intervjuer må ta i betraktning, slik som at den fysiske tilstedeværelsen går tapt, noe som for eksempel fører til tap av informasjonen som kommuniseres via kroppsspråket. Som intervjuer synes jeg dette var viktig å få med seg, i noen tilfeller viste informantene stort engasjement for spørsmålene i intervjuguiden, mens andre ganger ble sorg

og glede uttrykt. Jeg valgte å løse dette problemet ved å skrive ned dette i feltnotatene slik at jeg skulle være klar over dette når jeg skrev analysekapitlet (4.0).

Transkripsjonen utgjorde i sin helhet 35 sider og ble utført gjennom lydfiler fra mobiltelefonen som ble skrevet ned i et dokument på datamaskinen. Kvaliteten på opptakene var gode, fordelen med dette er raskere transkribering. En utfordring jeg møtte på var informantenes begrensede norskkunnskaper, da dette førte til at jeg måtte lytte gjentatte ganger og gå tilbake til opptakene for å forsikre meg om at transkriberingen ble riktig. Samtidig måtte jeg påse at konteksten var den samme, og derfor gikk jeg gjennom intervjuene på nytt for å sikre at transkripsjonen ikke ble misforstått. Som tidligere nevnt valgte jeg å beholde lydfilene, slik at jeg kunne gå tilbake hvis noe var utydelig i transkriberingen, noe jeg gjorde flere ganger og som viste seg å være hensiktsmessig.

Dalen (2013) nevner at analyseprosessen starter allerede i selve intervjufasen, forskeren observerer underveis i prosessen og feltnotater med refleksjoner er praktisk. Dette blir tatt med videre under transkriberingen. Dalen (2013) poengterer at språklige handlinger ikke nødvendigvis kan kobles til den opprinnelige intervjusituasjonen, siden transkriberingen utgjør en form for fikseringer. Dette nevnes også av Brinkmann og Kvale (2015) i tidligere kapittel (3.2) Hensikten med intervjuene var å få frem informantenes kunnskap og erfaring om temaene skriftkyndighet på sosiale medier, språk, identitet, lesing og skrivning, skole i hjemlandet og undervisning (3.2). For å få frem synspunktene til informantene var det hensiktsmessig å revidere transkripsjonene.

Sitater fra transkripsjonen blir brukt i analysedelen, og som Dalen (2013) understreker er sitater den egentlige empirien, og derfor er det grunnleggende med innholdsrike uttalelser og utsagn. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) kan det oppstå praktiske og prinsipielle problemer når det gjelder ulikheten mellom talespråket og skriftspråket. Som tidligere nevnt (3.3) kreves det en del vurderinger underveis i transkripsjonen med tanke på at teksten kan virke usammenhengende. I noen tilfeller var det nødvendig å gjengi sitatene på en klarere måte i datamaterialet, og jeg besluttet derfor å revidere på noen ord og setninger for å gjøre det forståelig for leseren. Samtidig må jeg som forsker overholde det etiske aspekt ovenfor informantene og vise lojalitet, derfor er det grunnleggende at sitater gjengitt i studie oppfyller informantenes meninger og tanker. Som intervjuer har jeg prøvd å ivareta deres utsagn på så

god måte som mulig. De endringene jeg foretok i sitatene ble gjort med hensynsfullhet, slik at meningsinnholdet ikke forandret seg.

Forskeren må ta hensyn til en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger i transkriberingsprosessen (Brinkmann & Kvale, 2015). I begynnelsen var jeg usikker på hvorvidt jeg ville transkribere ordrett talespråkstil eller bruke skriftspråkstil, da overføring fra muntlig diskurs til narrativ form vil se annerledes ut. Dalen (2013) fremhever at det kan oppstå en del misforståelser i transkriberingsprosessen mellom uttalelsen og hvordan den skal oppfattes. Jeg valgte først å transkribere prøveintervjuet til ordrett talespråkstil. Da jeg leste gjennom dette misforstod jeg imidlertid sammenhengen, og fikk en annen oppfatning enn det jeg husket fra intervjuet. Transkriberingen ble utført på nytt med skriftspråkstil, noe som viste seg å være mer hensiktsmessig. Valg av muntlige intervjusamtaler kan ha en påvirkende faktor for senere tolkning og analyse av datamaterialet. Brinkmann og Kvale (2015) hevder at bruk av følelsesuttrykk og andre detaljer avhenger av hva forskeren skal bruke dette til videre i rapporten. Jeg valgte å ikke inkludere pauser og gjentakelser i transkriberingen, dette for å få en mer strukturert og sammenhengende transkripsjon. Fokuset lå i større grad på hva informantene sa enn hvordan de uttalte ulike ord, og jeg hadde ikke intensjoner om å f.eks. foreta en detaljert lingvistisk analyse av uttale. Informantene stoppet ofte opp og tok pauser når de ikke kom på ordene de ville bruke på norsk, det resulterte i at de heller brukte engelske ord istedenfor norske. Ordene som ble sagt på engelsk ble også transkribert på engelsk, dette ville ikke gjort analyse og tolkning annerledes siden denne rapporten ikke tar for seg samtaleanalyse.

3.4 Analyse av intervjutranskripsjonene

For å få til en organisert analyse av transkripsjonen, samt en meningsfortolkning slik at materialet kan bli presentert på en hensiktsmessig måte, har jeg foretatt tre analysetrinn i tråd med Brinkmanns og Kvales (2015) beskrivelser av steg i intervjuanalyse. Disse tar for seg koding, meningskonsentrering som tar for seg kategoriseringen, samt meningsfortolkning. Kodingen gikk ut på å lese materialet for å trekke ut interessante temaer jeg kunne bruke videre for å besvare oppgavens problemstilling; *Hvordan opplever flerspråklige elever med kort botid det å være flerspråklig i en norsk kontekst?* Formålet med kodingen er å finne mer brukbare kategorier som gir muligheter for å forstå meningen på et mer fortolkende og

teoretisk nivå (Dalen, 2013). For å oppnå en systematisk gjennomgang og unngå egne meninger og tolkninger av materialet, valgte jeg å lese gjennom transkripsjonen flere ganger. Dette var også for at min forståelse ikke skulle bli mer subjektiv enn nødvendig, men at informantenes formuleringen skulle tydeliggjøres. Ved å bruke en helhetlig forståelsestilnærming i analysen av meningsinnholdet i datamaterialet, har temaene blitt et sentralt fokus i tilnærmingen. Jeg gikk ut ifra både en induktiv og deduktiv fremgangsmåte, hvorav kategoriseringen har blitt utviklet. Delvis er materialet hentet ut ifra min forståelse av meningsinnholdet, og delvis bygd opp fra det teoretiske grunnlaget i denne studien. Kodingen tok for seg en mal der alle begrunnelser ble notert med antall ganger det ble nevnt i hvert enkelt intervju. Jeg markerte uttalelser med det samme temaet i like koder i samme farge. Koding fører som oftest til kategorisering, ifølge Brinkmann og Kvale (2015). Dette går ut på at meningen i lange intervjuuttalelser forkortes til noen få kategorier for å få en mer ryddig og systematisk oversikt. Meningsinnholdet i kodene ble kategorisert til temaer, og kategoriene viser til begreper og kan omfatte forskjellige tilnærminger til tekstens mening (Brinkmann & Kvale, 2015). Disse temaene kan derfor i ettertid gjøres til gjenstand for en mer omfattende og teoretisk tolkning i analysen (Kvale, 2006).

Intervjuguiden og forskningsspørsmålene har vært grunnleggende for kodingen og kategoriseringen av datamaterialet. Grunnleggende spørsmål som jeg tok hensyn til under analysen var: Hva snakket informantene mest om? Hva er viktig for dem? Hva nevner de felles? Hva nevner de lite av? I kvalitativ forskning er det viktig å beskrive funnene, dette gjør jeg i analyse og tolkningsdelen (4.0). Hensikten var å finne frem til informantenes opplevelse av flerspråklighet, og deres bemerkninger i transkripsjonen har vært grunnleggende materiale.

3.5 Observasjon

Hovedinngangen til å innhente empiri har vært gjennom bruk av intervju, men jeg har valgt å bruke observasjon som en supplerende metode. Hensikten med å observere var å se hvordan informantene tok i bruk språk i relasjoner med hverandre på skolen. Det finnes fordeler og ulemper ved få samtaledeltakere og flere deltakere. Min erfaring var at da jeg satt sammen med alle informantene og observerte dem i lunsjen, var det lettere for dem å snakke om temaer de hadde til felles.

Observasjonen ble utført etter de første intervjuene, og jeg fikk lov til å være med i lunsjen i friminuttet på skolen. Informantene hadde i forkant fortalt at de veksler mellom språkbruken når det gjelder medelevene i klassen som kan samme språk som dem, og det var dette jeg ønsket å se når jeg observerte. Informantene var klar over at jeg var tilstede, noe som tilsier at jeg var en deltakende observatør og en del av miljøet (Thagaard, 2013). Siden de hadde hatt intervju med meg tidligere, og møtt meg flere ganger, virket de veldig avslappet til tross for mitt nærvær. Senere valgte jeg å delta i samtalen, hvorpå vi gikk nærmere inn på utfordringer ved norskundervisningen, og jeg fikk muligheten til å observere hvordan de snakket seg imellom. Slik fikk jeg sett transspråklig praksis, der de med arabiskspråklig bakgrunn blandet arabiske ord i setninger når de snakket norsk. Da jeg deltok i samtalen, stilte jeg noen åpne spørsmål om språkbruk og hvorfor informantene vekslet mye mellom språkene. Vi snakket også om undervisning, og jeg stilte åpne spørsmål som fikk dem til å diskutere og snakke seg imellom. Jeg ville være fleksibel og åpen for informantene og derfor ble observasjonen utført etter deres timeplan. Dermed blir dette å anse som en ustrukturert observasjon (Thagaard, 2013). I en slik setting er observatøren mer åpen for å se etter potensielle funn som kan være til nytte for studien (Thagaard, 2013). Det er også vanlig å dokumentere observasjonen med lydopptak eller filming, men jeg utelukket dette siden jeg valgte å observere for å få innsikt i det som allerede hadde blitt sagt i intervjuene. Jeg valgte å notere ned funn jeg kunne bruke videre i andre intervjurunde med de utvalgte informantene (3.2). Selv om jeg ikke bestemte meg for hva jeg ville se etter, lå det et sentralt fokus i hvordan informantene brukte de ulike språk de kunne med hverandre, spesielt med tanke på at de hadde flere språk til felles, men var fra ulike land.

3.6 Validitet og reliabilitet

Brinkmann og Kvale (2015) definerer validitet og reliabilitet med begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, de blir også omtalt som en treenighet i kvalitativ tilnærming. I intervjuforskningen blir det lagt vekt på spørsmål som er bundet til validitet og reliabilitet, og disse bør fungere som en kvalitetskontroll underveis i forskningsprosjekter. Jeg kommer til å legge større vekt på validitet ettersom jeg tar for meg en kvalitativ forskningstilnærming, mens reliabilitetsbegrepet i større grad kobles opp mot kvantitativ tilnærming. I følge Dalen (2013) er reliabilitetskrav ofte vanskelig å ta for seg i en kvalitativ tilnærming.

I kvantitativ forskningsmetode går reliabilitet ut på forskningsrapportens konsistens og pålitelighet. Brinkmann og Kvale (2015, s. 357) skriver: "...reliabiliteten henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden". Med andre ord egner denne type forskning seg bedre for eksperimentell tilnærming. Jeg tar ikke i bruk strukturert datainnsamlingsteknikk i min studie, et valg som bygger på at reliabilitet ikke vil være hensiktsmessig for mine data i den kvalitative intervjuforskningen. Studiens datainnsamling består av intervjuer, der hovedfokuset ligger på informantenes meninger og opplevelser som blir knyttet opp til bestemte kontekster. Jeg vil bruke disse dataene til å analysere og tolke informantenes opplevelser av det å være flerspråklige, og jeg som forsker har en rolle som utformes i samspill med informantene og den aktuelle situasjonen. Å replisere resultatene mine vil være vanskelig, og derfor må jeg forholde meg til reliabilitet på en annen måte (Dalen, 2013).

Reliabilitet i transkriberingen er en mer relevant tilnærming til data innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju. Dalen (2013) fremhever nødvendigheten ved punktlig beskrivelser av forskningsprosessen, og hvorfor reliabilitetsjekk ved transkriberingene er grunnleggende. Ettersom jeg forsker alene i denne studien var det kun jeg som tok for meg transkriberingen av intervjuene. Brinkmann og Kvale (2015) beskriver hvordan to psykologer endte opp med to ulike transkriberinger fra samme intervju. Videre nevner de hvordan to identisk skrevne ord i en utskrift kan gi ulik betydning, avhengig av hvordan personen velger å sette komma og punktum. Som tidligere nevnt, starter fortolkningsprosessen tidlig i forskningsprosessen. Måten jeg valgte å transkribere intervjuene, som inkluderer pauser, komma, punktum og ord som *kanskje* og *liksom*, var avhengig av hvordan jeg valgte å vinkle intervjuene mot problemstillingen. Avslutningsvis valgte jeg å høre på intervjuene mens jeg leste gjennom transkriberingen, for å gjøre eventuelle endringer for å styrke reliabiliteten.

Validitet går ut på styrken og gyldigheten i et utsagn, samt relevansen av informasjonen som blir gitt når det gjelder problemstillingen (Brinkmann & Kvale, 2015). Maxwell (1992) og Kvale (2006) viser hvordan de behandler validitetsbegrepet ut ifra forskjellige kategorier. Kvale (2006) og Maxwell (1992) har mye til felles med Lincolns og Gubas (1985) ref. i Dalen (2013) sine fire kategorier for validitet i kvalitative studier: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Jeg kommer til å legge hovedvekten på Maxwell

(1992) sine kategorier innenfor validitetsbegrepet, som er relevante for å drøfte min egen forskning.

Den deskriptive validiteten kan sies å være hovedkategorien i Maxwells (1992) fem former for validitet. Årsaken til dette er at de fire andre kategoriene ifølge Maxwell (1992) er avhengig av det opprinnelige aspektet ved validiteten, som skal være den deskriptive. For å styrke validiteten i intervjuene er det grunnleggende å vise til hva som er blitt gjort og hvorfor, og at dette er beskrevet på en nøyaktig måte. Jeg som forsker må sørge for at uttalelsene fra intervjuene blir transkribert i samsvar med det informantene prøvde å uttrykke i intervjuene, slik at det ikke oppstår misforståelser senere i analyse- og tolkningsprosessen. Noe jeg så for meg skulle bli problematisk var å transkribere nøyaktig, grunnet informantenes svake norskkunnskaper. Som tidligere nevnt, utførte jeg et prøveintervju, og i tillegg valgte jeg å lese gjennom transkriberingen mens jeg hørte på lydfile. Dette var for å sikre presis transkribering og for å styrke validiteten.

Tolkningsvaliditeten går ut på å se den indre sammenhengen i datamaterialet. Maxwell (1992) skriver om viktigheten av forskerens forståelse når det kommer til tolkningen av transkriberingen. Ifølge Maxwell (1992) blir det lagt vekt på informantens opplevelser, følelser og intensjoner og dette må bli tolket ut fra informantens perspektiv. Ved at jeg tok lydopptak av intervjuene var det større sannsynlighet for at utsagnene ble transkribert på en måte som ivaretok informantenes utsagn. Jeg valgte i tillegg å notere ned punkter og stikkord på intervjuguiden som jeg hadde foran meg under intervjuene, og følge opp med oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart. Dette var til stor hjelp under transkripsjonen hvis jeg ikke forstod sammenhengen av det som ble sagt, eller hvis noe var utydelig. På denne måten kan misforståelser unngås og validiteten styrkes.

Dalen (2013) skriver om teoretisk validitet, som omhandler i hvilken grad forskeren bruker datamaterialet og knytter funnene av fenomener opp mot teori. For å sikre teoretisk validitet er det viktig at forskeren tolker og analyserer materialet på en hensiktsmessig måte. Intervjuguiden har en sentral rolle i sammenhengen mellom det som skal avdekkes og videre dokumenteres, og det er avgjørende at forskeren har laget spørsmål som faktisk måler det som skal måles. På denne måten blir bearbeidelsen, tolkningen og analyseringen av datamaterialet tydeliggjort.

Maxwells (1992) fjerde kategori er generalisering, og i hvilken grad utvalget fra studier kan generaliseres til andre grupper. Generalisering er ofte et krav i kvantitative studier for å vise validiteten av det som forskes på, i kvalitative studier er denne tilnærmingen derimot ikke egnet for å oppnå et slikt formål. Kvalitative studier tar i større grad økt innsikt i det fenomenet som forskes på (Dalen, 2013). Siden utvalget i studien består av fem informanter, er dette for lite til å kunne generalisere til en annen populasjon. Samtidig har ikke dette prosjektet som mål å kunne generalisere funnene, da jeg primært er opptatt av økt forståelse i informantenes erfaringer og opplevelser i det å være flerspråklig i Norge.

I kvalitative studier søker forskeren forståelse av studie, mens i kvantitativ tilnærming er hensikten å vurdere det som har blitt forsket på. Hensikten med denne oppgaven er forståelsen av hvordan elever med kort botid i Norge opplever flerspråklighet på skolen, og i ulike situasjoner. Jeg har valgt å ikke fokusere og forske på læreren i undervisningen, men heller se på hvordan mine funn kan bidra til å forandre eller bearbeide praksisen i skolen. Maxwell (1992) fremhevet at forbedring av praksis er en del av evalueringsvaliditeten.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker henvendte jeg meg til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (Vedlegg 3) for å søke om tillatelse for mitt forskningsprosjekt. Det er meldeplikt for studier som omfatter personopplysninger, og som forsker må en overholde slike etiske prinsipper. I intervjuforskning må forskeren sette seg inn i ulike etiske problemer som kan oppstå underveis i prosessen, spesielt med komplekse forhold som er knyttet til privatliv og personlige opplysninger til mennesker som legges ut i det offentlige. Etiske problemstillinger kan prege intervjuundersøkelsen fra starten av, og derfor er det viktig å vise hensyn til dette fra begynnelse til slutt (Brinkmann & Kvale, 2015).

Før jeg påbegynte intervjuene ble informantene godt opplyst om hva prosjektet mitt gikk ut på, og de fikk beskjed om at de kunne trekke seg fra deltakelsen når som helst. Informantene har krav på at alle opplysninger de oppgir blir behandlet konfidensielt. Som tidligere nevnt, var flere av informantene bekymret for at deres navn skulle forekomme i den skriftlige masteroppgaven, derfor var det skrevet tydelig i samtykkeskjema at anonymitet ivaretas og at lagret data vil bli slettet etter prosjektslutt. Dette snakket jeg også med informantene om før

jeg intervjuet dem. Jeg valgte å gi informantene fiktive navn i denne oppgaven, noe som ivaretar anonymiteten. Alle informantene er mellom 18 – 21 år, og derfor trenger de ikke samtykke fra foreldre, foresatt eller verge. Ettersom jeg nevner personopplysninger som navn på hjemland, alder og hvor lenge de har bodd i Norge, fant jeg det nødvendig å utelate navnet på skolen informantene gikk på.

Læreren på skolen som jeg hadde bekjentskap til var til stor hjelp, hun snakket med elevene flere ganger om studien min og hva jeg skulle bruke intervjuene til videre. Intervjuene ble gjort i et grupperom på skolen når elevene hadde fritimer. Samtale med faglærer ble gjort etter arbeidstid på kontoret hennes, og denne samtalen har i ettertid vist seg å være verdifull i senere tolkning og analyse av datamaterialet.

Som forsker er det viktig å vise hensyn til at informantene setter seg i en sårbar situasjon ved å oppgi personlig informasjon om seg selv og deres bakgrunn. Ansvarer mitt som forsker er å skape trygge omgivelser rundt intervjusituasjonen, og vise informantene forståelse og respekt for det som blir sagt. Brinkmann og Kvale (2015) nevner viktigheten av ”tykke etiske beskrivelser”, som omhandler å se og beskrive hendelser i informantenes sammenheng og samtidig være etisk komponent. Kvale (2006) skriver om vurdering av intervjusituasjonen, som er grunnleggende for å unngå mulige skader som kan påvirke informantene hvis utsagn kommer ut feil, og informantene blir gjenkjent. Sitater som blir gjengitt bør være forståelige for leseren, men samtidig ikke sette informanten i et dårlig lys. I denne rapporten har jeg valgt å presentere sentrale tendenser fra materialet for å vise et relevant meningsinnhold (Brinkmann & Kvale, 2015).

4 Analyse av ungdommenes opplevelse av flerspråklighet

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av data og analyse. Fokuset i kapitlet er på informantenes meninger og tolkinger av deres opplevelse av flerspråklighet i ulike kontekster og Busch (2015) og *Spracherleben* som utgangspunkt.. Ungdommene Anwar, Liba og Maria ble intervjuet to ganger, hvilket innebærer at jeg i noen tilfeller kommer jeg til å henvise til disse i større grad enn de andre. Jeg knytter temaene, uttalelser og teori sammen.

Informantenes opplevelser, meninger og hva de uttrykker står i sterkt fokus, at deres stemmer kommer tydelig frem er grunnleggende for kategoriseringen av de ulike temaene. Temaene og uttalelsene knyttes deretter opp mot teori. De to første kategoriene forteller mest om informantenes erfaring med flerspråklighet, hva de opplever som vanskelig, hvordan de bruker språk som verktøy, og hvordan skolegangen fra hjemlandet var sammenlignet med Norge. De siste kategoriene går mer inn på opplevelser av flerspråklighet i sosiale og kulturelle kontekster, hvilket språk informantene bruker i ulike sammenhenger, hvilket språk de leser på, hvilket språk skriver de mest på, og hvordan de ulike erfaringene har preget dem. Tilhørighet og identitet omtales til slutt, og jeg velger her å trekke inn Creese og Blackledge (2015) for å si noe om identitet og translanguaging.

Jeg starter dette delkapitlet med å ta for meg informantenes språklige repertoarer (4.1). For det andre vil jeg gå inn på hvordan flerspråklighet blir sett på som en ressurs i opplæringen av ungdommene (4.2). Videre vil jeg trekke inn flerspråklighet på skolen, og dette i lys av skriftkyndighet (4.3). Jeg vil også se hva som blir gjort for at undervisningen blir tilrettelagt ut ifra ungdommenes egne erfaringer og synspunkter. Deretter se dette i lys av hvilke rettigheter de flerspråklige elevene har til tilpasset opplæring på skolen. Til slutt kommer jeg til å gå inn på flerspråklighet som identitet og translanguaging (4.4).

4.1 Språklige repertoarer

I dette kapitlet kommer jeg til å redegjøre for informantenes språklige repertoarer som vil gi en beskrivelse av ungdommenes språklige bagasje, hvordan de forholder seg til ulike språkideologier og hvordan de opplever sitt eget språklige repertoar (jf. Busch, 2015).

Materialet bygger på intervju spørsmål (se vedlegg 2) om ungdommenes første møte med Norge, hva de identifiserer som deres morsmål og spørsmål som kan trekke frem informasjon om norskkunnskapene deres. Etter en presentasjon av deltakerne vil jeg gå inn på hvordan de opplever det å være flerspråklig, og jeg har stilt spørsmål i intervjuene knyttet til språk i ulike kontekster.

Som presentert i forrige kapittel (3.1), består deltakerne i dette forskningsprosjektet av fem ungdommer mellom 18 og 21 år, som alle går i en spesialklasse for ungdommer med kort botid i Norge. Alle ungdommene går på en videregående skole i østlige Oslo. Jeg vil presentere og analysere ungdommene og deres språklige repertoarer hver for seg og se disse i lys av større språklige ideologier. I tillegg vil jeg presentere og analysere informantenes opplevelse av repertoaret; *Spracherleben*.

Som presentert tidligere (2.3), betrakter Busch (2015) det språklige repertoaret fra tre ulike perspektiver. Det første perspektivet tar for seg den språklige bagasjen en taler har med seg videre i for eksempel en reise eller forflytning. Fokuset ligger i informantenes bytte av bosted og tilpassing av språk i et nytt land, i dette tilfellet Norge. Det andre perspektivet tar for seg språklige ideologier, hvordan de former seg og plasseres. Busch ser ikke på taleren som et selvstendig individ, men som en poststrukturalistisk bevegelse. Hun går nærmere inn på denne beskrivelsen, og ser på taleren som et motiv dannet gjennom språket og diskurser. Repertoaret er ikke noe taleren besitter, men noe som er formet og bearbeidet, og som ligger på grensen mellom seg selv og den andre. Mens det tredje perspektivet går ut på følelser og kroppslige opplevelser informantene har gjennom sansene. Dette uttrykkes deretter gjennom deres språklige repertoar, og på hvilken måte de tilegner seg det norske språket.

Språklig repertoar - Sol

Sol er 19 år og kommer fra Elfenbenskysten. Hun har bodd i Norge i fire år, og gikk først ett år i en mottaksklasse for nyankomne, før hun begynte på vanlig videregående. Sols språklige repertoar består av fire språk; fransk, mazinga, engelsk og norsk. Fransk er det språket hun behersker best. I hjemlandet var fransk et av de grunnleggende språkene på skolen, som alle elevene skulle kunne. Hjemme snakker hun mazinga med moren og hennes søsken, dette er ett av flere afrikanske språk som er utbredt i Elfenbenskysten. Sol utviklet seg i dette språket hjemme med familien, men hun forteller at hun kun behersker det muntlig og ikke skriftlig. Engelsk er det tredje språket Sol snakker, dette ble lært i små doser i hjemlandet på skolen.

Hun uttrykker at engelskkunnskapene ikke er like gode som majoritetselevene på skolen, og argumenterer med at elever i Norge lærere engelsk på et høyere nivå enn det de gjør i Elfenbenskysten. Norskkunnskapene er ikke så sterke som hun skulle ønske, og Sol synes det er vanskelig å utvikle seg i språket og holde følge med skolen.

Sol ser på fransk som sitt morsmål, og siden franskfaget ble avsluttet i andre klasse på skolen ønsker hun å opprettholde dette språket på best mulig måte. Denne informanten forteller at hun opplever et press hjemmefra, der foreldrene ønsker at hun opprettholder mazinga. I intervjuet uttrykker hun at spesielt moren er bekymret for at hun skal glemme mazinga og opphav.

Styringsdokumentene opererer med en smal forståelse av morsmålsbegrepet (Sickinghe, 2015). Tidligere var det vanlig å definere morsmål som sitt førstespråk, altså det språket individet vokste opp med og det språket foreldrene snakket hjemme. Her føler Sol at det blir et sterkt skille mellom hva hun selv ønsker og hva som forventes av henne. Som nevnt tidligere (2.3) er det fire kriterier som bestemmer en persons morsmål. Sol har i sitt tilfelle opphav som grunnlag, der hun har vokst opp i et land med fransk som førstespråk. Sol kommer inn på kompetanse og forteller at fransk er det språket hun mestrer best og hun knytter fransk til intern identitet, da hun sier hun identifiserer seg selv med fransk.

Utviklingen av norskspråklige ferdigheter er et krav for minoritetsspråklige elever før de kan gå fra mottaksklasse til å delta i den ordinære opplæringen. Sol føler ikke hun har tilstrekkelig med norskkunnskaper for å kunne prestere godt i de ulike fagene på skolen. Hun beskriver seg selv som en rolig person, hun er mye hjemme og hjelper foreldrene med de yngre søstrene, men hun uttrykker gjennom intervjuet at hun synes at foreldrene pålegger henne for mye ansvar i hjemmet. Hun føler dette ødelegger for muligheten til å fokusere mer på å tilpasse seg i Norge. Samtidig opplever Sol at hun ikke får tilstrekkelig med norskkunnskaper gjennom skolen eller egeninnsats. Dette blir ekstra vanskelig for henne når foreldrene ikke viser like mye forståelse og støtte til hennes behov for å passe inn ved å lære det norske språket bedre. Busch (2015) er opptatt av hvordan en person forholder seg til sitt eget språklige repertoar når personen går fra et sted til et annet. Tilfellet til Sol viser at hun har vansker med sitt språklige repertoar, ved at hun har ulike forventninger fra familien som ønsker at hun snakker mazinga, og prioriterer dette språket framfor fransk. Igjen er ikke norskkunnskapene hennes utviklet godt nok, som hun selv uttrykker. Dette setter Sol i en

vanskelig situasjon der det oppstår press og forventninger fra ulike sider om både mazinga og norsk, mens hennes eget ønske altså er å opprettholde fransk så godt som mulig.

Språklig repertoar - Khalid

Khalid er 20 år og kommer fra Eritrea. Han kom til Norge for fire år siden og flyktet fra krig. Familien ble plassert i Oppland, før de flyttet videre til Oslo for tre år siden. Khalid gir en kort beskrivelse av seg selv, han forteller at han ikke er så skoleflink og har aldri hatt mye interesse for verken lesing eller skriving. Informanten liker å omgås med arabisktalende venner på fritiden, og utenom familie er det dette han gjør på fritiden. Khalid snakker fire språk; arabisk, tigrinja (dette er et språk han behersker muntlig, men ikke skriftlig), engelsk og norsk.

Khalid har vokst opp med arabisk og tigrinja som sidestilte språk i hjemmet, men det er arabisk han anser som morsmålet sitt siden han mestrer språket meget godt muntlig og skriftlig. Arabisk er utbredt blant innvandrere fra arabisktalende land i Oslo, men språket har ikke en høy status i Norge. Khalid uttrykker at han har valgt å definere arabisk som sitt morsmål, fordi dette er det språket han behersker best. Han argumenterer for at han ikke gjør det samme med tigrinja siden han ikke har nok ferdigheter i språket. Khalid bruker kompetanse som kriteriet for det han velger å anse som morsmålet sitt.

Norskunnskapene til denne informanten er ikke så godt utviklet. Busch (2015) understreker at en taler kan få sperrer fra å utvikle seg i et nytt språk når taleren beveger seg fra en plass til en annen. *Endring i livsverden* som fører til nye praksiser og diskurser, kan oppleves som motgang, noe det har gjort i Khalid sitt tilfelle (jf. Busch, 2015). Han er heller ikke motivert til å utvikle seg og beherske det norske språket bedre. Familien flyttet grunnet krig og han forteller at dette har preget han etter hans ankomst til Norge, både fordi han savner hjemlandet og venner. Khalid er preget av krigen og savnet til hjemlandet, noe som gjør at han har blitt påvirket av traumatiske opplevelser som gjør hans språklige bagasje tung. I begynnelsen synes Khalid at det var vanskelig å lære seg norsk på grunn av de forskjellige dialektene. Han foretrekker likevel nynorsk fremfor bokmål, fordi han synes det er lettere å forstå, både muntlig og skriftlig. Busch (2015) omtaler taler som hadde traumatiske opplevelser som førte til en sperre i hans språklige repertoar. Det er vanskelig å bedømme om Khalids situasjon kan sammenlignes med traumer, men hans negative opplevelser ser ut til å skape dårlige rammer for utviklingen av nytt språk i nytt land.

Språklig repertoar - Liba

Liba er 18 år og kommer fra Libanon. Hun har bodd i Norge i tre år. Hun snakker tre språk; arabisk, engelsk og norsk. I Libanon var hun en av topplevnene i klassen, og Liba forteller at det er umotiverende og vanskelig å komme til skolen i Norge, der hun ikke får like bra karakterer som før. Grunnet sterk interesse for troen sin, islam, beskriver hun seg selv som en rolig person som er hjemmekjær og leser forskjellige type bøker:

Jeg er den ”indoor” person. Jeg trives best hjemme, sitte på pc-en eller bare lese bok. Jeg liker å lese veldig. Noen ganger bruker jeg E-books, eller vanlig bøker. Men all E-books er på engelsk, jeg elsker engelsk. Jeg har lest e-books i fem år nå, jeg leser alt fra vanlig bøker til science fiction, alt mulig på engelsk.

Liba forteller at hun gikk på privatskole i Libanon, der hun lærte engelsk på lik linje med arabisk da dette var implementert i skolen og undervisningen. Hun kan begge språkene like godt, men hun velger å identifisere seg selv med arabisk siden språket har en tilknytning til religionen hennes. Språkideologi hjelper individer til å sette rammer for språkvalg og tolke den sosiale virkeligheten. Arabisk er det språket Liba bruker i hjemmet, mens engelsk er det språket hun søker i ulike sosiale situasjoner. Likevel har hun en positiv holdning til nytt språk, der hun prøver seg ut og er åpen for lese mer på norsk og være aktiv i timene.

Liba er en av ungdommene som har gode norskkunnskaper, og hun viser til ulike eksempler på hvordan litteraturen har hjulpet henne i utviklingen av språket. Hun bruker mye tid på skole og uttrykker at hun har stor interesse for lesing. Bøker er et verktøy hun bruker for å lære seg språk bedre, forteller hun i intervjuet. Ved å lese engelske bøker bevarer hun det engelske språket, og når hun leser norske bøker lærer hun seg nye ord og fraser. Liba forteller;

(...) egentlig jeg liker bare engelske ”books”, men nå jeg begynt å lese norske også og det var bra enn jeg trodde. Sånn jeg kan lære nye ord og forstå bedre. I timen hadde jeg ikke forstått hvis lærer sier noen ord for i bok jeg kan stoppe og prøve å oversette til engelsk hva det betyr. Jeg elsker ”books”, det er hobby som gir meg god feelings og jeg lære mer av de.

Liba forteller at hun nå har gått mer over til norsklitteratur etter en positiv opplevelse og møte med det norske språket. Hennes språklige bagasje preges av positive opplevelser fra hjemlandet når det gjelder lesing på engelsk. Et bredere språklig repertoar kan være til nytte

som for Liba, hennes positive opplevelser av litteratur fra hjemlandet åpner for hennes positive holdninger til norsk litteratur (jf. Busch, 2015).

Språklig repertoar – Anwar

Anwar kommer fra Afghanistan og er 21 år. Han har bodd i Norge i fire år. Hans språklige repertoar består av dari, persisk, pashto, engelsk og urdu. Familien er dari-talende, men Anwar er oppvokst med både pashto og dari i hjemmet. Han forklarer at både hans foreldre og besteforeldre alltid har snakket disse to språkene i hjemmet. Anwar har tatt eksamen i begge språkene og fikk toppkarakter, sier han. Dari har ikke høy språkstatus i Norge, og språket passer kanskje ikke inn i en norsk skolediskurs. Persisk, urdu og engelsk er språk han har lært i relasjon med venner i Afghanistan. Grunnen til at Anwar har hatt mye fokus på språk og fått muligheten til å lære flere språk er fordi han ”ikke har gått så mye på skole”, uttrykker han. Språkene ble lært i hjemmet, og skolen og fag var ikke i like stor fokus som å lære seg og beherske flere språk.

Anwar setter spørsmålsteget ved det å skulle kalle et av språkene han snakker for sitt morsmål, da han sier følgende:

Min lærer sier morsmål er det språket du snakker hjemme og det språket du kan best. Jeg føler jeg kan norsk best, grammatisk og alt. De andre språkene har jeg ikke lært bra på skolen i hjemland. Jeg har lært det hjemme, så jeg kan ikke skrive riktig eller snakke riktig. Hvorfor skal jeg kalle det mitt morsmål? Jeg føler norsk er mitt morsmål nå siden jeg kan det best og jeg bruker det mest.

Anwar er også den eneste informanten som mener han kan norsk bedre enn de andre språkene han snakker. Han forteller om sin store interesse for språk, og når han bestemmer seg for å lære vil han gjøre det best mulig. Anwar forteller at han og hans afghanske venner bevisst snakker norsk sammen på skolen og utenfor skolen når de er sammen. Slik føler de at de får en tilstrekkelig læring av norsk. Denne informanten tilpasser seg nye omgivelser i forflyttingen av *space* (Busch, 2015). Norsk blir dermed prioritert, og Anwar ser fremover og erfarer at det norske språket er viktig for å få et godt liv i Norge. Språklige ideologier former plass i samfunnet, og Anwar velger konsekvent å plassere sitt repertoar til disse diskursene for å passe bedre inn (jf. Busch, 2015). Noe jeg trekker ut av Anwar sine utsagn er hans store engstelighet for å ikke passe inn, og for å skille seg ut fra majoriteten på skolen. Det at styringsdokumentene setter opp ”flerspråklige elever” og ”minoritetsspråklige elever” som en

kontrast mot ”majoritetsspråklige elever”, gir elever som Anwar en sterkere opplevelse av å skille seg ut (jf. Sickinghe, 2015). Han uttrykker på ulike måter hvor hardt han jobber for å være en del av samfunnet han bor i, og han bruker skolen som støtteapparat for å lære seg bedre norsk.

Språklig repertoar – Maria

Maria er 21 år og kommer fra Marokko. Et interessante aspekt ved Maria sin bakgrunn er at hennes foreldre bodde i Norge i flere år før hun ble født, før de senere flyttet til Spania der Maria vokste opp. Hennes samlede språklige repertoar består av spansk, berbisk, engelsk og norsk. Spansk er det språket hun velger å prioritere og opprettholde. Språket blir snakket av omlag 6000 mennesker i Norge, og elever på ungdomsskolen og videregående kan i dag velge spansk som fremmedspråk. Dette språket blir verdsatt høyt i landet.

De språkene Maria behersker best er spansk og berbisk. Hun velger å bruke spansk i hverdagslige situasjoner slik som med venner, på sosiale medier der mobiltelefonen og Facebook er på spansk, og på skolen i relasjon med andre spansktalende. Hun føler også at hennes språklige repertoar ikke ”passer” helt inn i en norsk kontekst, og at det er derfor hun velger å trekke seg unna slike språklige situasjoner. Maria har venner som er spansktalende, og dermed blir det lettere å opprettholde spansk siden det passer seg bedre. I lys av Marias tilfelle kan vi gå nærmere inn på betegnelsen *morsmål* og hva ungdommens egentlige morsmål er. I lys av Skutnabb-Kangas (1984) definisjon av morsmål kan det stilles spørsmåltegn ved hvilke av kriteriene det legges mest vekt på. Og om eventuelt talerne selv kan velge hvilke kriterier som beskriver dem best. I Maria sitt tilfelle er spansk det språket hun har mest kompetanse i, det landet hun ønsker å identifisere seg med grunnet oppvekst og det språket hun har mest erfaringer med. Dette kan også være flere grunner til hennes ønske om bevaringen av det spanske språket, som på like linje med Sol. I likhet med Anwar ser ikke Maria på berbisk som sitt morsmål, selv om dette er det språket som blir snakket i hjemmet:

Jeg ser på spansk som mitt morsmål og ikke berbisk, fordi jeg snakker mest spansk. Forskjellen er verb, på norsk ligner mest på engelsk. Mens på spansk er det så mye mer. De er vanskelig på hver sin måte, men er vanskeligst på norsk siden norsk er et nytt språk og jeg ikke kan det så bra. Jeg tror hvis en person skal lære seg et nytt språk, så er det lettere å lære seg norsk enn spansk mener jeg.

Maria uttrykker selv at hun behersker det norske språket relativt dårlig, og under intervjusituasjonen var det tydelig at hun ikke hadde et bredt ordforråd. Savnet til hjemlandet

kan, ifølge Busch (2015), også være en faktor for nedgang i utviklingen av det norske språket, der taleren ikke får dekkende behov og opplæring for å tilegne seg nytt språk. Maria forteller at hun sliter med å tilpasse seg det norske språket i ulike daglige situasjoner. Endring av plassering av språket kan oppleves som en motgang, og det kan skape konflikter med tanke på utviklingen av et nytt språk (Busch, 2015). Faren til Maria flyttet til Norge da han var 18 år for å studere, og han bruker hverdagene på å lære Maria, moren og hennes søsken språket bedre. Hun sier det er en fordel at norsk blir brukt i hjemmet, men at hun føler seg mest selvsikker med spansk. På skolen oversetter hun vanskelige ord og uttrykk på norsk til spansk hvis hun synes det er uforståelig.

Informantenes opplevelse av sitt første møte med det norske språket og et nytt land:

Jeg startet intervjuene med å stille spørsmål om skolegangen fra hjemlandet, og opplevelsen av deres første møte med Norge og det norske språket. Busch (2015) har forsket på hvilke situasjoner som oppstår når en taler plutselig befinner seg på en ukjent plass der deres språklige repertoar ikke passer inn, og der taleren må forholde seg til et mangfold av språk. Hun bruker et eksempel der en student føler seg utilpass ved et tysk universitet omringet av talere som kommer fra den høyere klassen. Busch (2015) bruker termen *remembered moment of lived experience of language*, og viser til en situasjon der taleren evaluerer sin språkbiografi som signifikant fordi hun fikk en følelse av å ikke passe inn språklig. En slik opplevelse fester seg i det språklige minnet og blir en del av talerens språklige repertoar, enten fordi dette har skjedd gjentatte ganger, eller fordi det representerer en hendelse som ga en sterk følelsesmessig reaksjon. Taleren må likevel tilpasse seg omgivelsene og ta i bruk ulike ressurser for å passe inn. Busch (2015, s. 3) henviser også til Bakhtin (1981a, s. 296) og hans beskrivelse av forskyvninger av språk:

That the ideological systems and approaches to the world that were indissolubly connected with these languages contradicted each other and in no way could live in peace and quiet with one another.

Bakken (2016), Thomas og Collier (1997) viser alle til forskning der tospråklighet blir sett på som en kognitiv ressurs. Målet er å få taleren til å bli bevisst på dette, slik at individet kan ta i bruk sitt språklige repertoar som verktøy i ulike omstendigheter.

Anwar og Liba hadde begge stor interesse for ulikhetene mellom skolesystemet i Norge, grunnet stort preg fra deres første opplevelse av det norske språket. Informantene fortalte

mest om skole og undervisning fra hjemlandet, og sammenlignet det med det norske. Skolen Anwar gikk på i Afghanistan var en offentlig skole med lærere som hadde lav utdanning, og hvor de ikke lærte å lese og skrive på samme måte som i Norge, forteller han. Språkene ble lært hjemme av foreldrene, og han understreker at dette ikke var grammatisk riktig siden foreldrene også hadde lært språket muntlig hjemme av sine foreldre igjen. Dette er en vanlig kulturell praksis i Afghanistan, forteller Anwar, og spesielt for de lavere sosiale klassene i samfunnet. Derfor forteller han videre at det norske språket er det språket han mestrer best, spesielt fordi han har lært det grammatisk, både lesing og skriving;

Forskjellen er at jeg tror at jeg kan mye mer om norsk språk enn om språket mitt. Jeg lærte ikke språket mitt sånn grammatisk da, jeg lærte det som av foreldrene hjemme, påvirket av samfunnet mitt hvordan folk snakker mot meg. Jeg har lært fra foreldre og samfunn. Men norske språk jeg har lært på skolen med grammatikk hvordan det skrives og leses og alt det der(...)

Anwar velger å bruke det norske språket så ofte som mulig, både med venner på skolen, på fritiden og på hjemmefronten. Dette er et mål han har satt for seg selv for å lære det norske språket, uttrykker han. Han sier at dette også er for å få muligheten til å integrere seg bedre og bli en del av det samfunnet han nå lever i:

Jeg snakke norsk med venner og familie, men med familie blander jeg språk mer fordi foreldrene mine forstår ikke like bra som meg. Jeg er helt annerledes enn norske. Jeg prøver bare å intrigue meg i samfunnet og prøve å være som norske er i det norske samfunnet. For å gjøre det må jeg snakke bedre norsk, for da kan jeg få norske venner og være med på flere aktiviteter med dem. Nå er det ikke mange norske som vil være venn med meg siden de kanskje syns at jeg snakker litt dårlig.

Barn og unge har forskjellige opplevelser når det gjelder deres samlede språklige repertoar. Fulland (2016) viser til forskning med barn og deres opplevelse av å være tospråklige. Funnene viste at noen av barna ønsket å legge morsmålet sitt på vent, for å tilegne seg det nye språket bedre for å passe bedre inn. Denne beskrivelsen samsvarer med Anwars utsagn og holdninger til sitt språklige repertoar.

Anwars første møte med Norge og språket var i stor grad positivt. Han understreker dette ved å fortelle om hans opplevelser på mottaket han bodde på da han flyttet til Norge. Der fikk han tilbud om undervisningen fra frivillige som hadde timer to ganger i uken. De som ønsket deltok i undervisning og Anwar var en av de som alltid var tilstede, da han ønsket å lære seg norsk så fort som mulig, forteller han;

På mottaket var det mange snille norske, spesielt noen lærere som kom to ganger i uken for å undervise i norsk. Jeg lærte masse der og jeg tror det var en stor fordel for meg. Jeg husker best er når jeg skulle gå opp til tavle og snakke om meg selv på norsk foran alle. Jeg hadde bare lært litt, men når jeg snakket ferdig begynte alle å klappe. Hun ene lærer kom bort til meg etter time og sa jeg var veldig dyktig, og hun brukte ordet *artikulere*, at jeg var flink til å artikulere meg. Det var noe av de første ordene jeg lærte meg ordentlig på norsk.

Som tidligere nevnt (2.2) er *the lived experience of language* er et begrep Busch (2015) benytter for å beskrive et øyeblikk i livet der en bevisst følelse oppstår og blir gravert inn i det språklige minnet. I artikkelen viser Busch (2015) til en dårlig erfaring som har preget personen, og blitt en del av vedkommendes språklige repertoar. I Anwars tilfelle ser vi at han hadde en positiv opplevelse med sitt møte med det norske språket på mottaket, vi ser også at han husker situasjonen veldig godt. Ifølge Busch (2015) preger slike opplevelser taleren på en slik måte at individet lagrer gode minner og husker dem lettere.

Liba sitt første møte med det norske språket var en opplevelse hun helst ikke ville snakke så mye om. Liba beskrev seg selv som en av toppelevne i klassen i alle år på skolen i Libanon, men da hun kom til Norge mistet hun selvtilliten, uttrykker hun i intervjuene. Liba er aktiv i timene, hun liker å prate høyt foran spesialklassen når hun får mulighet. Ved å gjøre dette utvikler hun seg og lærer norsk bedre, sier hun. Dette velger hun kun å gjøre i spesialklassen, mens når hun har undervisning i valgfagene, som biologi trekker hun seg mer tilbake.

Begreper i realfag synes hun er kompliserte og hun beskriver fagene som ”et nytt språk”:

For eksempel i biologi, så snakker jeg ikke i det hele tatt, jeg sier ingenting. Jeg sitter ikke med noen, fordi de andre kjenner hverandre, jeg kjenner ingen. De andre snakker mer norsk enn meg, og da blir jeg redd, nei ikke redd, men ”intimidated” fordi de snakker fort norsk og bra. Og jeg føler jeg må spørre mange ganger hva betyr dette ord og dette ord, og da føler jeg flau. Biologi er som et nytt språk for meg, jeg må lære alt på nytt.

Det at hun ikke kunne språket grunnleggende i starten, mener hun skapte problemer i klasserommet og i andre sosiale kontekster. Hun vender raskt om til engelsk istedenfor å bruke norsk i ulike situasjoner, og dette skjer ofte når hun føler seg usikker i en samtale. Liba beskriver seg selv som en sosial person, men når usikkerheten blir trigges i truende situasjoner velger hun å trekke seg tilbake. Ungdommen forteller;

Da jeg kom til Norge var det mange på mottak fra andre land. Noen jeg kunne snakke engelsk og arabisk med. Da jeg gikk i mottaksklasse var det mange som hadde gått litt lenger enn meg. Jeg er egentlig en ”open person” som er veldig sosial. Når jeg er et sted der jeg vet jeg for eksempel snakker dårlig norsk, akkurat som i biologitimen, så trekker jeg meg tilbake. Jeg liker ikke svare på spørsmål eller snakke høyt, jeg er redd noen skal begynne å le. Det har skjedd en gang før, da ble jeg lei meg. Jeg føler meg ”intimidated”. Var i mottaksklasse. Sånn pleier ”get to me”.

Negative opplevelser og erfaringer av språket kan påvirke taleren slik som for Libas tilfelle. *Lebenswelte* er begrepet Busch (2015) bruker for å beskrive forflyttingen av språket til et annet miljø med ulikheter som taleren ikke er vant til. Forflyttingen og endring av plassering kan føre til stress og opplevelse av motgang. Dette kan vi se i Liba sitt tilfelle, der hun beskriver sine dårlige erfaringer med språket i Norge, og hvordan dette påvirker henne følelsesmessig og trykker ned på selvtilliten. Hun påpeker også at hennes dårlige erfaring med språket får henne til å søke trygghet i engelsk, og hun velger dette ovenfor norsk. Busch (2015) nevner seanser der taleren opplever følelse av skam. Fra et fenomenologisk perspektiv kan denne underliggende følelsen av skam være brudd på en norm, og Liba uttrykker at hennes negative opplevelser får henne til å trekke seg tilbake.

Libas beskrivelser samsvarer med det informanten Maria forteller om sin usikkerhet rundt det norske språket. Siden Maria har spanske venner på skolen, er med spansktalende kollegaer på jobb og helst vil snakke spansk hjemme med søsken, er dette det språket hun oppsøker mest.

Jeg snakker berbisk også med familie, men det er ikke morsmål mitt. Spansk er mitt morsmål. Jeg liker det best og snakker det mest. Jeg har bodd i Norge til sammen 5 år. Jeg er født i Norge, men når jeg var liten så bestemte foreldrene mine at vi skulle flytte til Spania. Nord i Spania (...) Jeg var i Norge frem til jeg var 2 år, så flytte vi til Spania og bodde der i 15 år og så flyttet vi tilbake. Jeg kom til Norge for 3 år siden. Pappa snakker norsk hjemme for å lære oss språk bedre, men jeg vil ikke. Snakker alltid spansk eller berbisk tilbake. Det er en grunn at jeg ikke har norske venner, de vil ikke være med meg på grunn av mitt dårlig norsk språk og bakgrunn.

Maria forteller at faren synes det er spesielt at broren som er to år yngre, kan bedre norsk enn henne. Foreldrene ønsker at Maria lærer seg det norske språket bedre, og faren uttrykker ofte at han krever at Maria fokuserer mer på det norske språket siden hun har bodd i Norge i flere år og at dette er den eneste måten hun kan tilpasse seg til samfunnet. Hun forklarer at broren har flere norske venner enn henne, og at han driver med volleyball på fritiden der mange av hans norsktalende venner deltar sammen med han;

(...) Jeg vet med erfaring at det lettere å lære språk hvis person er med andre som kan språket. Jeg er redd for å glemme spansk, og derfor jeg er mye med spanske venner og snakker spansk med de. Norsk er ikke så mye i min dag og derfor kanskje jeg kan språket lite. Eller som min pappa sier, at jeg velger selv å være dårlig i norsk fordi jeg velger det bort. Han har rett tror jeg.

Ungdommens uttalelser om sitt første møte med det norske språket var i stor grad negative. Opplevelsen ble preget av sorg grunnet flytting fra Spania som hun ser på som sitt hjemland, og press hjemmefra hvor far og mor vil at hun skal lære seg bedre norsk. Dette får henne til å føle seg mislykket, i tillegg til at hun i begynnelsen ikke fikk seg norske venner, uttrykker hun. Høye forventninger fra foreldre er vanlig i innvandrerfamilier der foreldrene ikke har oppnådd den utdanningen de selv ønsket, ifølge Bakken (2003b). Dette kan være en stor påkjenning for ungdommene, og vi ser at Maria uttrykker stor misnøye og opplever en følelse av å bli trykket ned når hun ikke oppnår det foreldrene ønsker for henne. Maria forteller også at valgene hun tar i dag når det gjelder språk er påvirket av hennes erfaringer da hun flyttet til Norge, noe som hun beskriver som en dårlig opplevelse. Hun forteller også på slutten av intervjuet at hun blir påminnet hver dag hvor dårlig hun kan språket, når hun ser hvor gode norskkunnskaper broren har tilegnet seg, og at når hun prater med andre på norsk må hun uttrykke seg flere ganger slik at de skal forstå henne. Maria beskriver seg selv som en svak elev på skolen, og hun mener dette kan ha noe med at hun verken mestrer språket godt nok eller ønsker å lære språket bedre. Begrepet til Buch (2015); tvangsflytting, kan brukes i dette tilfellet (2.2). I intervjuene knytter Maria flere negative opplevelser til det norske språket. Hun uttrykker også at hun ønsker å flytte tilbake til Spania når hun får muligheten, og at dette også er en grunn til at hun ikke ønsker å lære andre språk siden hun ikke ser en fremtid i Norge. Individuer som ser muligheter og fremtid i nytt land setter høyere krav til seg selv når det gjelder å lære et nytt språk (Fulland, 2016). Savnet til hjemlandet preger også taleren, og vi ser flere eksempler til inneslutninger fra Maria sin side, og slike konstruksjoner blir til grunnet språket (Busch, 2015).

Sol og Khalid er de informantene som i utgangspunktet ikke hadde en spesiell tilknytning til det norske språket, og som begge uttrykker at de synes morsmålet var viktigere å bevare. Her ser vi også et tilfelle av savn til sitt tidligere bosted, og Sol forteller at hun er enig med sin mor om at morsmålet må opprettholdes, men at hun ønsker å prioritere fransk fremfor mazinga. Vi ser flere tilfeller der ungdommene knytter språket til sted, noe som ser ut til å forsterke savnet. Hun snakker også om at hun ikke har norske venner, og at dårlig beherskelse av språket kan være en grunn. Sol forteller følgende;

Mamma er redd jeg skal glemme vårt språk. Hun sier alltid, du må snakke mer vårt språk, ikke glem hvor du kommer fra. Jeg er enig. Ikke bare fordi jeg savner mitt land, men også siden jeg ikke har norske venner, jeg har ikke jobb så da jeg bare er med de fra samme land som meg. Og jeg ikke så flink uansett, noen ganger tenker jeg at jeg aldri blir god. Det er så vanskelig.

Vi ser igjen eksempler på forventinger fra hjemmet og hvordan dette preger ungdommene. Høye forventinger fra moren gir Sol en opplevelse av press fra hjemmet. Bakken (2003b) nevner også tilfeller der flerspråklige elever kan få negative opplevelser hvor foreldre forventer noe annet enn det de selv ønsker. Det virker som om Sol blir preget av moren, men ikke vet helt selv hva hun vil. Hun beskriver at hun ikke omgås majoritetselever, og hun bruker slike eksempler på å forklare hvorfor hun ikke er så flink i norsk.

I likhet med Sol påpekte også Khalid at bevaring av morsmålet er viktig. Møtet med Norge og den norske kulturen og språket var vanskelig, og som Sol føler han at han ikke klarer å utvikle seg godt nok i språket. Khalid flyktet fra krig, og det som gjør situasjonen krevende er at han ikke føler seg velkommen i landet. Etter hans mening er det store kulturelle og sosiale forskjeller fra det han er vant til, og dette gjør det vanskeligere for han å tilpasse seg. Savnet etter venner og familien i hjemlandet kan føre til at han ikke er mottakelig for det norske samfunnet, noe informantene også beskriver vagt. Dette kan resultere i mindre motivasjon på ulike plan;

Jeg kom til Norge for fire år siden fra Eritrea. Vi bodde som jeg sa i Oppland. Bare voksne på mottak der jeg var, jeg hadde ingen venner. Bare min mor og søsken. Alt var kaldt og kjedelig. Vi hadde ikke tv å se program på. Jeg var masse på mobil. Problem var jeg ikke fikk lære meg norsk bra. Jeg savnet bare min land, mine venner og familie...vet ikke om noe leve. Kanskje derfor det vanskelig for meg å lære språk. Ingen, hvordan du sier....motivasjon.

Forflytting av sted (Busch, 2015), mangel på motivasjon og lite følelse av tilhørighet gir Khalid en negativ opplevelse av Norge. Dette påvirker han på skolen, og kan være et resultat av hans beskrivelse av å ikke føle seg velkommen i Norge. Khalid velger å ikke la det nye språket bli preget av de språkene han allerede behersker. En additiv modell for tospråklighet bygger på tilegnelsen av nytt språk ikke går på bekostning av det andre.

Kort oppsummert ser vi at alle ungdommene bærer på ulik *språklig bagasje*. Alle deltakerne snakker mer enn tre språk, men det er forskjellig hva de velger å definere som sitt morsmål.

Noen av dem velger å definere morsmålet ut ifra det de identifiserer seg som, for eksempel Liba og hennes tilknytning til islam og det arabiske språket. Andre velger derimot å definere morsmålet sitt ut ifra det språket de har mest kompetanse i. Skutnabb-Kangas (1984) viser til de fire kriteriene ved morsmål, hvorav to av kriteriene er knyttet til identifikasjon og kompetanse i språket, slik som ungdommene i min studie beskriver. Ungdommene gir subjektive beskrivelser av hvordan de selv mener de behersker det norske språket. Flere av dem forteller at de ikke har gode nok norskkunnskaper, og innrømmer at dette heller ikke er noe de prioriterer. Sol velger heller å opprettholde fransk og prioriterer dette over norsk, mens Anwar som ønsker å integrere seg bedre velger å snakke norsk så ofte som mulig. Vi ser at deltakerne er preget av ulike opplevelser som danner grunnlag for valgene de tar.

Til slutt har vi også sett at informantene har ulike opplevelser når det gjelder det første møtet med Norge, språket og opplevelsen av de ulike praksisene og diskursene. Ungdommene kan oppfatte seg selv som tilhørende av en bestemt kategori, slik som ”den andre”, og ens egen selvforståelse kan føles mangelfull i et nytt sted (Busch, 2015). Ungdommene Liba og Anwar er begge faglig sterke. Likevel ser vi at Anwar ønsker å utvikle og integrere seg, noe han gjør ved å fokusere på å lære seg norsk best mulig. Liba trekker seg midlertidig mer tilbake fordi hun ikke føler hun oppnår det hun ønsker. Dette er eksempel på hvilken retning en negativ og positiv opplevelse av det første møtet med Norge har tatt. Maria, Sol og Khalid har det til felles at de ikke føler seg helt hjemme i Norge ennå, og at flyttingen kan ha preget deres møte med språket. Det at de ikke ønsker å søke kontakt med språket gjennom folk, aktiviteter utenfor skolen og på skolen, ser ut til å svekke motivasjonen og selvtilliten til flere av informantene. Tvangsflytting kan være en påvirkende faktor til at plasseringen av språket oppleves som tilbakefallende og stressende. Ungdommene uttrykker ikke direkte at de ble tvunget til å flytte, men deres uttalelser om savnet til hjemlandet og at de ønsker å dra tilbake preger deres språklige repertoar i Norge på ulike måter. Lebenswelte viser til hvordan ulike diskurser og praksiser i et nytt miljø kan skape konflikter for taleren. Situasjonen kan oppleves som truende for ungdommene i Norge, spesielt når diskurser av språk og språkbruk forteller en taler hvem vi er og hvordan taleren bør snakke. Dette kan føre til konflikt med hverandre (Busch, 2015). Grunnen til at flere av ungdommene ikke har kommet i god kontakt med den språklige ideologien i Norge kan være fordi de ser en frykt for å forlate deres språk til fordel for norsk. Dette kan oppleves som skremmende og truende for taleren.

4.2 Flerspråklighet som ressurs i opplæringen

Selv om alle informantene på forskjellige måter uttrykker hvordan det var å komme til Norge (4.1), har de flere uttalelser om hvilke muligheter som åpner seg ved å være flerspråklig. Ungdommene i studien ser det å kunne veksle mellom ulike språk som en fordel i ulike sammenhenger, som f. eks; skole, jobb, hjemme og med venner. Flere av deltakerne opplever det å være flerspråklig som noe positivt, og de betrakter sin flerspråklighet som en ressurs, men at de opplever ikke alltid at skolen gjør det samme. Ettersom jeg også undersøker ungdommenes opplevelse av flerspråklighet i et elevperspektiv, var det nødvendig å stille spørsmål knyttet til bruken av ulike språk på skolen. Jeg skal analysere hvordan ungdommene tar i bruk sin flerspråklighet som ressurs i opplæringen. Dette skal belyses med Garcías (2009) teori om translanguaging og hvordan taleren får noe ut av sin tospråklige verden (2.3). Jeg velger også å vise til hvordan elevene velger å veksle på sitt språklige repertoar og hvordan de tar i bruk translingual praksiser med Canagarajah (2013) som utgangspunkt. I tillegg er det grunnleggende å trekke inn språkideologier og språkstatus og hvordan dette er med på å prege ungdommene ved valg av språk på skolen.

I intervjuet uttrykker ungdommene hvordan de selv tar initiativ til det García (2009) omtaler som en heteroglossisk forståelse av tospråklig opplæring. Ønsket om å få brukt de språkene de behersker for å prestere på best mulig måte på skolen, blir nevnt i intervjuene av alle. Liba forteller:

Hvis jeg for eksempel ikke forstår noe på norsk, jeg oversetter til engelsk, hvis jeg ikke forstår på engelsk som ikke skjer ofte så oversetter jeg til arabisk. Det er litt vanskelig å forklare, men at jeg klarer tre språk gir meg syn fra tre steder. Det blir forklart på tre ulike måter, man se flere sider.

Veien for å lære seg bedre norsk er gjennom hele elevens språklige repertoar, tolker jeg fra utsagnet. Hvis noe er uforståelig på norsk går hun over til engelsk eller arabisk, for å få en bedre forståelse av ord og begreper. Dette samsvarer med den dynamiske tospråklige opplæringsmodellen. Der eleven trekker veksler på sitt språklige repertoar på strategisk måte (García, 2009). Det Liba også nevner er ulike perspektiver på språket, noe som gir ny kunnskap av et ord hun kan på flere språk.

Anwar ser flere fordeler ved å være flerspråklig. Han har også jobbet som tolk, og bruker språkene han kan for å bidra i samfunnet, hvilket er viktig for Anwar. Det å kunne flere språk gir personen en fordel, mener han, dører åpnes for å komme i kontakt med nye mennesker, kulturer og få en bedre forståelse som skaper et tett fellesskap. Han forteller følgende;

Det som er bra er at jeg kan snakke pashto, urdu og persisk med venner og familie. Jeg har også vært oversetter for asylsøkere når de har intervju. At jeg kan bidra slikt i Norge syns jeg er veldig bra. Å kunne flere språk gir en person mulighet til å ha kontakt med mennesker og forskjellig kultur. Det...hvordan skal jeg si, knytter bånd til samfunn med mange språk.

Likevel beretter Anwar hvorfor han konsekvent velger å snakke norsk med venner fra Afghanistan og familien hjemme. Han ønsker fortsatt å prioritere norsk og lære det uten å bruke de andre språkene som hjelpemiddel når han må oversette uforståelige ord. I likhet med Liba beskriver Anwar hvordan han trekker veksler på hele repertoaret. Han syns det er negativt at flerspråklige elever ikke får muligheten til å utnytte språkene de kan på ulike måter. Derfor forteller Anwar at han synes det er viktig å bevare sin flerspråklighet, men siden det ikke er lagt opp til muligheter for å bruke det på skolen, ønsker han ikke å legge for mye i det. Informanten opplever skolen som monoglossisk der han føler et press på og bare satse på norsk. Vi ser at Anwar konsekvent velger å lære seg bedre norsk, og dette kan være for å passe inn og føle en tilhørighet (2.2). Han kan prøve å passe inn for å føle en tilhørighet og ikke bli sett på som ”den andre” (Busch, 2015). Taleren er også tvunget til å tilpasse seg ulike sammenhenger og spesielt nytt bosted, og heteroglossia beskriver Anwar sin situasjon (Bakthin, 1981). Anwar forteller;

Jeg mener som jeg sagt før at jeg kan norsk best. Derfor ser jeg på norsk som morsmålet mitt. Det jeg syns er dumt er at det å kunne flere språk i Norge ikke gir deg fordel på for eksempel skole og andre ting, det blir sett på som en hjelp for å lære norsk. Morsmål syns jeg skal være det språket du kan best, ikke det språket du er født i.

Anwar understreker et poeng som både Sol og Maria også nevner. De ser flere fordeler ved å kunne flere språk, men skulle ønske det norske samfunnet gjorde det samme. Ulike språk har ulike verdier i samfunnet, og språklige ideologier er med på å konstruere dette. Det har en innvirkning på ungdommene dersom det språket de snakker får respekt på samme måte som for eksempel norsk. Personlige holdninger er i stor grad bestemt av verdien som tilskrives et språk eller språklig variasjon i en sosial plass, og dette er grunnleggende for ungdommene når de tar i bruk sitt språklige repertoar (Busch, 2015). Maria forteller om hvordan

flerspråklighet heller bør anses som en ressurs og ikke bare et middel for å lære seg norsk, noe Anwar også har nevnt i sine utsagn. Maria forteller;

Jeg synes det er bra jeg kan flere språk, jeg kan snakke med venner på spansk og familie på berbisk, og broren min på berbisk hvis vi skal si noen hemmeligheter foran andre. Da jeg begynte å lære norsk jeg brukte spansk som oversetter. Det brukte jeg lenge til jeg klarte meg uten. Og lærer snakket alltid om at det er bra og kunnskapsrik at jeg kan flere språk, men nå jeg ser at jeg ikke bruker spansk uten privat. Hvorfor kan jeg ikke bruke spansk eller berbisk på en annen måte på for eksempel skole?

Et viktig poeng som Maria trekker frem er spørsmålet om hvorfor flerspråklighet ikke har høyere status i Norge. Konsekvensen ved at flerspråklighet har mindre status i et land er at talerne velger å ta dem mindre i bruk. Dette fører til at taleren velger bort et språk til fordel for et annet, slik som Anwar gjør. Vesentlige faktorer kan være med på å gi flerspråklige elever en innslutning av deres samlede språklige repertoar ved rangering av de språklige praksisene. Hvis et slik tilfelle oppstår i klasserommet er det et språkhierarki som står sentralt, og ifølge Sollid (2012) blir andre språk enn norsk automatisk rangert nederst på stigen. Dette kan skape utrygge rammer for flerspråklige elever på skolen, der flerspråklighet ikke lenger blir sett på som en ressurs.

Sol uttaler noe av det samme som Maria og Anwar; hun ser det positive i å kunne veksle mellom språkene både på skolen og hjemme. Det å kunne bruke et språk som et verktøy for å forstå et annet er noe helt unikt, mener Sol. Hun forteller;

Å snakke flere språk synes jeg at er bra. Da kan jeg bruke de forskjellig når det passer meg. På skolen jeg bruker spesielt når jeg ikke forstår hva som står i bok eller ikke forstår hva lærer sier. Da oversetter jeg til fransk. Det er så bra, at jeg kan bruke en språk jeg kan for å lære bedre norsk. Jeg bytter mye på språk hjemme også, noen ganger jeg snakker fransk med mamma også.

Anwar nevner at han har vært tolk, mens Liba ser på flerspråklighet som et middel i skolesammenheng og i fremstillingen av ulike perspektiver. Likevel forteller ungdommene at de ikke får brukt flere av språkene de kan som en ressurs, og at skolen burde tilrettelegge for dette slik at flerspråklige elever får et større læringsutbytte. Khalid forteller mer om hvordan han bruker morsmålet sitt til å oversette;

På skolen når læreren prøver å forklare, men det er ikke alltid jeg forstår. Jeg pleier heller å oversette for meg selv enn at lærer forklarer meg, for da sier de andre ord jeg ikke forstår. Det er to sider som jeg har tenkt det å kunne flere språk. Det er veldig bra jeg har et annet språk jeg kan oversette til for å forstår bedre, men kanskje jeg hadde forstått norsk bedre hvis jeg

bare hadde kunnet norsk. Tror jeg klarer å se flere forståelse av ord fordi jeg kan et ord på flere språk, det betyr det samme med på forskjellig måte.

Liba understreker også hvordan hun kan se betydningen av et ord på tre ulike språk, som også gir henne tre ulike perspektiver av ordet. Her ser vi et godt eksempel på transspråklige perspektiver og hvordan oversettelsen gir en ny kunnskap, som hun beskriver. Liba trekker også frem at det å kunne variere mellom språkene på skolen med venner og lærere gir henne øvelse i alle språkene, noe som hjelper henne med å ikke glemme for eksempel arabisk. Samtidig ser hun fordelene ved å kunne blande språkene, noe hun gjør med venninner. Translanguaging viser hvordan Liba tar i bruk flere språk for å tilpasse seg det nye språket. García (2009) skriver også at dette er et typisk alternativ for flerspråklige elever med kort botid. Liba forteller;

Når jeg snakker med venninna mi. Hun kan engelsk, arabisk og norsk som meg. Så noen ganger når vi snakker så skriver vi "Ohh man hva skjer, gifekliv sathek." Så med noen ord! For eksempel "Hvor er du?" så svarer hun "I'm now in the trikk". Vi ler litt noen ganger og vi syns det er gøy.

Å veksle mellom språk slik som Liba gjør med sine venninner er et godt eksempel på hvordan ulike språk i kontekst påvirker hverandre (Canagarajah, 2013). Begrepet *translinguale praksiser* viser til kompleksiteten av kommunikative moduser. Liba trekker veksler på sitt samlede repertoar og bruker det for å kommunisere med hennes venner, som også er flerspråklige. En slik språklig praksis gir taleren mulighet til å uttrykke seg og konstruere språket på en kreativ måte. Dette gir begge talerne et eget perspektiv på det som blir skrevet og en egen forståelse av utsagnet (2.5). Veksling av ulike språk kan også sees på som en ressurs med bakgrunn i metaspråklig bevissthet.

Ungdommene Liba og Khalid forteller begge på ulike måter hvordan de klarer å se ulike perspektiver av ord siden de kan flere språk. Liba forteller hvordan et ord kan gi ulike metaforiske bilder avhengig av hvilket språk som blir brukt. Begge ungdommene ser på dette som en ressurs, og de uttrykker også hvilke store fordeler de har i forhold til de som ikke er flerspråklige. Å kunne flere språk gir mulighet for utvikling av god begrepsforståelse, og det er dette Liba og Khalid refererer til. Ungdommene trekker frem eksempler på hvordan de bruker språkene med både familie og venner, og spesielt hvor nyttig det er på skolen når norsk blir uforståelig.

Av disse dataene ser vi at informantene viser til ulike perspektiver på hvordan flerspråklighet er en ressurs for dem i opplæringen. Likevel nevner flere at de savner å ta i bruk mer av flerspråkligheten i skolesammenheng, og at skolen bør tilrettelegge mer slik at elevene kan få muligheten til å ta i bruk flere språk. For det første kan tospråklig og flerspråklig opplæring tilby ulike verktøy for å behandle den språklige kompleksiteten i verden (García, 2009) (2.3). Problematikken ligger i kompleksiteten i ungdommenes repertoarer versus norsk språkopplæringslov, som legger opp til at elever (bare) har ett morsmål. På den annen side kan skolen og lærerne også ta hensyn til elevenes erfaringer før de kom til Norge. Flere elever, og noen av ungdommene i min studie, har hatt opphold i andre land før de endte opp i Norge. Dette gir elevene en transkulturell erfaringsbakgrunn, noe som kunne vært en ressurs i undervisningssammenheng. Samtidig er det viktig å påpeke at alle skoler ikke har ressurser til å tilrettelegge for flerspråklige elever. Det er lite realistisk å forvente at alle lærere skal ha en tilnærming til flerspråklighet, selv om flere teorier og funn viser at dette kan være en stor fordel. I kapittel 5 vil jeg diskutere dette videre.

4.3 Transspråklig literacy som strategi

I tillegg til transspråklige praksiser og oversettelse nevner ungdommene også transspråklig literacy som en strategi, som gir dem mulighet til å trekke veksler på hele sitt språklige repertoar. I det foregående kapittelet har ungdommene nevnt hvordan de ser på flerspråklighet som en ressurs, men også hvorfor skolen i større grad bør tilrettelegge slik at elever kan få utbytte av språkene. Ungdommene ble intervjuet i perioden da de hadde begynt på særnemne i norskfaget, derfor var dette et motiv alle trakk inn da jeg stilte spørsmål under temaet ”skriftkyndighet på skolen”. Flere av ungdommene la frem i intervjuene hvilke fordeler det hadde medført hvis de fikk muligheten til å bruke flerspråklig literacy i skolesammenheng. Videre i dette kapittelet vil jeg behandle *translanguaging* (García, 2009), i den forstand at ungdommene viser til hvilket språk de ønsker å lese på og hva som danner grunnlag for dette. Til sist vil jeg gå nærmere inn på transnasjonal praksis; der ungdommene viser til at de ønsker å lese om noe som bygger på erfaringen deres før de kom til Norge.

Som nevnt tidligere (4.1), uttrykker Liba i intervjuet at hun har stor interesse for litteratur. Hun leser mest engelske bøker, men har gått mer over til norsklitteratur siden hun har oppdaget bøker som fanger hennes interesse og appellerer til hennes erfaringer og følelser.

Det hun opplever som problematisk er å forstå ordene og sammenhengen i norske bøker, derfor bruker hun en del tid på å oversette det hun ikke forstår.

(...) nå til særemne så jeg leser norsk, jeg fant ut at det er like gøy. Jeg var veldig redd for at jeg ikke kom til å forstå den ordene, og at sammenhengen ikke var bra, og at jeg måtte lese to-tre ganger. Men nå jeg leser bare en gang og det holder. Jeg er kjempeinteressert i handlingene, og de ordene jeg ikke forstår gir ikke betydning, jeg vil bare fortsette og så forstår jeg sammenhengen.

Ungdommene bruker flerspråklighet på skolen i forbindelse med oversettelse av fraser eller ord i ulike settinger (4.2). Anwar uttrykker at flere av elevene mister motivasjonen når de må slå opp ord for ord mens de leser. Det blir fort kjedelig, og ungdommene forteller at de ofte må lese teksten flere ganger for å få en fullstendig forståelse. Sol uttrykker at hun plutselig kan miste sammenhengen i teksten hvis hun skal bruke tid på å slå opp ordene og skrive dem ned, dette tar også lengre tid. Hun nevner også, som Anwar, at hun helst vil lese bøker der hun kjenner seg igjen, og helst på det hun ser på som sitt eget morsmål, altså fransk;

Noen ganger jeg leser mer fransk nå. Jeg har ikke fransk undervisning og jeg vil ikke glemme det språket, derfor vil jeg helst lese fransk. Men til særemne måtte man velge norsk da, og det likte jeg ikke. Jeg liker å lese utenlandske bøker som er oversatt til norsk, jeg liker ikke å lese norske bøker skrevet av norske forfattere. Føler ikke at jeg kjenner meg igjen i dem, og da blir det kjedelig for meg. Jeg måtte velge en norsk bok da, så da valgte jeg boka "Skam", men den likte jeg faktisk. Den var bra! Det tar også tid når jeg hele tiden må oversette det jeg ikke forstår, jeg mister handlingen og forstår ikke hva jeg leser.

Det å lese på et språk og å skrive på et annet kan være en produktiv strategi i det flerspråklige klasserommet (García, 2009). I ungdommenes tilfelle ser vi at de leser på norsk, men oversetter uforståelige ord og fraser til det språket de behersker best. Selv om flere av dem nevner at dette virker demotiverende og skaper konflikter med helheten av lesingen, bruker de sitt språklige repertoar som verktøy for å få et optimalt læringsutbytte. Dette er en læringsstrategi, og kan bli sett på som en kognitiv ressurs og en fordel for ungdommenes læring. Uansett nevner flere av ungdommene at de bruker dobbel så lang tid som majoritetselevne når de leser en tekst, noe som tilsier at motivasjon kan være en grunnleggende faktor for at ungdommene ikke skal falle fra.

Maria nevner mye av det både Anwar og Sol forteller, og uttrykker også at hun kunne ønske hun fikk muligheten til å bruke spansk mer på skolen. Dette begrunnet både Sol og Maria med at de ikke lenger har språkfag i VG3, og at de vil finne en måte de kan bevare språket de

anser som sitt morsmål. Maria forteller at hun ønsker å bruke mer spansk på skolen, siden det går mest i norsk og berbisk hjemme. Samtidig uttrykker hun opplevelsen av å føle mislykkethet og mangel på motivasjon når det kommer til det norske språket;

Det handle ikke bare om at jeg ikke vil glemme spansk, også at jeg ikke føle jeg kan mye norsk. Jeg tørr ikke snakke så mye foran andre, jeg sier ikke alt jeg mener fordi jeg vet jeg ikke snakke bra. Man føle seg litt sånn at jeg ikke er flink, husker ikke hva det heter (...) mislykket ja!

Anwar, Liba og Maria nevner alle tre den store utfordringen med å forstå referanser som majoritetselevne er innforstått med fra ung alder, og som en lærer fort kan ta som en selvfølge at alle elevene kan. Et eksempel på dette henter Liba fra en religionstime, og hun understreker også at slike hendelser kan være med på å prege læringsprosessen;

Vi hadde om kristendom. Og jeg kan masse fra før, om Jesus og hva de tror på. Jeg har lært mye om abrahamittiske religioner (...) men lærer snakket om *treenighet*. Hun forklarte det liksom er gud, Jesus og ånden sammen. Jeg forstår ikke helt hvordan det er samme person. Tror det også fordi jeg ikke har lært mye om kristendom i Libanon og den kristendom her i Norge og Skandinavia. Fordi vi ikke forstå alt som de andre så tror jeg også det er grunn til at vi lærer sakte, hvis du forstår.

Kulturelle referanser er noe også Anwar forteller om i intervjuene. Han er med på en del aktiviteter utenfor skolen for å få seg norske venner, forteller han. I starten da han flyttet til Norge forstod han ikke når folk snakket om ”hytta”, ”slalåm” og ”Aksel Lund Svindal” Anwar forteller;

Jeg syns det er morsom. Husker når de sa ”vi skal på hytte”, og så forklarte de hva hytte var. Når de sa de skulle ”stå på slalåm”, hva er det tenker jeg. Og når jeg forstod så lo jeg. Når de nevne navn til kjendis som er stor i Norge, som for eksempel Aksel Lund Svindal jeg skjønnte ikke hvem det var. Eller når de sa ”skal du gå på en skole i vestkant” og så de lo. Jeg forstod ikke, er vestkant dårlig tenkte jeg? Det er alt veldig morsomt nå som jeg forstå litt mer.

Transspråklige praksiser bør bli sett i et lys av kreativitet og kritiskhet, skriver Dewilde (2016). Den kreative siden kan bestå av normer som følges eller brytes, mens den kritiske siden går inn på normer som blir problematisert eller ytret. Som nevnt i kapittel 4.2 har to av ungdommene trukket frem hvordan skolen lar dem bruke flerspråklighet som et middel for å lære seg norsk, men at de blir fortalt med at dette ikke er nødvendig senere i løpet. I dette tilfellet ser vi at ungdommene er kritiske og problematiserer bruken av flerspråklighet i skolesammenheng. Deres opplevelse av flerspråklighet på skolen viser seg å være en følelse av at de ikke oppnår det de selv ønsker. Ungdommene nevner opplevelsen av å lese og skrive

på norsk, og den største utfordringen de føler på er fag der de ikke forstår referanser andre majoritets elever ser på som en selvfølge. Ungdommene uttrykker at de bruker mye tid på skolen, grunnet ekstra skolearbeid når det gjelder å oversette uforståelige ord og setninger på norsk. Flere nevner de helst vil lese på sitt eget morsmål, slik at de både forstår teksten bedre og bevarer morsmålet sitt.

Liba trekker frem hvordan hun tror både hennes egne og medelevenes karakterer ville vært bedre hvis de kunne bruke det språket de behersker best. Siden dette ikke er et alternativ søker ungdommene litteratur som de kjenner seg igjen i med deres tidligere erfaringer. Liba forteller;

Jeg tenker at hvis vi kunne brukt alle vår språk til forskjellig ”tasks” på skolen, så tror jeg at flere elever hadde fått bra karakterer. Nå som vi for eksempel har særemne må vi velge norsk bok, det blir så fort kjedelig. Jeg har ingen relasjon til norsk forfattere. Jeg liker best å lese på engelsk eller arabisk, der kjenner jeg meg mer igjen. Vi kunne faktisk velge en annen forfatter, så jeg har valgt boka *Eksil*. Handler om en jente fra Tanzania, hun føler hun ikke passer inn noen steder. Første problem er å finne bok man er interessert i, andre problem er å skrive god tekst og få bra karakter.

Anwar fremhever at han også synes det er bedre å lese bøker der han kjenner seg igjen. Disse bøkene handler for det meste om flukt fra krig, og det å finne sin plass i et nytt land. Dette gjør også at han får mer motivasjon til å lese bøkene, noe han begrunner med at han har god forståelse for situasjonen og kan sette seg mer inn i det, siden han hadde vært der selv. De kulturelle referansene appellerte til følelsene som minner han om flukten til Norge;

På morsmålet mitt jeg skjønner alt, også det er litt, du leser en bok og du skjønner alt...ikke sant. Du kommer ikke til å kjede deg. Hvis jeg leser på norsk og ikke forstår to, tre setninger og ikke vet hva det betyr, jeg orker ikke oversette (...) Jeg bare merker at jeg må hoppe over, om jeg har tid jeg oversetter, men det blir kjedelig. Man gir opp noen ganger. Til særemne leser jeg *Min drøm om frihet* og *Naken hijab*, disse bøker er spennende. Og da orker jeg å oversette. Vi spurte lærer om vi kunne velge andre bøker enn norske forfattere. Disse bøkene merker jeg at jeg har vært der selv, hvis du forstår hva jeg mener. Opplevd samme som dem i krig og flukt. Og da går det inn i følelse mine...hva kaller man...appellerer til min følelser.

Ungdommene ser ikke de vanskelighetene ved å gjennomføre lesingen på morsmålet og produsere teksten på norsk som de opplever skolen gir uttrykk for. De forstår likevel at dette kan være problematisk for læreren, som i deres tilfelle ikke har en tilnærming til flerspråklighet som kan gi bedre innsikt i deres læring. Gjennom utsagnene gir ungdommene en beskrivelse av å føle seg mislykkede på skolen, fordi de selv mener at norskkunnskapene

ikke er helt på plass. Anwar, Liba og Maria nevner problematikken ved at de ikke forstår referanser satt i norsk kontekst, og dette gjelder ikke bare ord og uttrykk, men også kulturelle referanser. De trekker likevel frem positive opplevelser ved å kunne ta i bruk en transspråklig literacy-praksis, noe som gir en nyansert forståelse når de veksler og blander språkene. Ungdommene tar ofte selv initiativ til å bruke deres språklige repertoar som en ressurs i for eksempel lese- og skriveaktiviteter i klasserommet, og flere av dem stiller spørsmålsteget ved hvorfor skolen og læreren ikke åpner for flere muligheter til en slik praksis. Forskningsspørsmålet jeg kommer tilbake til i kapittel 5 omhandler problematikken som oppstår i klasserommet når opplæringsloven, lærerne og de flerspråklige elevene står i motsetning hverandre, når det gjelder hvordan flerspråkligheten kan bli praktisert i klasserommet.

4.4 Språk og identitet

Flere av utsagnene jeg allerede har vist fra de ulike informantene, sier noe om identitet og språk. Tilhørighet og identitet er en av de vesentligst grunnene til at flere av ungdommene ønsker å bevare flerspråkligheten. Creese og Blackledge (2015) viser til nyere forskning der de hevder at kommunikative ressurser danner grunnlag for et identitetsrepertoar som gir muligheter for tilpasning til samfunnet (2.5). Blommaert og Varis (2013, i Creese og Blackledge, 2015) presenterer et rammeverk med fire punkter som hjelp til å undersøke komplekse og dynamiske identitetsprosesser. Ved å ta i bruk disse ressursene, slik som måten folk snakker på, måten de skriver meldinger på, hvordan de spiser og drikker og hvilken type musikk de hører på, er dette med på å utvikle et *identitetsrepertoar* som gir mulighet for tilpasning (Creese & Blackledge 2015). I dette delkapitlet vil jeg vise hvordan ungdommene knytter sin identitet og tilhørighet til sin flerspråklighet, og se på hvordan de gjennom sine erfaringer prøver å tilpasse seg i Norge samtidig som de prøver å utvikle seg i det norske språket.

Flere av ungdommene føler et behov for å bevare språkene sine på lik linje med bevaring av sin identitet. Liba forteller at dette er en nødvendighet som gir henne trygghet og en mulighet til å karakterisere seg selv på det språket hun mestrer best. Hun trekker også inn religion i denne sammenhengen, og Liba ser det arabiske språket i nær tilknytning til islam og koranen, der hun kan få en følelse av hvem hun er og hvor hun kommer fra;

Jeg vil ikke glemme mine språk. Selv om jeg prøve å lære norsk så bra som jeg kan, så vil jeg kunne snakke arabisk og engelsk bedre enn norsk. Dette er de språkene jeg er oppvokst med og det sier hvem er jeg, hvor jeg komme fra og spesielt arabisk sier masse om min religion siden jeg er veldig opptatt av islam. Jeg bruker tid på min religion hver dag, det er i min hverdag og derfor er det viktig at jeg kan språket bra. Norsk er også viktig, jeg prøver hver dag å lære bedre.

Liba knytter det arabiske språket opp mot identitet og i uttalelsen ser vi at religion og islam gir ungdommen en tilhørighet. Forskning har sett på identiteter som sosialt konstruert, og vurderer forholdet mellom språk og identitet i sammenhenger der kommunikasjon er kompleks (Creese & Blackledge, 2015). Liba ser viktigheten av at hun kan arabisk godt, et språk hun bruker i samhandling med familien og religionen. *Lebenswelte* viser til forflyttingen av språket, der språket kommer til et annet miljø der praksiser og diskurser er ukjente (Busch, 2015). Liba forteller at arabisk er en grunnleggende språklig praksis i Libanon, og språket former en spesiell plass i samfunnet med tanke på muslimske diskurser som landet forholder seg til. De diskursene Liba er vant med i det arabiske språket passer ikke inn i Norge, og det kan derfor være en av grunnene til at hun velger å bruke engelsk i flere sammenhenger istedenfor arabisk.

Khalid og Sol uttrykker at de ikke har et stort behov for å søke etter sin tilhørighet i det norske samfunnet. Fra Khalid sin side virker det som om han ikke føler seg velkommen i landet, og derfor trekker han seg også mer vekk fra det norske språket. En slik erfaring påvirker taleren og medfører negative opplevelser, som fører til inneslutninger på grunn av språket og samfunnet (Busch, 2015). Informanten forteller;

Da tenker jeg på hvor jeg kommer fra, hvor jeg tilhører og sånn. Jeg føler meg ikke en del av det norske samfunnet, jeg føler meg utenfor. Fordi jeg ikke integrert meg nok i samfunnet, de fleste kompisene mine er ikke norsk de er utlendinger. Jeg prøver mange ganger å åpne meg med norske, men de forstår meg ikke. Det er litt vanskelig. Kulturen min er så annerledes enn norsk kultur, og da føler jeg meg utenfor. Alle land er forskjellige.

Både Sol og Khalid er opptatt av sin kultur og bevaringen av sin flerspråklighet, men liten deltakelse og interesse fra Khalid sin side, resulterer i mindre aktualitet for å lære seg bedre norsk. Et poeng Sol trekker inn som gjør at hun skiller seg ut fra Khalid, er at hun trives i Norge, men at hun føler et press hjemmefra der foreldrene ønsker at hun holder språket mazinga ved like. Samtidig ønsker Sol å bevare fransk, det språket hun føler seg mest

komfortabel med og som hun ser på som sitt morsmål. På denne måten føler hun at norsk faller ut og at hun bruker mer tid på mazinga og fransk;

Jeg har jo sagt mamma sier hele tiden ”Ikke glem språk Sol, du må ikke glemme. Ikke snakke norsk hjemme”. Jeg bare ler, for jeg kommer jo selvfølgelig ikke til å glemme språk som jeg snakke med mamma og pappa. Det er bare at jeg ikke ønske å glemme fransk. Jeg er glad jeg har franske venner jeg kan snakke med for å huske bedre. Mazinga er ikke språk jeg klarer å skrive, jeg klare bare å snakke det. Det snakker jeg bare med min foreldre og søsken snakker jeg fransk.

Sol forteller i intervjuet at hun omgås lite med etniske norske fordi de ikke er en del av vennekretsen hennes. Denne informanten forteller også at hun er bevisst at dette gir henne et dårlig utgangspunkt i å lære seg bedre norsk. Dette fører videre til at hun bruker det franske språket mest, fordi hun har nærmere relasjoner til sine franske venner, som hun identifiserer seg selv med. Muligheten for å tilpasse seg majoritetskulturen på skolen virker ikke stimulerende for verken Sol er Khalid. Dette kan føre til at de ønsker å søke annerkjennelse andre steder og i andre miljøer, som i deres tilfelle kan være talere som kan de samme språkene som dem. Dette kan føre til at de gjør det dårligere på skolen. Opplæringskulturen på skoler er som oftest tilpasset majoritetslevnene. Når flerspråklige elever møter en slik fremmed opplæringskultur, som virker ukjent, ligger det et større grunnlag for at ungdommene kommer i møte med en opplæring de kan tilpasse seg bedre.

I likhet med Sol, føler også Maria et press hjemmefra, men foreldrene ønsker at hun lærer seg bedre norsk og heller setter spansk og berbisk litt til siden. Som nevnt tidligere er Maria en av ungdommene som har svake norskkunnskaper, og hun sliter med begrepsforståelse og strever med å uttrykke seg slik at hun blir forståelig for motparten. Det er kun fire år siden familien flyttet til Norge, og hun snakket mye om savnet til det hun kaller for hjemlandet sitt, Spania. Hun forteller om hvor trist det var å flytte og at det følte som en tvang;

Jeg huske da pappa sa vi skulle flytte Norge og det var verdens beste land. Norge er bra, men det er ikke som Spania. Spania varmt, snille menneske som alltid snakke med deg selv de ikke kjenne deg. Alle mine venner bor der. Jeg savner dem masse og jeg savne min hjemby. Hvis jeg kunne velge, så hadde jeg bodd i Spania med min bror da. Han savne også Spania. Siden vi ikke er gamle nok så måtte vi reise med mamma og pappa. Det følte som tvunget, men vi flykte ikke fra krig. Hvorfor ikke bare bli i Spania sa jeg? Heldigvis vi reiser på besøk ofte.

Tilknytningen til Spania gir henne en tilhørighetsfølelse til landet, og dermed samsvarer ikke den tilhørigheten i Norge. Maria sier at hun synes det føltes som tvang å flytte, men at det var en spesiell situasjon fordi de ikke flyktet fra krig slik som andre hun kjenner. Hun fortalte senere i intervjuet at hun tenkte å flytte tilbake til Spania etter endt eksamen på videregående skole i Norge. Siden Maria ikke ser en fremtid i Norge er det også lettere og ikke se viktigheten av å fremme en plass i samfunnet.

Khalid har et problem med å føle seg hjemme i Norge, noe som også fører til at han velger å fokusere mer på språkene han mestrer best; nemlig tigrinja og arabisk. Han har et bedre forhold til sine klassekamerater og venner utenfor skolen, fordi de kommer fra land der de snakker samme språk som han selv. Khalid er den som har stått frem og fortalt hvor vanskelig han synes det er å tilpasse seg i det norske samfunnet, og at dette påvirker han på ulike måter. Det at han ikke har noen norske venner, ikke har fått seg en jobb ved siden av skolen og at han omgås bare med folk fra Eritrea og arabisktalende land ikke er tilfeldig. Khalid forteller følgende:

Jeg har prøvd få jobb lenge nå. Søker overalt, men ingen vil ta meg til intervju. Det er forstått. Jeg skjønner at ikke de vil ha noe som ikke snakke bra norsk. Det ødelegge for dem. Når jeg få avslag på intervjusøknad blir jeg ikke overrasket. Jeg håpe bare folk forstå at jeg har prøvd, ikke si jeg ikke har prøvd, for jeg har prøvd.

De negative opplevelsene er demotiverende for Khalid og under intervjuet virker det som om han ikke er villig til å prøve lenger. Når han opplever flere tilfeller med motgang, skaper dette et negativt bilde av hans erfaringer i Norge og forsterker følelsen av at han identitet ikke passer inn. Tilhørighetsfølelsen blir et viktig redskap som kan hjelpe ungdommene i tilfeller der de opplever motgang slik som Khalid. Identitetsrepertoaret skal være med på å hjelpe taleren for tilpasningen i et nytt samfunn ved å ta i bruk ulike ressurser for å passe inn (Creese & Blackledge 2015). Ved at Khalid møter på utfordringer gang på gang, er det lettere å miste motivasjonen.

Anwar er også en av de ungdommene som uttrykker at han ikke føler en tilhørighet i den norske kulturen og i det norske samfunnet, og grunnlaget for dette er at han ikke kan språket bra nok, selv om norsk er det språket han behersker best, forteller han. Det oppstår en konflikt når hans forsøk på å passe inn ikke samsvarer med opplevelsen hans. Han ser ikke et tap ved å avstå fra sin flerspråklighet, fokuset ligger i å lære seg norsk best mulig og ta det i

bruk slik at han kan integrere seg bedre, ifølge han selv. Anwar er den ungdommen som har valgt å legge sin tidligere kultur og språk på vent for å komme bedre inn i det han definerer som det norske. Han sier;

At identitet sier om seg selv, at hvordan en person er. Og hvordan han eller hun oppfører seg i forhold til andre folk. For eksempel min oppførelse måte er ikke samme som norsk kultur. Jeg er helt annerledes enn norske. Jeg prøver bare å integrere meg i samfunnet og prøve å være som norske er i det norske samfunnet. Det jeg trenger i samfunnet, i dette samfunnet er det norske språk. De andre språk jeg kan er ikke så viktig for meg, bare for å snakke med familie. Jeg reiser ikke tilbake til hjemland. Nå er jeg i Norge, nytt land, dette er det landet jeg skal bo resten av livet mitt.

Anwar uttrykker hva hans definisjon av identitet er og hvorfor norsk er viktig for han å lære. Fulland (2016) presenterer begrepet *Languaging learner identity* som tar for seg barn som ser på seg selv som et individ som må lære mer språk. I denne studien ser vi at noen barn gjennom egne erfaringer og opplevelser ser viktigheten av å kunne språk for å lykkes i samfunnet. I Anwar sitt tilfelle ser vi at han gir en beskrivelse av dette, og hvordan han ønsker å fokusere på det norske språket for å integrere seg bedre i samfunnet. Dette kan også ses i lys av negative opplevelser som legger grunnlaget for valget han tar når det gjelder hans språklige repertoar. Det at Anwar fokuserer sterkt på å bli del av samfunnet kan også være utfallet fra noen negative opplevelser som har satt spor (Busch, 2015).

Synet til flere av informantene samsvarer, men samtidig ser vi at noen ønsker å bevare og opprettholde sin flerspråklighet mens andre ikke ser verdien i dette. I begge tilfeller kan det konkluderes med å være en kilde for deres identitet. Creese og Blackledge (2015) henviser til Riley (2007) som peker på flere bevis for at identitet er sosialt konstruert, og at talerens følelse av selvtillit bare kan oppstå som et resultat av kommunikativ samhandling med andre. Vi ser eksempler i Maria og Khalid sine uttalelser der de uttrykker en negativ følelse av deres tilhørighet og identitet i Norge. Siden de ikke omgås med norske på fritiden eller på skolen, kan dette indikere dårlig erfaring, som har medført en følelse av dårlig selvtillit. Liba er den informanten som sier at hun finner sin identitet gjennom islam, noe som knytter henne sterkere til det arabiske språket, fordi hun leser og snakker arabisk i denne sammenhengen. Liba identifiserer seg med religion, noe som gir henne en iboende tilhørighetsfølelse. Hun har ikke behov for en opplevelse av tilhørighet på skolen, ifølge henne selv, noe som kan stemme overens med utsagnene om at hun er en "inside person" og jobber mye med skolearbeid på fritiden. Anwar ønsker å finne en plass i det norske samfunnet, noe som viser at han vil finne

en identitet og en tilhørighet i det norske. Informantene Maria, Sol og Khalid uttrykker savnet til hjemlandet, og dette er noe som påvirker deres språklige repertoar i en negativ retning der begrensninger kan forekomme (Busch, 2015). Når ungdommene blir påvirket av ulike faktorer der identifiseringen av dem selv blir misforstått på grunnlag av deres komplekse flerspråklige bakgrunn, kan dette igjen påvirke deres opplevelse i en negativ retning. Ungdommene kan ende opp med å fornekte sin språklige identitet for å passe bedre inn.

5 Diskusjon og oppsummering av studiens funn

Formålet med studien har vært å belyse flerspråklige elever med kort botid sin opplevelse av flerspråklighet i en norsk kontekst, og bidra til mer kunnskap innenfor feltet. Jeg vil nå diskutere funnene i lys av hvert av forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis, med henvisninger til sentral teori om flerspråklighet. Først vil jeg se på hvordan ungdommenes møte med Norge var og hvilken betydning dette har for deres språklige repertoar. Jeg ønsker å drøfte grunnlaget for deres påvirkning av språket og hvordan dette kan tas i bruk og tilpasses i skolesammenheng. Videre ønsker jeg å se på hvordan ungdommene av eget initiativ tar i bruk deres flerspråklighet i ulike kontekster, og på hvilket grunnlag de gjør dette. Den tredje delen tar for seg flerspråklighet på skolen. Jeg ønsker å drøfte hvorfor tilpasset opplæring kan være med på å gi ungdommene og flerspråklige elever optimalt læringsutbytte i undervisningssammenheng. Det siste forskningsspørsmålet ser på hvordan ungdommene identifiserer seg selv gjennom sin flerspråklighet. Avslutningsvis vil jeg komme frem til en konklusjon og peke på didaktiske implikasjoner.

- **Hvordan opplever flerspråklige ungdommer sitt språklige repertoar i møte med et nytt land?**

Som forskningsgjennomgangen i kapittel (1.1) viser, vil ungdommer med kort botid ofte prestere dårligere enn sine jevnaldrende. Bakken (2003b) sin forskning viser funn av at flerspråklig barn som starter tidlig oppnår bedre resultater på sikt. Bakken (2007) og Engen og Kulbrandstad (2004) sier at det er viktig å trekke inn morsmålet og videreutvikle språket for at elever skal oppnå gode resultater på skolen. Ungdommene har større utfordringer i møte med utvikling av språket på det kognitive nivå på skolen enn når det gjelder i sosial samspill med andre. Viktigheten i min studie ligger i å vise kompleksiteten i og utforske ulike måter flerspråklige elever beskriver at de trekker veksler på sitt språklige repertoar i læring, og hvordan de gjør dette etter en forflytting av plass der språk og kultur er ukjent for taleren. Betydningen i mine funn er hvordan lærere og skolen kan tilrettelegge for flerspråklige elever, og hvilke muligheter som ligger i grunn for implementering av flerspråklighet i undervisningen med mål om å oppnå best mulig læringsutbytte på skolen.

Jeg har brukt Busch (2015) og vist til relevant teori om hvordan hendelser i møte med nytt sted og tvangsflytting kan påvirke talerens språklige repertoar i en positiv eller negativ retning. I intervjuene har jeg stilt spørsmål angående ungdommens minner om deres første møte med Norge (Vedlegg 2). Ungdommene bodde på asylmottak da de kom til Norge, og det var her de for første gang kom i nær kontakt med det norske språket. Vi ser forskjellige tilfeller av hvordan ungdommene opplevde det å lære seg norsk. Anwar hadde en meget positiv opplevelse, der han gjennom undervisning på mottaket lærte seg norsk med andre. Han uttrykte at læreren på mottaket gav han den bekreftelsen han trengte i undervisningen for å kunne få økt læringsutbytte. Dette er en hendelse han husker meget godt, og hans språklige repertoar har blitt påvirket av dette på en positiv måte. På den andre siden ser vi at Liba helst ikke ville snakke om sitt første møte med det norske språket, og hun uttrykker hendelsen indirekte negativt. Dette har preget en ungdom som i sitt hjemland har vært en av de faglig sterke elevene i sin klasse, ifølge henne selv. Siden hun kom til Norge har hun ikke turt å uttrykke seg i klasserommet så ofte, grunnet dårlig erfaring med å si noe feil og få en følelse av ydmykelse. Busch (2015) løfter begreper som viser til hvordan en taler kan oppleve dårlig situasjoner og bli traumatisert slik at de holder igjen sitt språklige repertoar, slik som vi ser i tilfellet til noen av ungdommene. Noe som igjen kan ha vært en medvirkende årsak til at de ikke har utviklet seg i like stor grad språklig sett, slik som for eksempel Anwar, som hadde en god opplevelse. Trygge rammer i klasserommet kan være en forutsetning for ungdommene slik at de får muligheten til å uttrykke seg. Vi ser også at ungdommenes erfaringer fra deres første møte med det norske språket fortsatt spiller en stor rolle i ulike situasjoner.

Overgangen fra mottaksklasse til videregående skole kan være med å påvirke taleren i ulike retninger. Flere av ungdommene i studien var tilfreds med at de fikk muligheten til å gå i en egen spesialklasse der elevene i klasse bestod av flerspråklige med kort botid. Ungdommene uttaler seg om at det var behagelig å føle seg som en majoritet i klassen, og at det er lettere å tørre å delta aktivt muntlig i klassen. På denne måten fikk de også muligheten til å bruke andre språk enn norsk siden flere i klassen hadde arabisk, spansk, engelsk, fransk og pashto til felles. En forståelsesramme her kan være at individer som blir kastet inn i en ny situasjon der, i dette tilfellet, språket og kulturen er ny, kan få en følelse av usikkerhet. Derfor er det grunnleggende med tilrettelegging for at ungdommene kan få en positiv og trygg opplevelse rundt det norske språket. Busch (2015) viser til hvordan forflyttingen fra en situasjon til en annen kan gi konsekvenser på ulike grunnlag. Og ungdommene får opplevelsen av trygghet i

en ramme der de er omringet av andre de kan kjenne seg igjen i. Det må også tas i betraktning at spesialklassen er en form for tilrettelegging for ungdommene, og at elevene gjennom denne klassen får flere av sine behov tilfredsstilt. Det at noen av informantene har programfag, slik som biologi i klasse med majoritets elevene, kan være med å hjelpe dem til å utvikle sitt språklige repertoar i samspill med norsktalende. Selv om ungdommene uttrykker dette som en skremmende opplevelse, kan det bli sett på som en fordel der de får muligheten til å være i relasjon med majoritets elever.

Det kom tydelig frem i intervjuene at ungdommene ønsker mer bruk av flerspråklighet i undervisningen og mer tilrettelegging der læreren kan bruke elevenes erfaringer som utgangspunkt. Selv om dette i de fleste tilfeller kanskje ikke blir utført i praksis, er det uansett grunnleggende at skolen og læreren tar hensyn til de flerspråklige elevene og ser tilbake på deres erfaringer og opplevelser slik at de kan få mulighet til faglig utbytte i timene. I lys av teori og funn mener jeg at det er hensiktsmessig for læreren å ta hensyn til ungdommene ut ifra deres ståsted og tidligere erfaringer. Ved å knytte mine funn opp mot Busch (2015) som viser til forskning der opplevelser påvirker individets språklige repertoar, og forskning til Bakken (2016) som viser til teorier om språk og kultur, settes et grunnlag om viktigheten av å implementere ungdommenes språklige repertoar i undervisningen. Ifølge mine funn er dette grunnleggende kunnskap for læreren slik at undervisningen kan bli tilpasset for den flerspråklige ungdommen. På en annen side bør det også tas hensyn til at alle skoler ikke har ressurser til å tilpasse undervisningen på et høyt nivå for alle flerspråklige elever. Det er store forskjeller fra skole til skole. En kan heller ikke forvente at alle lærere har nok kompetanse til å utføre et slikt tiltak, men på en annen side er det viktig at skoleledere legger til rette for at lærere har mulighet til å tilegne seg den nødvendige kompetansen.

Ved at læreren har en flerspråklig tilnærming blir viktigheten av kompleksiteten i elevens repertoar og nødvendigheten av å ta denne på alvor i opplæringen satt i fokus. Hvis læreren har et større innblikk i den enkelte flerspråklige elev, vil dette være med til å bidra til å øke læringsutbytte i klasserommet. Uansett kan ikke enkeltlærere være fullt ansvarlig for den flerspråklige opplæring på skolen, med tanke på lærerens kompetanse og vurderinger. Flere studier har vist at morsmåls- og tospråkligopplæringspraksis er varierende i de ulike kommunene. OECD-rapporten (2009) trekker også inn at særegen opplæring for den flerspråklige elev ikke blir praktisert i henhold til opplæringsloven § 2-8 og 3-12 som elevene har krav på. Dette skaper konflikter for lærere og elever, der tospråkligopplæring tilbys i

mindre grad. Dette fører igjen til manglende tilgang på et personale med kompetanse og kvalifikasjoner for å gi flerspråklige elever mulighet til å trekke inn sitt språklige repertoar i skolesammenheng (Rambøll, 2016). Lærere kan ikke alene få ansvar for å utfylle det elevene har krav på, derfor er det viktig at skolen i sin helhet som kjenner til regelverket, har ansvar for at denne tilretteleggingen. Uansett må det nevnes at et slikt tiltak er ressurskrevende for mange skoler, og at dette kan være grunnen til at praksisen ikke blir overholdt. Spørsmålet som bør tas i betraktning, er om flerspråklige elever føler et større mestringsbehov ved at skolene tilrettelegger et bedre morsmål- og tospråkligopplæring. Gjennom teorier og mine funn, mener jeg at manglende tilbud på morsmåls- og tospråkligopplæring i de ulike skolene fører til at den tilpassete opplæring for flerspråklige med kort botid, ikke blir praktisert slik den skal. Dette resulterer i at flerspråklige elever på generell basis, ikke får muligheten til å benytte det språket de kan best som et verktøy for å lære norsk bedre på skolen. Derfor er det viktig at elevene lærer og blir oppfordret til å trekke veksler på hele sitt repertoaret i vanlig undervisning. Selv om ungdommene i min studie tar i bruk sin flerspråklighet i klasserommet på eget initiativ, er det uheldig at skolene ikke innsetter et slikt tiltak. Dette strider mot prinsippene og kravene de flerspråklige elevene har, noe som kan føre til mindre faglig støtte.

- **På hvilken måte rapporterer ungdommene at de tar i bruk flerspråkligheten i ulike kontekster, og på hvilken grunnlag gjør de dette?**

Det oppstår raskt en automatisk rangering av språkideologier i ulike kontekster, noe som kan skape utrygge rammer for de flerspråklige elevene (1.4.1). Dette forskningsspørsmålet tar for seg spørsmålene fra intervjuguiden der jeg spurte om hvordan ungdommene bruker sin flerspråklighet på fritiden, med familien, venner og spesielt på skolen. De har vist ulike sider av hvordan de bruker språkene i ulike sammenhenger, vi ser tilfelle av noen som ønsker å avstå fra å bruke sitt eget morsmål og få inn mer av det norske, ved å konsekvent bruke norsk i alle situasjoner der det er mulig.

Ulikhetsperspektiver Bakken (2016) viser til i sin artikkel om sosial bakgrunn gir et mangfoldig bilde av hvorfor flerspråklige elever med kort botid, presterer dårligere på skolen. Dette har ifølge Bakken noe å gjøre med foreldrenes svake norskkunnskaper og at elevene, blant annet, ikke får nok hjelp hjemme med skolearbeid. Han sier også at mange foreldre har store forventninger til barna, og dette gir økt press på elevene. Ungdommene uttrykker at de ønsker å opprettholde språk som de kan best, slik som fransk og spansk, og de ser på dette

språket som sitt morsmål. Morsmål blir hovedsakelig definert som det språket som snakkes i hjemmet, men som nevnt tidligere (2.3) finne fire kriterier for definisjonen av morsmål. Ungdommene er vokst opp med to eller flere språk, og derfor velger de selv hvilken av kriteriene de fokuserer på som gir en definisjon av deres morsmål.

Flere av informantene i min studie ønsker å opprettholde det språket de mener de kan best, slik som fransk, spansk og norsk, og de ser på dette som deres morsmål. Opplæringsloven § 3-12 tilsier at flerspråklige elever i videregående skole har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler. Problematikken forekommer ved at lærere ikke har nok kunnskap når det gjelder flerspråklighet, og ulike skoler har ikke ressurser til å tilby opplæring i morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hvis flere av disse ungdommene kommer fra familier med lavere sosial klasse, vil skolen og læreren ha en større betydning for elevenes utvikling. Dermed er de flerspråklige elevene mer avhengig av skolens ressurser og tilpasning, enn andre elever som får mer hjelp hjemme. Ungdommene uttrykte at de ønsker å lære seg bedre norsk og ikke det språket de allerede behersker, men de ønsker også å få muligheten til å bruke mer av det språket de kan best slik at det ble lettere å lære norsk.

Fulland (2016) viser til forskning gjort på flerspråklige barn, der de barna som konsekvent velger bort sitt morsmål for å lære seg bedre norsk, gjør dette fordi de ser en framtid i Norge og for at de skal lykkes bedre i samfunnet. Om dette kan være en motiverende faktor for flerspråklig ungdom med kort botid finnes det ikke et fasitsvar på. Likevel kan flere muligheter åpne seg for ungdommene hvis de får lært seg mest mulig av det norske språket. I intervjuene avdekket jeg flere ulike perspektiver knyttet til det å lære seg norsk. Noen av ungdommene ønsker å lære seg norsk best mulig, mens andre ikke ser viktigheten av å utvikle seg i språket. Andre ser betydningen av å opprettholde det de kaller for sitt morsmål, slik som Maria med marokkansk bakgrunn, som ønsker å snakke spansk så mye som mulig for og ikke glemme språket. Noen av de andre ungdommene føler et press fra hjemmet, hvor foreldre har tydelige forventinger til at barna deres ikke skal glemme det foreldrene definerer som familiens morsmål. Hva er grunnen til at det er så store forskjeller på hva ungdommene ønsker å bruke sitt språklige repertoar til?

I intervjuet kom også spørsmålene som var knyttet til translanguaging, altså om ungdommene blander de ulike språkene de bruker. Flere av dem svarte at de gjorde dette, og at dette var en praksis som falt naturlig inn for dem hvis motparten også snakket de samme språkene. En

viktig dimensjon ved transspråklige praksiser, er at flerspråklig ungdom har et kommunikativt repertoar som de bruker strategisk (Dewilde, 2016). Translanguaging viser ikke bare til ungdommens evne til å blande språk, men den viser også til flerspråklig ungdoms erfaringer og mobilitet. Creese & Blackledge (2010) viser til at i en pedagogisk praksis er det viktig at læreren tar i bruk elevers kommunikative repertoar, slik at de får muligheten til å bygge videre på dette. Flere av ungdommene uttrykker at de velger å blande språk når de leser eller jobber med oppgaver på skolen. På denne måten får de full forståelse av det de leser eller skriver, men det kan forekomme ulemper hvis det oppstår situasjoner der de oversetter direkte fra et annet språk til norsk. Samtidig uttrykker noen av ungdommene at en stor fordel ved translanguaging og det å forstå flere språk, er at dette gir dem flere perspektiver og ny kunnskap av oversettingen (Creese, Blackledge & Hu, 2016).

Hvordan kan lærere implementere en dimensjon i undervisningen slik at elevene får utbytte av dette? Lærere har vanligvis ikke en flerspråklig tilnærming og dermed lite kunnskap om morsmålsopplæring, slik at det blir for komplekst å bruke dette direkte i undervisningen. Funnene mine som samsvarer med Creese og Blackledge (2010) sin forskning, viser at flerspråklig ungdom ikke har stor utbytte av kun å lære det rene konstruerte språket i skolesammenheng, altså det rene norske språket. Dette samsvarer med Bakken (2016) og Thomas og Collier (1997) sin forskning om kognitive fordeler ved tospråklig opplæring fremfor enspråklig, som er den vanlige praksisen på skoler i Norge (1.1). Fordelen er å la dem bruke det språket de kan best som et verktøy for å lære seg et nytt språk bedre. Ungdommene rapporterer i intervjuet at de allerede gjør dette av eget initiativ når de gjør oppgaver, leser og skriver ulike tekster på skolen. Funnene mine i undersøkelsen viser at ungdommen ser fordeler av å trekke veksler på ulike språkpraksiser. Relatert til skolesammenheng og teori ser vi at translanguaging blir tatt i bruk av den enkelte ungdom, men at læreren ikke har implementert dette inn i undervisningen, ifølge ungdommen. Ved et pedagogisk ståsted kan dette være problematisk for læreren, fordi det kreves kompetanse innenfor feltet, noe som også krever at de ulike skolene har tilbudet om dette. Mine funn viser til at det vil være en fordel for flerspråklige elever og lærer å implementere flerspråklig i undervisningen på en måte slik at ungdommene får mestringfølelse i ulike fag. Likevel forstår ungdommene at læreren ikke har mulighet til å innføre dette i undervisningen. Derfor argumenterer flere for at dette bør innføres av selve skolen.

- **Hvordan opplever ungdommene flerspråklighet i skolen?**

Enspråklig opplæringsmodell er en vanlig praksis i norske skoler, slik jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven (1.1). Det finnes noen unntak på skoler der flerspråklige elever får muligheten til å lære seg andrespråket gjennom førstespråket. Uansett viser forskning slik som Bakken (2016) at det er en fordel for flerspråklige elever å ha en tospråklig opplæringsmodell på skolen. Forskningsspørsmålet tar for seg et stort omfang rundt ungdommenes meninger og opplevelser av flerspråklighet i skolesammenheng. Spørsmålet ble formulert ganske åpent siden ungdommene trakk inn det å bruke flerspråklighet i skolen ofte under intervju situasjonen. Denne delen tar for seg flerspråklighet i skolesituasjoner, slik som undervisningen, skriftkyndighet, i samhandling med læreren og medelever. Den går nærmere inn på hvordan ungdommene opplever det å kunne bruke sitt språklige repertoar som ressurs i slike situasjoner, samt hva som kunne blitt gjort annerledes. Jeg fokuserer også på tilbudet som står oppført i opplæringsloven, der minoritetsspråklige med kort botid har krav på tospråklig- og morsmålsopplæring, og problematikken som oppstår når skoler ikke har ressurser til å følge opp dette tilbudet.

Ungdommene viser til i intervjuet hvor fornøyde de var i norskfaget når de fikk lov til å velge de bøkene de selv ønsket til fordypningsemne i norsk. Det var vanskelig for mange av dem å lese bøker som er satt i en norsk kontekst. Grunnlaget bak dette ligger i at ungdommene rapporterer om at de ikke kjenner seg igjen i den norske litteraturen, men også at de ikke kjenner så godt til den ante norske kulturarven som norskfaget skal ta for seg. Siden LK06 ble innført, har dette gitt lærere i norskfaget mer frihet til å velge den litteraturen de mener er mest relevant i undervisningen, og dette ser vi har gitt et positivt utfall for disse flerspråklige ungdommene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Opplæringen burde baseres på noe som ivaretar prosesseringen, og det er grunnleggende at den flerspråklige ungdommen ser på opplevelsen som meningsfylt. Ved å ta utgangspunkt i en tilnærming av elevers interesse og erfaringer vil dette være en god måte å møte elevens behov på. Dette kan bli sett på som et grunnleggende behov for å gi den flerspråklige elev muligheten til gjenkjenning i opplærings situasjonen og læremidlene.

Når det blir komplisert i lesing og skriving for ungdommene, tar de selv initiativ til å slå opp ord og tolke setninger for å få en bedre forståelse. Selv om dette kan tolkes som en ressurs og et verktøy for de flerspråklige elevene i timene, forteller flere av ungdommene at opplegget

er demotiverende. Uansett ender de opp med å oversette til det språket de forstår best, og i denne sammenhengen gjør de lesing på et språk og skrijving på et annet som kan defineres som translanguaging (García, 2009). For å sikre at de flerspråklige elever får optimalt læringsutbytte og bedre læringsvilkår i norsktimen, er det viktig med mer kunnskap om hvordan undervisningen kan bygge på ressursene og praksisene som elevene bringer med seg til klasserommet (Canagarajah, 2013).

Det er grunnleggende at læreren har et andrespråksperspektiv på undervisningen slik at de flerspråklige elevene kan få maksimalt utbytte. Engen (2007) viser til tre ulike strategier for opplæring av flerspråklige elever. Den sistnevnte strategien i artikkelen hans kalles en andrespråkstilnærming. Ungdommene i studien min uttrykker at læreren er flink til å gi tilbakemeldinger i timene, men at de skulle ønske de fikk brukt flerspråkligheten sin mer som en ressurs på en mer motiverende måte. I dette tilfellet tar læreren hensyn til at eleven er flerspråklig, men andre språk blir ikke trukket inn i selve undervisningen. Selv om ungdommene uttrykker at de tar i bruk flerspråkligheten deres med eget initiativ, kan det forekomme større fordeler hvis læreren var mer inaktiv med sine læringsmetoder i timene. Dette kan være komplekst for læreren, og Engen (2007) skriver at læreren må være kjent med både språklig, faglig og metodiske tilnærminger for et slikt opplegg i klasserommet. Ut ifra mine funn virker det som om ungdommene ønsker å bruke mer av sine egne erfaringer i undervisningen. På denne måten får de stimulert en følelse av verdsettelse i klasserommet, og dette kan ha mange positive effekter.

Jeg stilte spørsmål angående læreren og tilbakemeldinger i intervjuguiden, og mange av ungdommene vinklet spørsmålene til å snakke om hvordan de syns timene burde vært mer tilrettelagt slik at de kunne få optimalt utbytte. Problematikken som ligger bak dette er at ungdommene går i en spesialklasse som videregående skole betegner som *minoritetsspråklige med kort botid*. Dette kan defineres i seg selv som en tilretteleggelse for ungdommene, men det er komplekst for lærere å drive med flerspråklig opplæring når språkopplæringsloven legger opp til at elevene kun har ett morsmål (4.2). Ungdommene uttrykker i intervjuet at det er en fordel å være i klasse med elever som er like dem selv, men de fleste mener undervisningen ikke er godt nok tilrettelagt. García (2009) nevner hvordan denne type læring kan gi ulike verktøy for å behandle den språklige kompleksiteten, som i dette tilfellet blir i klasserommet. Læreren må også ta hensyn til at ungdommene ikke har samme referanseramme slik som majoritetseleven på skolen. Dewilde i Nielsen og Rødal

(2016) er opptatt av at flerspråklig ungdom også får frem stemmene sine og viser til erfaringer fra sine egne perspektiver:

” – Ungdommer med kort botid representerer stemmer uten ifra. Ved å lytte til hvordan verden ser ut fra deres perspektiv, kan vi få viktige innspill til forståelsen av storsamfunnet. Forskningen vil forhåpentligvis bidra til økt refleksjon og bevissthet, som igjen kan legges til grunn for handling i klasserommet, utforming av utdanningspolitikk og møtet mellom mennesker.” (Nielsen & Rødal, 2016, uten sidetall)

Hvordan skoler skal tilrettelegge for flerspråklig ungdom er et vanskelig spørsmål i seg selv. Det må bli tatt hensyn til at elevene er flerspråklige, og at ungdommene har et ønske om at læreren tilrettelegger med tanke på at de har opplevelser og erfaring fra et annet perspektiv. Ungdommene fra undersøkelsen har alle ulike opprinnelse, og igjen må det bli tatt i betraktning at de er oppvokst i andre land, slik som Maria med marokkansk bakgrunn som er oppvokst i Spania. Å tilpasse opplæring på et slikt grunnlag kan være komplisert. Ifølge mine funn viser det at ungdommene har et behov for å føle en tilhørighet i klasserommet og bruke sine erfaringer gjennom undervisningen for å få et optimalt læringsutbytte. På denne måten kan det fremmes motivasjon og gi elevene en følelse av selvsikkerhet slik at de kan prestere bedre. Ut ifra mine funn ser vi også at for eksempel Liba tar flere språk i bruk når hun jobber med skolearbeid, på denne måten får hun også muligheten til å se ulike perspektiver på ord. Dette bidrar med nye forståelser av oversetting, noe som gir taleren ny kunnskap (4.2). I lys av teorier og funn må skolene tilpasse de flerspråklige ungdommene på ulike arenaer og inkludere det flerspråklige og flerkulturelle perspektiv i undervisningen.

Datamaterialet viser at motivasjon og tilpasset opplæring var sentrale temaer når det gjaldt flerspråklighet og skriftkyndighet på skolen. Flere av ungdommene uttrykker i intervjuet at oversettelse av ord og setninger som er uforståelige fører til at de mister motivasjonen til å lese og skrive i de ulike fagene. Det kan være krevende for en lærer å kombinere undervisningen med arbeidsmåter der det språklige skal være oppløftende for enkelte elever. Spørsmålet som bør diskuteres i større grad er om skolen bør innføre et flerspråklig perspektiv, slik at det blir lettere å tilrettelegge undervisningen. På denne måten kan læreren bli bevisst på hva som må gjøres for å synliggjøre læringsutbytte. Mine data viser viktigheten av å satse på tilpasset opplæring. Noen av ungdommene ser ikke betydningen av å lære et nytt språk, eller i det hele tatt å lære seg bedre norsk. Mens noen av dem fokuserer sterkt på å prestere best mulig i et språk som vil påvirke deres fremtid i det norske samfunnet. Læring

som er med på å hjelpe elevene til å motiveres for å lære seg bedre norsk og andre fremmedspråk, kan påvirke elevenes oppfattelse av at disse språkene også er en del av deres språklige repertoar. Ungdommenes opplevelsen av flerspråklighet i opplæringen kommer til uttrykk gjennom utsagn der ungdommene sier de ønsker å bruke språkene de kan mer, men føler at de blir ”tvunget” til å bruke norsk i skolesituasjon. Anwar bruker norsk så mye som mulig for å lære det bedre, og han prøver å være så aktiv som mulig i alle fagene på skolen. Mens Liba trekker seg mer tilbake i fag som biologi og fysikk der hun er i klasse med majoritets elever, hun velger heller da å bevege seg til engelsk som hun mestrer meget godt. Funnene mine samsvarer godt med Sickinghe (2015) sin beskrivelse av hvordan motivasjon påvirker ungdommens prestasjon på skolen;

Diskursene påvirker også elevenes tilhørighetsfølelse til skolens sosiale fellesskap, noe som er viktig for deres evne til å utvikle et positivt selvbilde og motivasjon for å sette seg mål for skoleinnsatsen. (Sickinghe, 2015, uten sidetall)

Ved at ungdommene føler de mestrer og har eierskap til et språk, får de også større motivasjon til å bruke det. Dette kunne vært et godt utgangspunkt for Liba, som opplever en usikkerhet rundt det å bruke norsk med majoritets elevene på skolen.

Som en oppsummering kan vi si at ungdommene i studien min hovedsakelig møter tre utfordringer når det gjelder å ta i bruk flerspråkligheten på skolen og det å lære seg norsk. Den første utfordringen viser til at de mister motivasjon når de må bruke egne metoder på å oversette ord og setninger i timene. Dette gjør at lesingen blir kjedelig og flere uttrykker at de mister konsentrasjonen når de ofte må slå opp ord for ord. Den andre utfordringen tar for seg å kunne uttrykke seg i undervisningen i andre fag der ungdommene er omringet av majoritets elevene på skolen. Usikkerheten kommer frem, og de trygge rammene de er vant til i spesialklassen forsvinner. Den tredje utfordringen går ut på at ungdommene ikke har de samme referanserammene slik som majoriteten på skolen. Disse utfordringene viser til at ungdommene ønsker mer tilpasset opplæring, og muligheten til å bruke mer av sitt språklige repertoar. Ved å ta i bruk translanguaging i undervisningen og få et større tilbud om tilpasset opplæring kan elevene få muligheten å lære norsk bedre og vise til bedre prestasjon i timen. Ungdommene uttrykker at flerspråklighet er en god ressurs, men det er et ønske om å få muligheten til å bruke dette mer i skolesammenheng. Erfaringen til ungdommen må få mer plass slik at de får mer nytte av opplæringen på skolen.

- **Hvordan konstruerer ungdommer sin flerspråklige identitet?**

Språket er en viktig del av vår identitet. Gjennom språket gir vi uttrykk for vår personlighet og egenart, vår opprinnelse og vår gruppetilhørighet. (Lindberg & Selj, 2005, s.21)

I denne oppgaven forstår jeg *identitet* som en konstruksjon og ikke som en stabil enhet. En taler vil kontinuerlig konstruere in personlighet, gruppetilhørighet og egenart (Lindeberg & Selj, 2005). I masteroppgaven har jeg vært av hvordan ungdommene oppfatter begrepet, og hvordan de selv beskriver sin identitet og tilhørighet. Anwar beskriver identitet med oppførsel og hvordan individer er i forhold til hverandre. Liba beskriver identitet med tilhørighetsfølelse, og hvordan individer har en tilhørighet til samfunnet de lever i. Khalid beskriver identitet med vekt på ulikhetsperspektiv, der han setter sin kultur opp mot det norske for å vise vanskeligheten av å finne tilhørighet i Norge. Det er forskjellige forklaringer på hva ungdommene velger å se på identitet som, men det de har til felles er at de knytter identitetsbegrepet opp mot språk. Creese og Blackledge (2015) viser til at et identitetsrepertoar gir muligheter for tilpasninger i samfunnet og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom kommunikative ressurser.

Intern og ekstern identifikasjon er det språket eller de språkene en taler identifiserer seg selv med og hva andre identifiserer taleren som språkbruker av (Sickinghe, 2015). Identitet kan også være hvordan en person identifiserer seg selv og en gruppe. Eksempelvis ser vi at Anwar identifiserer seg selv forskjellig fra gruppen ”de norske”. Han mener han er atskilt fra den norske kulturen grunnet språket. Derfor ønsker han å lære seg norsk best mulig, slik at han kan komme nærmere det samfunnet han ønsker å lykkes i. Anwar sier at han ikke ser på foreldrenes morsmål som sitt morsmål. I mine funn ser vi at Anwar ønsker å identifisere seg selv med det norske, noe han prøver å jobbe seg opp mot gjennom å lære seg det norske språket bedre. Liba identifiserer seg gjennom religion og det arabiske språket, slik opplever hun en tilhørighet gjennom både arabisk og engelsk. Funnene viser til at ungdommene kobler identitet opp mot språk. Det kan oppstå konflikter for hvordan de ønsker å identifisere seg når deres flerspråklighet spiller inn. Flere av de andre ungdommene påpeker at de ikke føler seg som en del av samfunnet i Norge. De tilføyer alle at deres svake norskkunnskaper har noe med denne følelsen og opplevelsen å gjøre. Slike inneslutninger kan oppstå grunnet dårlige erfaringer i møte med nytt språk, ifølge Busch (2015). Dette fører også til at ungdommene

ikke er like aktive på skolen siden de ikke ønsker å uttrykke seg i timene og kommunisere med majoritetselvene. Mine funn viser at skolen burde tilrettelegge for at ungdommer som er i ferd med å utvikle et nytt språk, får en følelse av verdsettelse på skolen, og dette burde gjøres via ungdommenes erfaringer og bakgrunn. På grunnlag av disse komponentene vil dette være med på å støtte de flerspråklige elevene gjennom undervisningen og i sosiale relasjoner.

Identitetsrelasjoner mellom lærer og elever kan være grunnleggende for å lykkes eller mislykkes på skolen. Cummins (2000) skriver om tospråklige identiteter som kan betegnes som en person med to nasjonale identiteter. Dette gir ungdommene muligheten til å ta språk i bruk for å delta i forskjellige kulturer. Ved å gi rom for dette på skolen vil ungdommene få muligheten til å ta i bruk språket gjennom deres identitetsrepertoar. Det kan forekomme kollisjoner som kan oppstå ved å ha to identiteter å benytte seg av (Cummins, 2000). Dette er vanligvis kollisjon i kulturer. Sol føler et press hjemmefra der foreldrene ønsker at hun ikke glemmer språket mazinga fra Elfenbenskysten, mens hun heller vil bevare fransk, fremfor de andre språkene hun snakker. Sol identifiserer seg med et annet språk enn det foreldrene gjør, noe som skaper konflikter mellom det hun selv ønsker og det foreldrene forventer. Begrepet språklig repertoarer og transspråking utfordrer Cummins (2000) forståelse av to identiteter, som i dette tilfelle ville vært kollisjonen mellom mazinga og norsk, men som er kollisjonen mellom mazinga og fransk. Andre kan oppleve problematikk ved flere identiteter i seg selv, og at de ikke samsvarer i det samfunnet de lever i. Mine funn viser at Sol og Maria spesielt har denne opplevelsen, der begge har flere identiteter iboende i seg og ønsker å identifisere seg med et språk som ikke godkjennes av familien hjemme. Dette gjør det vanskeligere for dem å tilpasse seg og ta i bruk hele sitt identitetsrepertoar.

Cummins (2000) understreker at tospråklig- og morsmålsopplæring kan være med på å fremme elevers prestasjon på skolen. Dette kan bli gjort ved at ungdommene får en følelse av verdsettelse gjennom språket og kulturen i en integrert del av en større filosofi om flerkulturell utdanning. Anwar uttrykker at hans kultur er veldig ulik den norske, dette gir han en følelse av usikkerhet og han er redd for ikke å passe inn. Derfor velger han konsekvent å bruke norsk på skolen, selv med sine afghanske venner. Bakken (2007) skrev en rapport om anerkjennelse av tospråklige identiteter, og han er usikker i sin konklusjon om tospråkligopplæring fremmer prestasjon på skolen. Samtidig antyder Bakken (2007) at de sterkeste formene for tospråkligopplæring gir best resultater for flerspråklige elever. Mine

funn tyder på at flere av ungdommene opplever en følelse av at de ikke passer inn i det norske samfunnet, noe som går utover prestasjonen på skolen. Dette viser viktigheten av å ta i bruk ungdommenes språk, kultur og sosioøkonomiske erfaringer og forutsetninger i klasserommet, noe som gjenspeiler deres identitet og gir dem en opplevelse av å passe inn. Ungdommene viser også til at de presterer bedre og tørr å uttrykke seg tydeligere i spesialklassen enn i andre fag, der de går i klasse med majoritets elever. Dette tyder på at ungdommene relaterer seg mer til hverandre i spesialklassen enn i for eksempel biologitimen, der både språket er komplekst og rammene ukjente.

De utdanningspolitiske tekstene blir problematisert av Sickinghe (2015), og hun viser til konfliktene som kan oppstå når tekstene kan bli tolket på ulike måter. Det kan oppstå en fare for at flerspråklig ungdom nedtoner sin flerspråklighet i klasserommet når de ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene. Termene *flerspråklige* blir fort kategorisert som et individ med manglende norskkunnskaper og ikke-vestlig bakgrunn, ifølge Sickinghe (2015). Dette kan kobles opp mot ungdommene i undersøkelsen, der flere av dem uttaler seg i intervjuet om hvordan de føler at de ikke passer inn i Norge og at dette påvirker deres prestasjon på skolen. Opplevelsen av å bli misforstått, og at flere av ungdommene uttaler at de ikke har etnisk norske venner, kan ligge i den forklaring at deres flerspråklige bakgrunn blir tolket som oppført i styringsdokumentene. Mine funn viser til for eksempel Khalid som ikke opplever en følelse av tilhørighet i Norge med sin flerspråklighet. Noe som resulterer i at han ikke er motivert til å lære seg bedre norsk og at han ikke tar skolen like seriøst, samtidig som at han ikke har norske venner, sier han. Anwar som viser til stor motivasjon både på skolen og fritiden, viser tegn til at han velger å nedtone sin identitet for å unngå at skolen, majoritets elevene og lærere skal sette spørsmåltegn ved hans tilhørighet og kompetanse i norsk.

Utdanningsdirektoratet (2016a) har lagt frem tall og forskning på hva som kjennetegner gode skoler for flerspråklige elever. De trekker spesielt frem identitetsaspektet, og at dette er en grunnleggende komponent for flerspråklige ungdom, slik at skolen blir et godt sted å være og lære. For det første identifiserer ungdommene seg forskjellig ut ifra hvilke behov de har, derfor er det grunnleggende at forståelsen av flerspråklige elever blitt sett i lys av deres erfaringer og forutsetninger. Ved å ta i bruk dette i undervisningssammenheng vil det, ifølge mine funn, være en fordel for både lærer som får en bredere forståelse av ungdommen, og for elev som kan oppnå større læringsutbytte. For det andre opplever ungdommene i

undersøkelsen at de blir satt i en kategori som *den andre*. Slik opplever de en følelse av å stå utenfor og ikke være en del av samspillet med majoritetselevne på skolen. Sickinghe (2015) argumenterer for at det kan oppstå en fare for at flerspråklige elever holder igjen på sin identitet for å passe bedre inn. Slik unngår de også at både lærere og majoritetselevne på skolen lager et kritisk bilde av deres norskkunnskaper og tilhørighet. For det tredje viser funnene at ungdommenes forventninger og selvtillit blir preget av hva som er forventet av dem på ulike områder. Bedre selvtillit gir bedre prestasjon i bruk av deres språklige repertoar og i andre relasjoner, ifølge Creese og Blackledge (2015) som henviser til Riley (2007). Identitetsaspektet kommer til uttrykk på bakgrunn av ungdommenes flerspråklighet og erfaringer, og min undersøkelse viser i lys av teori at ungdommene kan få et større faglig utbytte hvis skolen og lærere tar dette i betraktning.

5.1 Konklusjon

Formålet med oppgaven har vært å undersøke problemstillingen: *"Hvordan opplever flerspråklige elever med kort botid det å være flerspråklig i en norsk kontekst?"*

Belysing av problemstilling ble gjort ved hjelp av at fem ungdommer med kort botid formidlet sine erfaringer og meninger om hvordan de går i møte med flerspråklighet i ulike kontekster. Jeg har koblet det teoretiske grunnlaget opp mot mine funn. Derved kommer det frem forskjellige utfordringer som oppstår ved det å være flerspråklig i en norsk kontekst. De flerspråklige ungdommene som blir omtalt i undersøkelsen har vist til hvordan deres opplevelser har preget deres språklige repertoar i både en positiv og negative retning.

Det eksisterer lite forskning om flerspråklige elever som kommer sent inn i skoleløpet, og denne forskningen tar ikke utgangspunkt hvordan læreren kan tilrettelegge for denne gruppen elever. I forskningslitteraturen har det vist seg at flerspråklige elever med kort botid blir kategorisert som en sårbar gruppe, og derfor er det hensiktsmessig å tilrettelegge for dem tidlig i oppstartsfasen. Mine funn viser at informantene selv tar initiativ til å bruke flere språk i skolesammenheng for å få et større utbytte i relasjoner der de ikke forstår det norske språket. Ungdommene bruker sitt språklige repertoar som verktøy og støtte. De elevne som klarer å benytte ulike strategier for å komme seg gjennom skolearbeidet, uansett om det tar lengre tid, vil dette kunne gi et bedre læringsutbytte. Likevel må tidligere forskning og tilbud

minoritetsspråklige får på videregående problematiseres. For det første har tidligere forskning vist at det er store variasjoner i hvor godt tilbud minoritetsspråklige elever får på de ulike skolene i landet. Dette har vist seg å være uheldig i flere tilfeller grunnet skolenes mangel på ressurser som fører til at opplæringsloven § 2-8 og 3-12 ikke blir fulgt, der flerspråklige elever har krav på morsmåls- og tospråkligopplæring. For det andre har forskningen ofte et fokus på faktorer slik som sosial bakgrunn, foreldres arbeid, sosioøkonomiske kjennetegn og språkbakgrunn for å gi en beskrivelse av de flerspråklige elevene. Dette fører til at de blir kategorisert i en sårbar gruppe siden innvandrer miljøer ofte ikke vedlikeholder kulturelle praksiser som støtter opp mot norske praksiser (Bakken, 2016). Dette vises i ungdommens utsagn om tilhørighet, der noen av ungdommene søker etter det norske for å passe bedre inn. Andre mister motivasjonen til for eksempel skolearbeid og savnet til hjemlandet blir enda mer preget når ungdommene blir minnet om at de blir kategorisert som *den andre*. For det tredje er det forsket mindre på hvordan lærere kan ta i bruk pedagogiske verktøy for å tilpasse undervisningen bedre for flerspråklige elever med kort botid. Dette kan være en utfordring for både skoler og lærere med hensyn til at det kreves ressurser og en tilnærming til flerspråklighet tospråkligopplæring. Det kan likevel ikke forventes at lærere skal ha en slik kompetanse.

Ungdommene i min undersøkelse viser at flere av dem tar i bruk sitt språklige repertoar i opplæringsammenheng selv om skolen ikke vektlegger flerspråklighet i tilretteleggingen av undervisningen. Jeg har vist hvordan de tar i bruk sin flerspråklighet som verktøy og får utbytte av dette når de leser og skriver. På den andre siden er det likevel noen av ungdommene som uttrykker at de har mangel på motivasjon og misnøye med ulike oppgaver på skolen. Hvis skolen og læreren tilrettelegger og gir mulighet for tospråkligopplæring, kan dette føre til at færre elever faller ut. Uansett må det understrekes at det er variasjon på hvilke utfordringer flerspråklige elever med kort botid møter på. Mine undersøkelse viser også til at noen av ungdommene med lite skolebakgrunn er de som møter på de største utfordringene i skolen. Denne gruppen faller lettere ut enn de med bedre forutsetninger. Uansett er det varierende hvilke faktorer som påvirker deres motivasjon til å jobbe hardt og prestere bedre på skolen. Flere av ungdommene tar eget initiativ til translanguaging og får økt press hjemmefra, men en slik forutsetning kan man ikke basere seg på. Det må skapes et bedre grunnlag for tilpasset undervisning og mulighet for ungdommer med flerspråklig bakgrunn til å ta i bruk sitt språklige repertoar på skolen og som dermed kan fremme læringsutbytte.

5.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Gjennom intervjuene med ungdommene har jeg sett at flerspråklige elever med kort botid møter på flere utfordringer med det å være flerspråklige i en norsk kontekst. Selv om det er ønskelig for dem å utnytte sitt språklige repertoar i skolesammenheng, er det ikke godt nok tilrettelagt for at dette skal oppnås. Den viktigste implikasjonen som er presentert i studien er potensialet som ligger i lærerens bruk av elevers erfaring, bakgrunn og forutsetninger i klasserommet. Vi ser også viktigheten av ungdommenes tilhørighetsfølelse, og hvordan dette er vesentlig i hvilken grad opplevelsen blir negativ eller positiv. Videre ønsker jeg å presentere utfordringer ved lærerens tilrettelegging for flerspråklige elevers bruk av sitt språklige repertoar i undervisningen. Avslutningsvis vil jeg også vise til videre forskning på området.

Det er flere store utfordringer knyttet til hvordan læringsarbeidet kan organiseres, og hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene med kort botid.

Utfordringene de ulike skolene møter, skyldes dels mangel på ressurser til å kunne tilby morsmåls- og tospråkligopplæring, dels læreres mangel på tospråklig kompetanse. Det er lite realistisk å kreve at alle lærere skal ha en flerspråklig tilnærming og generell kompetanse til flerspråklighet, men det er likevel ønskelig. Ved at lærere tar utgangspunkt i og bygger videre på strategiene elevene bringer med seg i klasserommet, kan dette være en fordel i undervisningen.

Antall flerspråklige elever på skolen har økt og vil mest sannsynlige øke årene fremover. Dette setter søkelys på hvordan og hvorfor skolene burde praktisere flerspråklighet i slike klasserom, samtidig som elevene får dette innført fra første skoledag. Først og fremst er det i undervisningssammenheng grunnleggende at de flerspråklige ungdommene med kort botid forstår at deres flerspråklighet kan bli brukt som verktøy og være en ressurs. En slik forståelse vil kunne føre til større bruk av deres språklige repertoar i undervisningen. Selv om ungdommene i min studie viser at de i noen tilfeller selv tar initiativ til bruk av translanguaging i timene, uttrykker de at de blir demotivert siden dette resulterer i mer skolearbeid for dem. Ved å integrere dette i undervisningen som en vanlig praksis hvis det er til fordel for eleven, kan det være med på å motivere elevene i større grad.

Uansett muligheter vil mer forskning på området være med på å bidra til mer innsikt i hvordan flerspråklige elever med kort botid opplever deres flerspråklighet i norsk kontekst. Bakken (2007) hevder at vi trenger mer forskning innenfor feltet når det gjelder effekten av morsmål- og tospråkligopplæring. Han understreker viktigheten av å finne ut hvilke faktorer som er med på å påvirke at elever med slik opplæring oppnår bedre resultat på sikt enn elever som ikke har fått dette tilbudet. Ny og bedre forskning kan være med på å innsette tiltak som vil være med å hjelpe til en bedre utviklingen for den enkelte elev. På denne måten kan også elevenes opplevelser lettere samsvares med skolens formål og styringsdokumentenes hensikter som igjen kan gi bedre resultater på sikt. Denne studien gir ikke svar på hvordan undervisningen bør praktiseres, men den gir kunnskap og kan være et bidrag til en forståelse. Det er behov for mer forskning innenfor dette feltet og eventuelt hvordan undervisningen bør tilrettelegges for flerspråklige elever med kort botid.

Litteraturliste

- Asbjørnsen, M. F., Juhani, J., Riksem, B. R., Mila, V., Valentin, V., & Åfarli, T. A. (2013). Flerspråklighet i Norge. Rapport. Lokalisert på: <http://www.sprakradet.no/upload/Språkdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>. (Hentet: 18.01.17).
- Bakken, A. (2003a). Innvandrerdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle skillelinjer? I J. Aasen, T. O. Engen & K. Nes (Red), *Ved nåløyet*. Rapport nr.14 – 2003 (s. 45-60). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Bakken, A. (2003b). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? Oslo: NOVA-rapport 15/03.
- Bakken, A. (2003c). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. I *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 1/2003 (s. 3-23).
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA-rapport 10/07.
- Bakken, A. (2016). Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn. NOVA-rapport 2014.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* - The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 1–20. doi:10.1093/applin/amv030.
- Canagarajah, S. A. (2013). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. (s. 1-10). NY: Routledge.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(i), (s.103- 115).
- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). *Translanguaging and Identity in Educational Settings*. Cambridge University Press 2015 (s. 20-35).
- Creese, A., Blackledge, A. & Hu, R. (2016). Noticing and commenting on social difference: A translanguaging and translation perspective. *Working Papers in Translanguaging and Translation*, WP. 10. Lokalisert på: <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>. (Hentet: 20.01.17).

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19 (s. 121-129).
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt»: Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 46–62. Lokalisert på: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sss/article/view/24825/21735>.
- Egeberg, E. (2007). Språkutvikling og tospråklighet. I E. Egeberg (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeidet*. Oslo: Cappelen forlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling* (s. 69–85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2000). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O., & Ryen E. (2009). Lærermangfold og flerkulturell opplæring – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen. I G. Standnes (Red.), *An- Magritt Hauge 60 år. Gratulasjonsskifte*. (s. 46-55). Oslo: NAFO.
- Francis, D.J., Lesaux, N.K., & August, D.L. (2006). Language of instruction. I D. A. Shanahan, & N. L. Mahwah (Red.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (s. 365-413).
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual. - On 'bilanguagers' and their sensitivity towards complexity*. Akademisk avhandling: Universitetet i Oslo.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell 2009.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Holth, B. A., Kleven, Ø., Risberg, T., & Wilhelmsen, M. (2013). *Minoritetsspråk i Norge*. Notater 8/3. Lokalisert på: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0. (Hentet: 24.04.17).
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk. (St.meld. nr. 35, 2007–2008). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>. (Hentet: 18.02.17).
- Kunnskapsdepartementet (2010) *NOU 2010: 7. Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>. (Hentet: 24.03.17).
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindberg, I & Selj, E. (2005). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj, E. Ryen & Lindberg (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråks læring og andrespråkundervisning*. (s.19-72). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational Review; Fall 1992 (s. 279-297).
- Nielsen, S. R., & Rødal, A. (2016). Flerspråklige ungdommer bearbeider erfaringer gjennom skrivning. Lokalisert på: http://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2016/flerspraklige_ungdommer.html.
- OECD. (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige*. Lokalisert på: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oecd_rapport_opplaering_minoritetsspraaklige_norge.pdf.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §1-3 (2009). Lokalisert på: <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>. (Hentet: 20.01.17).
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §2-8 (2012). Lokalisert på: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>. (Hentet: 20.01.17).
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 3-12 (2016). Lokalisert på: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3. (Hentet: 20.01.17).
- Oslo kommune. (2014). Utviklings- og kompetanseetaten. *Andel minoritetsspråklige elever i kommunale grunnskoler 2013/2014*. Lokalisert på: <http://statistisk-arbok.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/2014/id/UKE-2014-Kap08-9589>. (Hentet: 18.03.17).
- Pihl, J. (2003). Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I O. E. J. Aasen, *Ved nåloyet* (s. 23-44). Høgskolen i Hedmark.

- Rambøll, M. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>.
- Ryen, E., & Svendsen, B. A. (2015). *Flerspråklighet neglisjeres i skolen*. Lokalisert på: <http://www.hf.uio.no/multiling/aktuelt/aktuelle-saker/2015/rom-for-sprak-sprakdagen.html>.
- Sickinghe, A.-V. (2015). *Den "flerspråklige elev"*. Bedre skole 4/2014. Lokalisert på: <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-flerspraklige-elev/>.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slotte-Lüttges, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. - Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo Akademis förlag. Lokalisert på: <http://bibbild.abo.fi/ediss/2005/SlotteAnna.pdf>.
- Sollid, H. (2012). Språkideologier i Norge. I *Språk og samfunn*. Lokalisert på: <http://forskning.no/content/sprakideologier-i-norge>.
- Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. I *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Lokalisert på: <http://www.ungdomsforskning.no/Download/2-2006/Storen%20TfU%202-2006.pdf>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg). Fagbokforlaget.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. The George Washington University. Lokalisert på: http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Lokalisert på: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/?depth=0&print=1>. (Hentet: 12.02.17).
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-02)*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/kl06/NOR9-02>. (Hentet: 12.02.17).
- Vikør, L. S. (2015). Språk i Norge. I *Store norske leksikon*. Lokalisert på: https://snl.no/sprak_i_Norge. (Hentet: 03.02.17).
- Øzerk, K. (1995). *Tospråklighet og kognitiv utvikling i pedagogisk perspektiv*. Samisk utdanningsråd.
- Øzerk, K. (2003). Minoritets elever på småskoletrinnet – Fokus på innholdsforståelse og ordforråd. I O. E. J. Aasen, *Ved nåløyet* (s. 23-44). Høgskolen i Hedmark.

Øzerk, K. (2011). *Skolens kvalitet betyr mye – lærerens dyktighet enda mer*. Bedre skole nr.1 2011. Lokalisert på:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_1_1/BS_1-11_Ozerk.pdf. (Hentet: 05.03.17).

Vedlegg/Appendiks

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studie

Mitt navn er Ilda Kucevic og jeg går siste året på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg skriver masteroppgave i norskdidaktikk og tema i oppgaven min er *opplevelser av flerspråklighet*. Målet med studie er å se på flerspråklige elever med kort botid i Norge, og deres opplevelser av flerspråklig i ulike kontekster. Oppgaven bygger på en forståelse om hvordan elever med kort botid eventuelt opplever flerspråklighet daglig, og hva det fører med seg. Jeg ønsker derfor å høre om din opplevelser og dine meninger når det gjelder de ulike språkene du snakker, og hvordan du behersker norsk og andre språk.

For å gjennomføre dette studie ønsker jeg å hente inn datamaterialet fra ti elever med kort botid i Norge som jeg kan intervjuer. Spørsmålene vil ta for seg generell informasjon om deg, skole og undervisning, bruk av språk i ulike sosiale medier (Facebook, meldinger, Instagram, Twitter o.l.), skolegang før du kom til Norge og identitet. Jeg kommer til å ta opp samtalen med mobilen når jeg intervjuer, dette er for at jeg kan høre på intervjuet i etterkant for å skrive ned hva som har blitt sagt. Hvert intervju vil vare mellom 30-45 min, men dette varierer fra person til person. Alle som deltar får et gavekort på kinobillett som gjelder for alle kinoene i Oslo. Tid og sted tilpasses hver enkelt.

Hvis du velger å delta i studie så er dette helt frivillig, du har altså mulighet til å trekke deg når som helst. Hvis du velger å trekke deg, så blir all data og opplysninger om deg som er hentet inn slettet. Alle opplysninger vil bli håndtert konfidensielt, og ingen person vil kunne gjenkjenne seg selv i dette studie når jeg er ferdig. Navn og personlig informasjon bli anonymisert, og alt av opptak og notater blir slettet ved utgangen av august 2017.

Hvis du har noen spørsmål kan jeg nåes på telefon: 980 43 804 og jeg kan kontaktes på e-post: ildakuc92@gmail.com.

Studie vil bli meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med Vennlig Hilsen
Ilda Kucevic
Markveien 5
0554 Oslo

Jeg har mottatt informasjon om studie, og er villig til å delta i intervju.
Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/lagres etter prosjektslutt.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Generell informasjon:

Nasjonalitet:

Alder:

År i Norge:

Hvor mange språk snakker du?

Hvilke språk snakker du?

Hva bruker du mest?

Hva bruker du hjemme og hva bruker du på skolen?

Fortell litt om skole du gikk på i hjemlandet.

Norge:

Hvordan var det å komme til Norge for første gang?

Hva husker du best? Hvorfor?

Hvordan synes du det var å lære det norske språket i begynnelsen?

Er det noe du mer du ønsker å fortelle?

Sosiale medier:

Hvor ofte bruker du mobiltelefonen din?

Hvilket språk har du på mobiltelefonen?

Hvilket språk bruker du når du skriver meldinger?

Kommenterer du ulike innlegg på Facebook?

Hvor kommenterer du og på hvilket språk?

Blander du flere språk når du skriver?

Språk:

Kan du fortelle forskjeller mellom norsk og ditt eget morsmål? (Egen erfaring)

Hva definerer du som ditt morsmål?

Lærer du norsk i klasserommet, eller når du deltar på aktiviteter utenfor skolen?

Identitet:

Hvordan forstår du ordet identitet?

Føler du deg en del av det norske samfunnet? Hvorfor/hvorfor ikke?

Skole og undervisning:

Liker du å lese? Eventuelt hva?

Hvilket språk leser du på?

Hva gjør du når noe blir uforståelig under lesingen?

Hvilken bøker leser dere på skolen nå?

Får du hjelp av læreren til å lære nye ord/begreper?

Hva synes du er vanskelig med undervisningen?

Hvordan lærer du best?

Hvordan gir læreren deg tilbakemelding på prøver og oppgaver?

Hva kunne vært annerledes med norskundervisningen?

Utenfor skolen:

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Hva pleier du lese på fritiden?

Hva synes du om å lese på norsk?

Skriver du noe på fritiden? (Dagbok, tekster, dikt, sosiale medier).

Bruker du norsk hjemme?

Får du muligheten til å ta i bruk ditt eget morsmål for å lære bedre norsk?

Blander du norsk og et annet språk når du snakker? Hvorfor?

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Marte Blikstad-Balas
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 14.10.2016

Vår ref: 49944 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49944</i>	<i>Påtvunget og selvvalgt literacy hos minoritetsspråklige elever på videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marte Blikstad-Balas</i>
<i>Student</i>	<i>Ilda Kucevic</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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