

Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet

Hilde Sollid

UiT Norges arktiske universitet

Sammendrag

Hovedretninga i norsk språkpolitikk i dag er å styrke norsk som samfunnsbærende språk, og legge til rette for at norsk kan brukes, også i sammenhenger der engelsk foretrekkes. Samtidig er det behov for kompetanse i engelsk og fremmedspråk, og å styrke det språklige mangfoldet i videre forstand. Utdanningssystemet er sentralt i arbeidet for å realisere denne språkpolitikken, og denne artikkelen retter søkelys på hvordan en skole tiltemper og implementerer språkpolitikken. Basert på et etnografisk feltarbeid i et klasserom i Tromsø viser analysen at skolen har institusjonalisert deler av språkpolitikken om språklig mangfold i det semiotiske landskapet, men at *elevenes* språklige erfaringer ut over det som er ivaretatt med egne fagplaner, har en mer utydelig plass i skolehverdagen.

Nøkkelord: norsk språkpolitikk, språklig mangfold, skole, neksusanalyse

1 En helhetlig norsk språkpolitikk

Hovedretninga i norsk språkpolitikk i dag er å styrke norsk som samfunnsbærende språk, og legge til rette for at norsk kan brukes, også i sammenhenger der engelsk gjerne foretrekkes (jf. *Mål og mening*, Kultur- og kyrkjedepartementet 2008). Norsk språk skal styrkes ved systematisk språkplanlegging rundt norske talemål og de to norske skriftspråkene bokmål og nynorsk. Samtidig anerkjenner norsk språkpolitikk behovet for høy kompetanse i engelsk, i fremmedspråk som tysk, fransk og spansk, samt et behov og ikke minst ansvar for å styrke det språklige mangfoldet som inkluderer de samiske språkene, språkene til de nasjonale minoritetene, norsk tegnspråk, og den (fler)språklige kompetansen som nordmenn med innvandrerbakgrunn bringer med seg. *Mål og mening* (Kultur- og kyrkjedepartementet 2008) legger til grunn at den norske språkpolitikken er sektorovergripende, og i denne sammenheng er skolen en nøkkelinstitusjon for å realisere politikken om både norsk som samfunnsbærende språk og språklig mangfold, noe som også er tydelig i stortingsmeldinga *Språk bygger broer* (Kunnskapsdepartementet 2008).

Den studien som presenteres her, er en analyse av hvordan språkpolitikken om språklig mangfold tilpasses i et klasserom på en skole i Tromsø som inngår i et nasjonalt, helhetlig utdanningsløp. Studien er med andre ord et bidrag til å belyse Hornberger & Hulst (2007:285) spørsmål om hvordan språkpolitikk

utfolder seg i møtet med de sosiolingvistiske omstendighetene i skolehverdagen. I det følgende skal jeg først plassere studien i tilknytning til språkpolitikk og -planlegging (del 2), før jeg presenterer neksusanalyse som metodisk rammeverk og deretter datamaterialet som studien bygger på (del 3). For å gi en sosiolingvistisk kontekst for analysen gjør jeg så rede for språklig mangfold i Tromsø og i to sentrale styringsdokumenter for skolen (del 4). Deretter presenterer jeg analysen (del 5) og drøftinga av materialet (del 6), før jeg til slutt avrunder artikkelen (del 7).

2 Språkpolitikk og -planlegging i skolen

Språkpolitikk og -planlegging handler om regulering av språk og språkbruk, og kan dreie seg om alle sider ved språk og språkbruk (altså både form, funksjon, status og opplæring). Den kan være mer eller mindre eksplisitt, og den kan skapes og utvikles ovenfra og ned og nedenfra og opp, over lange tidsspenn og på separate steder på basis av gjeldende praksis og ideer om hvilken retning språkbruken skal ta. Språkpolitikk og -planlegging henger med andre ord sammen med språklig praksis og språkideologier (Ricento & Hornberger 1996). Innen språkpolitikk og -planlegging er en også opptatt av språk i skolen, og erkjennelsen er at gjennom et felles utdanningssystem får språkpolitikken implikasjoner for alle nivå og alle medlemmer i samfunnet. Det handler om å regulere opplæringspråk og hvilken språkkompetanse medborgere skal utvikle. Utdanningssektoren er altså en vesentlig bidragsyter for å realisere målsettinger for språkkompetanse, men også for å utvikle språkernes status (jf. 'acquisition planning' og 'status planning', Hornberger 2006).

I klasserommet møter både lærere, elever og den nasjonale språkpolitikken en institusjon med lange tradisjoner og med et komplekst samfunnsoppdrag som favner langt videre enn språkopplæring for samfunnsdeltakelse på norsk i Norge. I dag er den norske skolen eksempelvis viktig både for å fremme kunnskaper i engelsk (Rindal 2014), fremmedspråk (Gjørven & Johansen 2009), og å styrke de historiske minoritetenes revitalisering av deres språk (jf. Solstad et al. 2012, Niiranen 2011). Skolen er samtidig et mikrosamfunn bestående av elever, foresatte, lærere og andre aktører, som hver og én har unike språkbiografier. Her møtes aktørene daglig, samtidig som skolen som nasjonal institusjon er innvevd i historiske og synkrone språkpolitiske prosesser.

Språkpolitikken tilpasses gjennom praksiser som utvikler seg over tid og med mange involverte språkbrukere. I et kortsiktig perspektiv kan de språkpolitiske diskursene være flyktige og samtidig betydningsfulle slik som når en elev snakker tamil i en undervisningssekvens i norsk skole. I et langsiktig perspektiv har skolens fortolkning av de nasjonale språkideologiene utvikla seg gjennom gjentakende språkvalg som er mer eller mindre stabile over tid. Dette skaper muligheter og utfordringer som berører spørsmålet om hvordan politikken rundt språklig mangfold forvaltes innafor ramma av et utdanningssystem med tradisjon

for anerkjennelse av muntlig språkvariasjon i norsk (Jahr 1984) og fremmedspråks- og engelskopplæring (Rindal 2014, Gjørven & Johansen 2009), en skriftspråksituasjon med bokmål-nynorsk og hovedmål-sidemål (Bjørhusdal 2014), og et diskursivt skifte fra kulturell og språklig ensretting (Bråstad Jensen 2005) til anerkjennelse av kulturelt og språklig mangfold (Engen 2015). I denne sammenheng er læreren sentral (Menken & García 2010, Ricento & Hornberger 1996), for selv om den overordna språkpolitikken gir retning for språklig praksis i skolen, er det ikke dermed sammenfall mellom overordna språkpolitikk og implementering av den slik den daglig foregår i den sosiolingvistiske konteksten som skolen er en del av.

3 Neksusanalyse og et datamateriale fra Tromsø

De ulike dimensjonene ved språkpolitikk og -planlegging er sammenvevde og komplekse, og dreier seg om forholdet mellom den individuelle språkbrukeren og prosesser på et overordna samfunnsnivå, og om ulike dimensjoner ved sosial organisering i et tid- og romperspektiv, jf. Hult (2017) og Hornberger & Hult (2007). I denne sammenheng er ideen om en *skala* ('scale') et analytisk grep for å vise til at det å skape mening (eksempelvis gjennom språkvalg) er forbundet til en relasjonell, tidsmessig og romlig dimensjon der forskeren kan bevege seg nærmere innpå og fjernere fra både individet og det overordna samfunnsnivået i analysen (Hult 2017). Dette helhetlige perspektivet betyr at for å forstå språkpolitiske valg i et klasserom på en skole i Tromsø, må valgene sees i sammenheng både med samtidige og historiske lokale omgivelser, aktører og omstendigheter. I tillegg må de sees i sammenheng med overordna språkpolitikk og -planleggingsprosesser som har utvikla seg over tid.

Neksusanalyse (Scollon & Scollon 2004) er et egna rammeverk for å analysere tilpassing av språkpolitikk i skolen som en form for praksis jf. også Hult (2017). Denne praksisen er sammenvevd i tid og rom med aktørenes individuelle erfaringer, deres samhandling med hverandre og stedlige diskurser (jf. konseptene 'historical bodies', 'interaction order', 'discourses in place' i Scollon & Scollon 2004). Neksusanalyse sender forskeren i diskursetnografisk retning med mål om å få innsikt i det resiproke forholdet mellom språkbruk og de sosio-historiske og sosiopolitiske forholdene som omgir språkbruken. Hult (2017) bruker begrepet 'scalar ethnography' for å understreke at neksusanalysen retter empirisk oppmerksomhet mot hvordan hverdagslige handlinger og eksplisitte overordna politiske prosesser henger sammen. Denne studien kombinerer med andre ord analyser av tilpassing av språkpolitikk gjennom språklige praksiser slik de utfolder seg i et diskursivt fellesskap på en skole i Tromsø, og språkpolitikk slik dette området forvaltes innen utdanningssystemet. For å studere det sammenvevde forholdet mellom individuelle erfaringer, relasjonelle mønstre og stedlige diskurser, har neksusanalysen fokus på det som skjer her og nå og hvordan den nåtidige sosiale handlinga ('social action') utvikles til å bli en

samling av relaterte, gjentatte sosiale praksiser ('social practice') der et mangfold av diskurser møtes ('nexus of practice'), jf. Scollon & Scollon (2004). I neksusanalysen er den historiske dimensjonen viktig fordi aktører, steder, diskurser, objekter og konsepter anses å ha en historie samtidig som praksisen peker inn i framtiden.

Neksusanalyse innebærer en bredt orientert og samtidig systematisk kombinasjon av tilnærminger til empirien. Analysen i denne artikkelen er basert på materiale fra et etnografisk feltarbeid som jeg gjennomførte våren 2012 og våren 2014 på en skole jeg kaller Øya skole i Tromsø, der jeg fulgte en klasse gjennom mellomtrinnet. Jeg har også vært tilbake på skolen ved ulike anledninger. Feltarbeidet gikk ut på å studere hvordan skolen, klassen og klasserommet jeg var i, var språklig mangfoldig. Jeg fulgte rundt 20 elever og deres lærere gjennom to faser. Den første fasen var våren 2012 da elevene gikk i femte klasse. På dette tidspunktet var det til sammen 18 elever i gruppa.¹ Dette var en orienteringsfase der jeg ble kjent med skolehverdagen og hvordan språklig mangfold kom til uttrykk i klassen. Den andre fasen var vårsemesteret 2014 da elevene, som nå var blitt 22 til sammen, gikk i syvende klasse. I denne fasen var observasjonene mer fokusert på hvilket handlingsrom elever og lærere har når det gjelder å tilpasse det daglige arbeidet til den overordna språkpolitikken.

I begge fasene var observasjonene primært retta mot elevene, og jeg fulgte dem gjennom hele skoledager med skiftende fag og lærere. Det betyr at data-materialet ikke er avgrensa verken til klasserommet eller til bestemte fag eller situasjoner der en kanskje kan forvente at det foregår språkpolitisk interessante prosesser, eksempelvis i norsk- eller engelsktimene. Målet var å få en mer helhetlig innsikt i elevenes språklige hverdag, og de språkpolitiske forhandlingene de gjør (eller ikke gjør) til daglig. Dette målet henger tett sammen med et viktig premiss i neksusanalyse. Den sosiale praksisen i klasserommet anses å være som en del av sammenflettede diskurser både i og utenfor rommet der det ikke er mulig å vite på forhånd hva som er betydningsfullt for å forstå de sosiale handlingene (jf. Scollon & Scollon 2004).

Materialet består først og fremst av feltnotater som representerer og dokumenterer observasjonene og feltsamtalene (Emerson, Fretz & Shaw 2011). I tillegg består det av observasjoner og elevenes notater fra et undervisningsopplegg på slutten av feltarbeidet der tema var elevenes språkbiografier. Videre har jeg tatt bilder av skolens semiotiske landskap (Laihonen & Szabó 2017), og også gjennomført kvalitative, individuelle forskningsintervju med fem elever, en lærer og rektor. Intervjuene med lærer og rektor tok utgangspunkt i det semiotiske landskapet, mens intervjuet med elevene tok utgangspunkt i deres flerspråklighet som jeg ble kjent med gjennom observasjoner og feltsamtaler. Intervjuene er gjennomført på skolen med utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns (2015)

¹ Våren 2012 var jeg i tillegg inne i parallellklassen, og disse observasjonene fungerer som pekepinn om fokusklassen skiller seg ut på noen måte.

perspektiver om intervju som en samtale der deltakerne produserer kunnskap sammen. Intervjuene med lærer og rektor ble gjennomført som en vandring i det semiotiske landskapet (jf. Szabó 2015 som bruker en liknende metode), mens intervjuet med elevene ble gjennomført sittende ved en pult på klasserommet. Dokumenter fra skolen og styringsdokumenter har supplert analysene ytterligere.

Styrken med materialet er at det er flere datasett som kan være kilder til innsikt om de sammensatte språkpolitiske prosessene slik de kommer til uttrykk i en skolekontekst. En svakhet er imidlertid at jeg har lydopptak kun av de planlagte intervjuene. Kvaliteten på materialet fra observasjonene hviler derfor på at jeg som forsker har oppfatta de mest relevante hendelsene, og også skapt en rimelig dokumentasjon og fortolkning i feltnotatene. Valget om å ikke gjøre systematiske video- eller lydopptak i klassen henger sammen med mitt ønske om å være til stede i skolehverdagen uten å måtte handtere og ta hensyn til opptaksutstyr. I og med at klassen var vant til at det var ulike voksne innom, ville ikke min tilstedeværelse sjenere det pedagogiske arbeidet, men min vurdering var at opptaksutstyr ville kunne forstyrre. Det er godt mulig dette er en i overkant forsiktig tilnærming, men samtidig var det en avgjørelse som skapte ro for meg som forsker.

Nedenfor utforskes to sosiale handlinger for å få innsikt i hvordan språkpolitikken rundt *språklig mangfold* som en positiv verdi for individ og samfunn tillempes og implementeres i skolen. Den første handlingen er skolens semiotiske landskap, og den andre er en undervisningssekvens fra første periode i feltarbeidet. Disse handlingene og dokumentasjonen av dem er vesensforskjellige i sin natur. De konkrete handlingene som realiserer hovedideene i skolens semiotiske landskap er avslutta, men det materielle uttrykket vitner likevel om disse handlingene og deres idemessige grunnlag, og kan beskrives som frosne handlinger ('frozen actions', jf. Norris 2004, Pietikäinen et al. 2011). Det er med andre ord ikke mulig å studere hvordan det semiotiske landskapet har blitt til, men sporene etter handlingene kan likevel fortolkes ut fra det materielle uttrykket slik det framstår i dag. Det semiotiske landskapet er dokumentert gjennom bilder og opptak av intervju med rektor og lærer. Undervisningssekvensen på sin side er en mer flyktig sekvens av handlinger som utfolder seg der og da. Disse er kun fanga gjennom deltakende observasjon, som dels er dokumentert i korte notater som ble gjort mens undervisninga foregikk, og dels i et mer utførlig notat fra seinere på dagen. Selv om disse notatene også fryser hendelsene i klasserommet, er det viktig å ta høyde for at jeg som forsker kan ha oversett noe. Derfor er det et poeng om den analyserte undervisningssekvensen har likhetstrekk med andre observasjoner, noe som kan gi et bilde av hva som er etablert praksis og hva som er relevante diskurser som er innkapsla i den konkrete sosiale handlinga.

4 Språklig mangfold som sosiolingvistisk kontekst

Som et bakteppe for analysen av to sosiale handlinger fra feltarbeidet skal jeg i det følgende først presentere språklig mangfold i Tromsø og i den aktuelle

klassen, og deretter hvilke ideer om språklig mangfold som kommer til uttrykk i to sentrale styringsdokumenter. Med dette zoomer jeg ut på den analytiske skalaen (jf. Hult 2017, Hornberger & Hult 2007) for å etablere en ramme for de to praksisene jeg skal tettere inn på i neste omgang.

4.1 Språklig mangfold i Tromsø

Tromsø kjennetegnes ved rask urbanisering og økende tilflytting, som altså er viktige forutsetninger for det betydelig språklige mangfoldet i Tromsø og på Øya skole. I 1960 var folketallet på 12 283 og ved utgangen av 2018 var det på 76 375 (jf. Tromsø kommune 2017 og Statistisk sentralbyrå 2019b), altså en befolkningsvekst på vel 500 %. I denne situasjonen møtes altså de som er født og oppvokst i Tromsø, de som har flytta til byen fra andre steder i Norge, nye migranter til Norge og også språkbrukere som er knytta til de historiske minoritetsspråkene samisk og kvensk. Flertallet av de som flytter til Tromsø, kommer for å jobbe eller ta utdanning, og i tillegg er det en del som kommer som flyktninger, asylsøkere eller de søker familiejenforening.

Tilflyttinga til Tromsø gjenspeiler seg i klassen som denne studien bygger på. Klassens kontaktlærer flytta i sin tid til byen fra et anna sted i Nord-Norge for å studere. Av 22 elever er det ingen som har begge foreldrene fra Tromsø. Sju av dem er enten født utenfor Norge eller har en eller begge foreldre fra et anna land. Dette klasserommet har med andre ord en høy andel innvandrere, vel 30 %. Sett i et videre perspektiv viser tall fra 2017 at Tromsø kommune hadde 13,2 % innbyggere som er innvandrere eller norskfødte med to innvandrerforeldre. Disse nærmere 10 000 personene kommer fra til sammen 136 land (Tromsø kommune 2017). Til sammenligning var 17,7 % av Norges befolkning innvandrere eller norskfødte med to innvandrerforeldre ved utgangen av 2018 (Statistisk sentralbyrå 2019a).

Når det gjelder skriftspråk, er Tromsø kommune språkpolitisk nøytral. I praksis betyr dette at alle elevene i kommunen lærer å skrive på bokmål, mens nynorsk blir elevenes sidemål (jf. Karstad 2015). Sidemål/nynorsk ble lite tematisert på feltarbeidet, noe som stemmer godt overens med en etablert praksis om at hovedinnsatsen for å lære sidemål foregår på ungdomsskolen. De fleste i klassen snakker tromsødialekt eller har tromsødialekt som målspråk i sin prosess med å lære seg muntlig norsk. Tromsødialekten som ideal er såpass tydelig at en elev med østnorsk dialektbakgrunn opplevde et press på om å lære seg tromsødialekt da han starta på skolen i første klasse. Ut over dette forteller elevene at deres dialekter er påvirkta av de foresattes dialekter. De fleste har også en opplevelse av at de bruker et anna vokabular når de snakker med venner enn med foreldrene. I tillegg er det 10–12 andre språk representert i elevgruppa. Likevel er det slik at selv om noen av elevene har innvandrerbakgrunn, innebærer det ikke automatisk at de har språkkompetanse fra familiens hjemsted. Mens noen kan ett eller flere av språkene fra sin families hjemland, er det noen som ikke kan

språket/språkene som brukes der. Bildet av språklig mangfold basert på de språklige biografiene blir ytterligere nyansert når det tas med at tre av elevene forteller at de har familie eller slekt med tilknytning til samisk og kvensk, og en av disse elevene har hatt samisk som andrespråk fra 1. til 6. klasse. Tromsø har en samisk og kvensk befolkning som har bodd lenge i området (jf. Hansen 2015), og i tillegg er det selvsagt nyere tilflytting eksempelvis i forbindelse med studier eller på permanent basis. Dette bidrar til at Tromsø er sterkt involvert i dagens arbeid med revitalisering av samisk (og kvensk) (Pedersen & Nyseth 2015).²

4.2 Språklig mangfold i LK06 og i opplæringslova

En viktig kontekst for analysen av språklig mangfold på Øya skole er gjeldende læreplaner og opplæringslova. Et av de sentrale målene for skolen er å utdanne medborgere til et språklig og kulturelt sammensatt samfunn i stadig endring. *Den generelle delen av læreplanen*³ utdypes Opplæringslova (1999) og gjelder for *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06). I den generelle delen, som gjør rede for verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver, brukes ikke begrepet *språklig mangfold*, men språk ansees som en del av kulturen og dermed knyttes språklig mangfold til temaet “kulturarv og identitet” (LK06:6). Her uttrykkes det at kulturarven og kulturelt mangfold bidrar til utvikling av elevens egen identitet. Dette innebærer også utvikling av samiske elevers samiske identitet, og kontakt med andre kulturer beskrives som en berikelse. I tillegg er kulturelt mangfold grunnlag for å motvirke fordommer og diskriminering og for å fremme gjensidig respekt og toleranse. Temaet utdypes som “internasjonalisering og tradisjonskunnskap”, og det blir lagt vekt på kunnskap om andre kulturer og språk som et grunnlag for Norges evne til å ta del i og bidra til “nettverk av kunnskap som binder sammen organisasjoner og bedrifter, land og kontinenter” (LK06:18). Likevel er det norske språket utvilsomt sentralt: “God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn” (LK06:19).

I den generelle delen står det at elevene skal “kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner [...] og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster” (LK06:23). Dette peker i retning av å utvikle interkulturell kompetanse (Barret et al. 2014), og språkfagene er i så måte sentrale. Læreplanverket bygger på en språkideologi som anser språk som autonome lingvistiske og kulturelle størrelser (jf. García & Wei 2014), og det er etablert faste faggrenser, for eksempel mellom norsk og

² De skolepolitiske føringene etter 1850 som gikk på å fremme norsk på bekostning av kvensk og samisk, var særlig retta mot Nord-Troms og Finnmark (jf. Bråstad Jensen 2005). Så langt vi vet, berørte ikke fornorskingspolitikken datidens tromsøscole direkte.

³ Høsten 2017 ble ny overordna del av læreplanverket fastsatt (Kunnskapsdepartementet 2017). Analysen er likevel basert på *Den generelle delen av læreplanen* i LK06 fordi den var basis for skolen under feltarbeidet.

engelsk. Norskfaget har røtter i konfirmasjonsundervisninga på 1700-tallet, men først i 1889 ble faget norsk en del av skolens fagportefølje (Skjelbred 2010). Engelsk sammen med andre fremmedspråk knytter an til en like gammel idé om at klassiske språk som latin og senere moderne europeiske språk hører med til skolens oppdrag (Aase 2002). Mens morsmålet var viktig i den første lese- og skriveopplæringa, ble språkfagene introdusert *etter* den første fasen i skoleløpet. Det er først med skolereformen i 1997 at elevene starter med ett av fremmedspråkene (engelsk) allerede fra første klasse.⁴ Fra 1960- og 1970-tallet utvikles også en rekke læreplaner som skal ivareta samiske elever, elever med kvensk/norskfinsk bakgrunn, elever med tegnspråk, og elever med innvandrerbakgrunn.

For å vise hvordan fagene ivaretar oppdraget med å ivareta nasjonal arv og åpne opp for andre kulturer, er det interessant å se nærmere på norskfaget. I gjeldende formålsparagraf beskrives språklig mangfold som en positiv ressurs (LK06:33):

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. [...] I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.

Denne formålsbeskrivelsen står i dialog med *Den generelle delen av læreplanen* (jf. over) og Opplæringslova (1999), som regulerer elevenes språkrettigheter med tanke på bruk av egen dialekt i opplæringa og opplæring på de to målformene bokmål og nynorsk (§ 2-5), særskilt språkopplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn (§ 2-8), finsk som andrespråk (§ 2-7), tegnspråk (§ 2-6) og samiskopplæring (kapittel 6). Når det gjelder kvensk eller andre nasjonale minoritetsspråk, er de ikke nevnt i norskplanen, foruten at norsklærer og lærer i finsk (og samisk) som andrespråk skal samarbeide.⁵ Kvensk kan likevel inngå i arbeid med språklig mangfold med forankring i formålsbeskrivelsen for norskfaget og i Generell del i LK06.

Det norske skolesystemet har som sin primære oppgave å gi opplæring i og på norsk. Språkopplæringstilbudet for elever som har andre morsmål enn norsk og samisk, er regulert etter opplæringslova (1999, § 2-8), der det går fram at denne

⁴ Andre fremmedspråk introduseres i dag som fagvalg i ungdomsskolen, og dette var derfor ikke et aktuelt tema på Øya skole før på slutten av andre feltarbeidsperiode.

⁵ Det er påfallende lite om kvenene/norskfinnene og de andre nasjonale minoritetene i LK06. Deres språk og kultur sees primært som samfunnsfaglige tema.

sammensatte elevgruppa har rett til særskilt norskopplæring til de er gode nok i norsk til å følge ordinær opplæring. Elevene har også ved behov rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler, og i tilfeller der denne tilpassinga er et særskilt organisert kan dette tilbudet vare i inntil to år. Målsettinga med en bredt tilpassa språkopplæring er å styrke elevenes norskkompetanse, og morsmålet skal i den sammenheng bidra til å styrke innlæringa av norsk. Som Aarsæther (2017) kommenterer, har altså ikke andre morsmål enn norsk og samisk verdi i seg selv i opplæringslova (1999), og det tilpassa opplæringstilbudet har en problemorientert og kompensatorisk begrunnelse. Elevene på Øya skole hadde ulike behov for tilpassa norskopplæring og de erfarte ulike organisatoriske løsninger der store deler av denne undervisninga foregikk utenfor klasserommet. På mellomtrinnet var tilbudet om tospråklig fagopplæring begrensa. Dette stemmer overens med inntrykket på landsbasis der tallene viser at skolene prioriterer særskilt norskopplæring, mens et tilpassa tilbud som også inkluderer morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring er nedadgående (Rambøll 2011).

Den norske skolens bidrag til revitalisering av samisk og kvensk er en viktig del av det sammensatte bildet av språklig mangfold på Øya skole. Formelt sett innebærer dette at elever i henhold til opplæringslova (1999, § 2-7 og kapittel 6) kan velge samisk som første språk og samisk (og finsk) som andrespråk fra første klasse.⁶ En av elevene på Øya skole hadde samisk som andrespråk, og gikk ut av timen for å delta i samiskopplæring. I tillegg har LK06 målformuleringer med samiske tema i alle fag utenom matematikk, og på mellomtrinnet var det blant anna hvert tredje år en samisk temauke. Styringsdokumentene peker i retning av en todelt forståelse av *indigenisering* (Olsen et al. 2017), slik at opplæringa tar utgangspunkt i et samisk ståsted både når det gjelder undervisning på samisk, og undervisning om samiske tema for alle elever i den norske skolen.

Hovedideene i gjeldende læreplanverk er altså at språklig og kulturelt mangfold er positivt, men det er noen hierarkiske prioriteringer. Spørsmålet er om disse ideene realiseres, eller om det er det slik at skolen til tross for gode formuleringer om språklig og kulturelt mangfold i sentrale styringsdokumenter i realiteten virker ensrettende. I denne sammenheng er Haugens (1990:14) kommentar om det allmenne skolesystemet som homogeniserende kraft, interessant:

Først da statsmaktene opprettet allmenne skoleordninger på 1700-tallet, ble språket et omstridt spørsmål. Inn i de eldgamle lokalsamfunnene brakte skolene en kraft som ville fremme likhet og støpe befolkningen i én landsgyldig form skapt av en hittil tolerant eller likegyldig regjering. Skolene ble et middel til å “mobilisere” hele

⁶ Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 samisk skal sikre opplæring på samisk slik det er regulert i Opplæringslova (1999), jf. Solstad et al. (2012). Samisk kan velges over hele landet, mens finsk som andrespråk er fagvalg kun i Troms og Finnmark. Samisk som andrespråk kan velges fra første klasse i grunnskolen og ut videregående skole (studiespesialisering og yrkesfag). Finsk som andrespråk kan velges fra første klasse, men kun ut grunnskolen.

befolkningen [...]. Mobiliseringen skulle sette folk på riktig plass i kommunikasjonsnettverket som fungerte raskt og effektivt, noe som bare var mulig ved å bruke ett språk og ikke mange.

Det er ikke tvil om at skolen i dag står i et spenningsforhold mellom nasjonale føringer og lokale språkpraksiser. Spørsmålet er om det finnes gode pedagogiske løsninger i skoler som er prega av språklig og kulturelt mangfold, jf. også Engen (2015). Ser vi på Generell del i LK06 under ett, anses norsk å være den norske skolens hovedspråk og primære opplæringsspråk (“nasjonal arv”) og engelsk er det viktigste internasjonale språket (“internasjonalisering”), men samtidig er skolen et møtested for elever, foreldre og lærere med ulike språk- og kulturbakgrunn (“kulturelt mangfold”). Det er med andre ord to diskurser som står mot hverandre. Den ene er primært knytta til skolens og skolesystemets historiske diskurser om norsk og engelsk som foretrukne språkvalg (‘discourses in place’), og den andre primært til aktørenes erfaringer (‘historical bodies’). Diskursene kan sies å representere to ytterpunkter på en tid/rom-skala (Hult 2017), og selv om disse diskursene kan representere ulike maktforhold, er potensialet for å motvirke skolen som homogeniserende kraft til stede. Menken & García (2010:1) argumenterer for at implementering av språkpolitikk er en dynamisk prosess, der de lokale aktørene er sentrale:

a language education policy is as dynamic as the many individuals in its creation and implementation. Educators are at the epicenter of this dynamic process, acting on their agency to change the various language education they must translate into practice. [...] there is typically space for policy negotiation in classroom practice, as it is ultimately educators – particularly classroom teachers – who are the final arbiters of language policy implementation.

Lærerne er med andre ord sentrale i prosessen med å realisere den overordna språkpolitikken. Det er ikke gitt at lærernes valg overlapper med føringene i styringsdokumentene, og det er rom for lokale tilpasninger.

5 Analyse av språklig mangfold på Øya skole

Presentasjonen av den sosiolingvistiske konteksten i Tromsø og i de to styringsdokumentene har gitt et bakteppe for å gå nærmere inn på hvordan Øya skole og særlig en av lærerne der tilpasser den nasjonale politikken om språklig mangfold til sine lokale forhold. I det følgende skal jeg analysere skolens praksis rundt språklig mangfold gjennom to eksempler. Den første analysen er av skolens semiotiske landskap (punkt 5.1.), mens den andre analysen er av en undervisningssekvens der en t-skjorte på spansk og en dialog på latin inngår (punkt 5.2).

5.1 Skolens semiotiske landskap

Skolen som semiotisk landskap er analysert på basis av observasjoner gjennom feltarbeidet, omlag 160 bilder fra skolens innside, og i tillegg intervju med rektor og en lærer. Analysen bygger på en idé om at skolens semiotiske landskap, altså 'schoolscape' (Brown 2012, Laihonen & Szabó 2017), kan gi innsikt i hvordan språk, andre semiotiske ressurser og romlig organisering (gjen)skaper språklige ideologier og altså forvalter en overordna språkpolitikk om språklig mangfold som ressurs. Analyser av skolens semiotiske landskap er nært beslekta med studier av språk i landskap ('linguistic landscape'), der hovedmålet ifølge Shohamy (2012:538) er å identifisere og beskrive systematiske praksiser rundt tilstedeværelse og fravær av språk i offentlige rom, og å forstå motiver, press, ideologier, reaksjoner og beslutninger omkring språkvalg som ligger bak disse praksisene. Som Brown (2012), vil jeg avgrense meg til skolelandskapet, altså omgivelser for læring der sted, tekst (både skriftlig/grafisk og muntlig) og andre semiotiske ressurser skaper, reproducerer og endrer språkideologier. I analysen legger jeg vekt på objekter og konsepter som medierende redskap for sosial praksis (Scollon & Scollon 2004).

Øya er ikke en ny skole, og den romlige dimensjonen ved skolen er relativt statisk. Hvordan vegger og rom utnyttes, er potensielt mer dynamisk. På skolen er de bærende ideene i det semiotiske landskapet forholdsvis stabilt i feltarbeidsperioden. Det er forskjeller mellom de ulike stedene på skolen som reflekterer stedets typiske funksjon. Klasserommet er på mange måter det viktigste stedet, og er hovedarena for elevenes læring. Det er her elever og lærere oppholder seg det meste av dagen.

Organiseringa av klasserommet til fokusklassen peker i retning av en lærersentrert pedagogisk praksis, der tavle, kart og lærebøker er viktige læringsressurser. Lærerens plass er alltid ved tavla, mens elevenes arbeidsbord og stoler er plassert enten slik at elevene sitter to-tre sammen med ansiktet vendt mot tavla, eller i grupper på fire pulter med to og to vendt mot hverandre. Denne romlige organiseringa understreker også maktrelasjonene der elevene alltid kan se læreren, men ikke de andre elevene. På tavleveggen er det en digital tavle og en krittavle, og her henger det nedtrekkbare kart over Norge, Europa og verden. På den bakerste veggen, altså tvers over rommet for tavlene, er det kart over Tromsø som henger over fire datamaskiner. Datamaskinene brukes lite, men kartene er flittig brukt av læreren blant anna for å geografisk plassere saker i nyhetsbildet. Både på denne bakerste veggen og veggen til venstre for tavla har elevene bokhyller. Disse bokhyllene skaper anledning for korte møter mellom elevene. På denne tredje veggen henger det elevproduserte veggaviser fra et engelskprosjekt, og på denne veggen er også inngangsdøra. Den fjerde veggen, som altså er på motsatt side av inngangsdøra, er det vinduer ut mot skolegården. I tillegg til en lærersentrert organisering av de semiotiske ressursene, er det svært

få objekter i rommet som vitner om det språklig og kulturelle mangfoldet i elevgruppa.

Skolefritidsordninga (SFO) viser et litt anna bilde enn klasserommet. Jeg oppsøkte ikke SFO under feltarbeidet ettersom dette først og fremst er et tilbud for barn i 1.–3. klasse, men våren 2015 tok imidlertid rektor meg på en omvisning. Da viste rektor fram noen elevtekster på veggene som vitner om utforskende språkprosjekter. I ett prosjekt har elevene laga tekster med et favorittord fra et språk som ikke er norsk. Teksten består av et lands navn, elevens navn, elevenes favorittord på et språk fra dette landet, den norske oversettelsen av ordet, og til slutt landets flagg. På alle tekstene har flagget en visuelt prominent posisjon. I et anna prosjekt har elevene hengt opp en håndskrevet liste med ordet *Hei!* på de språkene som snakkes av SFO-elevne. Under denne lista henger et verdenskart med flagg som er festa til landene der flaggene tilhører. I tillegg er landets nasjonaldag oppført. Rektors omvisning vitner om utvikling i den pedagogiske tankegangen på skolen, der et mer utforskende perspektiv på språklig mangfold er tydeligere i det semiotiske landskapet.

Når det gjelder ferdselsveier mellom skolegård, kontorer og klasserom, er disse stedene brukt både av elever og lærere, og i tillegg gjester som er innoom skolen (Szabó 2015). Derfor spiller disse stedene en viktig rolle i skolens identitetsarbeid. På Øya skole er to store trappehus viktige, og der henger det store, fargerike dekorasjoner som ble laga av lærere og elever for vel 20 år siden. I det ene trappehuset vises bilder av skolens nærmiljø fra fjæra via bysentrum og skogen og til fjelltopper og himmelen. I det andre beveger en seg mellom ulike verdensdeler gjennom dekorasjoner med karakterer fra nasjonal barnekultur, kjente symboler fra ulike verdensdeler og internasjonal solidaritet. Utsmykkinga tyder på at skolen vil ivareta både lokale tradisjoner, nasjonal arv, og samtidig åpne opp for andre kulturer. Trappehusene representerer slik sett ideen om kulturelt mangfold og interkulturell kompetanse, slik det kommer til uttrykk i *Den generelle delen av læreplanen* (LK06).

I gangene ved klasserommene henger elevenes ytterklær, og ved noen av klasserommene er det hengt opp elevarbeid, blant anna elevenes selvportrett. Over alle klasseromsdørene henger det flere flagg. Det norske og samiske flagget er alltid med, og i tillegg er det hengt opp flagg fra de andre landene som elevene i klassen har bakgrunn fra. Det varierer med andre ord fra rom til rom hvilke flagg som henger over inngangsdøra. I gangen som leder inn til administrasjon, lærernes pauserom og arbeidsrom, oppbevares læringsressurser (eksempelvis klassesett med bøker), og på veggene henger en stor samling klassebilder fra mange år tilbake. Denne administrasjonsgangen er også et publiseringssted for elevarbeid, og her finnes blant anna en samling elevtegneserier skrevet på bokmål med noen få innslag av ord på lokal dialekt og engelsk. Ved en dør henger menneskerettighetene, og ved et skap står skolens flaggborg sammenrullet. Flaggborgen har en lang tradisjon på skolen, og tas fram ved viktige årlige anledninger. Rektor beskriver den som en aktiv flaggborg der flaggene til en hver

tid gjenspeiler elevgruppa som faktisk går der. Også her er både norsk og samisk flagg med. Samla sett kan gangene kan sies å gjenspeile den mangfoldige elevgruppa på skolen i fortid og nåtid, og skolens praksis med å bruke flagg bidrar til å portrettere skolens kulturelle mangfold.

Det semiotiske landskapet gjenspeiler en funksjonell differensiering mellom de ulike stedene på skolen, og de stedlige diskursene om språklig mangfold ('discourses in place', Scollon & Scollon 2004) er vevd sammen med stedets funksjon. De medierende ressursene har i tillegg ulike tidsdimensjoner. Bruken av flagg er gjennomført utenfor klasserommet, og denne praksisen for å vise kulturelt mangfold går tilbake i tid. Klasserommet til fokusklassen er en mindre tydelig arena for å vise språklig og kulturelt mangfold, noe som kan sees i lys av Irvine & Gals (2000) teori om språkideologier. Klasserommet er norsk, og med utgangspunkt i dette ikone forholdet mellom sted og språk, kan anna språklig mangfold marginaliseres som resultat av en ideologisk utvisningsprosess, der foretrukne språklige og kulturelle uttrykk knytta til skolens kjernevirksomhet, er umarkert og overskygger elevmangfoldet. I klasserommet dominerer norsk både skriftlig (bokmål) og muntlig (tromsødialekt). Det er også innslag av engelsk på vegger og i bøker, og engelsk er først og fremst brukt i engelskfaget. Til sammenligning gjenspeiler elevtekstene på SFO mer av det språklige mangfoldet. SFO ser altså ut til å være en arena for mer kreativ, utforskende språkbruk, og for å skape tilhørighet, gjenkjennelse og identifikasjon også for elever med en ikke-norsk bakgrunn.

Ferdselsårene på skolen utdyper skolens identitet ved å tydelig beskrive skolen som et flerkulturelt sted i Tromsø, Norge, og i verden. Disse fellesområdene er viktig for å identifisere skolens elever både i nåtid (eksempelvis selvportretter og flagg) og fortid (klassebilder). Gamle og nye elevarbeid understreker et elevsentrert identifikasjonsarbeid. Sentralt i dette er flaggene og flaggborgen, som også er elevsentrert i den forstand at flaggene velges ut på basis av de konkrete elevgruppene. At de internasjonale perspektivene er en del av verdigrunnlaget, understrekes av oppslaget med menneskerettighetene som henger i administrasjonsgangen. Samtidig er det en kontrast mellom klasserom, SFO og ferdselsårene på skolen. Klasserommene er språklig sett mer standardisert, og språk mangfoldet kommer først og fremst til uttrykk gjennom elevenes historiske kropper (jf. Scollon & Scollon 2004). På SFO, som ikke har samme pedagogiske rolle som klasserommene, finner vi mer uformelle elevtekster som igjen gjenspeiler elevgruppa, og i ganger og trappehus finner vi mer permanente dekorasjoner samtidig som elevenes opphold i disse rommene er mer flyktig sammenlikna med på klasserom og SFO. Disse forskjellene peker mot en mer generell observasjon om hvordan skolen er organisert, hvordan den brukes og hvordan den utvikler seg. Dette gjelder også i andre settinger enn skolelandskap, og i sin analyse av et nabolag i Antwerpen, Belgia kommenterer Blommaert (2013:66) følgende:

Differences in the shape and quality of signs, thus, point towards differences in ways in which communities are organized and, indirectly, in the history of presence they have in the neighborhood; and they inform us about processes of emergence and development of such communities. They also inform us circumstantially about things such as legitimacy and voice.

Samla sett er skolens språklige og semiotiske landskap med på å vise hvordan Øya skole omsetter overordna ideer om språklig mangfold i skolens styringsdokumenter til lokale forhold på det tidspunktet data ble samla inn (jf. Brown 2012). Vi ser først og fremst skolens offisielle stemme, det er de som har legitimitet til å utforme skolens semiotiske landskap, og slik sett er dette også et uttrykk for interaksjonsorden (jf. 'interaction order', Scollon & Scollon 2004).

5.2 En t-skjorte på spansk og en dialog på latin

Den andre praksisen er undervisning, nærmere bestemt to sekvenser fra en skoledag jeg observerte i første fase av feltarbeidet. Disse sekvensene handler om hvordan læreren tilpasser språkpolitikken rundt språklig mangfold til sitt klasserom. Følgende utdrag fra feltnotatene beskriver den første sekvensen:

Første time starter. Læreren legger umiddelbart merke til t-skjorta til Jonas når han kommer inn i klasserommet, og læreren plasserer Jonas foran klassen. Læreren spør om noen forstår hva som står på skjorta. Hanna rekker opp handa og oversetter uten problem: "Fotball er livet. Resten er bare detaljer". Læreren bekrefter at det var rett oversettelse og kommenterer at teksten er på spansk. Han benytter anledningen til å lære klassen å hilse på spansk. Først "¡Hola!" Og deretter "Buenos días, profesores". Klassen gjentar ord for ord etter læreren: "Buenos – días – profesores".

Læreren bruker ofte de første minuttene av skoledagen til å ta opp en aktuell hendelse. Akkurat denne dagen er det altså en spansk tekst på en t-skjorte som fanger lærerens oppmerksomhet, og som gir han anledning til å lære bort noen spanske fraser og til å sammenlikne spansk, norsk og engelsk. Ved å forklare at "profesores" er flertall inkluderer han både seg selv og meg som forsker i den faglige samtalen denne dagen.

Den andre sekvensen er i andre time samme skoledag. Faget er samfunnsfag og tema er skolegang i Romerriket. Elevene sitter i grupper på fire, og de veksler mellom å lytte til læreren, snakke sammen to og to, framføre elevarbeid og delta i en classesamtale som læreren leder. I den første delen av timen utdyper læreren fagstoffet i læreboka, og klassen diskuterer hvordan latinsk kan ha utvikla seg. Deretter går læreren gjennom en dialog på latin i læreboka. Han ber elevene se etter latinske ord som ligner på norsk. En av elevene kjenner igjen ordet *bene*, og læreren følger opp med å knytte *bene* til ordet *buenos* som de møtte i den spanske hilsninga de lærte på starten av dagen. Etter denne sammenlikninga mellom latin, spansk og norsk dreier samtalen seg til å handle om spørsmålet om utviklinga fra latin til spansk, fransk og italiensk. Læreren, som på starten av dagen hadde

inkludert meg i klasseromsinteraksjonen, henvender seg til meg, og i klasse-samtalen som følger, oppstår det nye spørsmål om språk, blant anna om forholdet mellom norsk og dansk.

I den andre delen av timen framfører elevene dialogen på latin. Etter at noen få har lest den opp, tar timen en ny vending idet læreren spør om de elevene som kan andre språk enn norsk, kan oversette dialogen til dette språket. Tre elever tar oppdraget, og Mary som snakker tamil hjemme, er først ut. Hun starter litt nølende, men blir etter hvert mer trygg. Deretter følger Hanna som ivrig oversetter til tysk, og til slutt Marie som oversetter til wolof med hjelp av sin mor som tilfeldigvis kommer innom klasserommet. Det er flere elever som kan andre språk, men som ikke ønsker å oversette dialogen. En av dem er Sandra som er forholdsvis ny i klassen og har russisk som ett av sine språk. En anna er Sunniva som har hatt samisk som andrespråk siden første klasse. Dialogen blir ikke oversatt til engelsk.

Skoledagen starter på typisk vis, og elever og lærere beveger seg fra fag til fag etter et bestemt mønster beskrevet på timeplanen. Det er også typisk at semiotiske ressurser, slik som en t-skjorte eller en lærebok, blir medierende redskaper (jf. 'mediational means', Scollon & Scollon 2004:64f) for å sette dagsorden, denne gangen for å tematisere språkmangfold. Disse valgene om å tematisere språk virker improvisert, og de to sekvensene beskrevet over kan tolkes som lærerens initiativ til å reforhandle den etablerte lokale språkpolitikken, slik at selv om norsk er det umarkerte språkvalget i klassen, kan samtaler om språk skape rom for å tematisere språklig mangfold. Dette viser Menken & Garcías (2010) poeng om at læreren er sentral i arbeidet med å implementere og dermed også reforhandle språkpolitikk.

At språk og språklig mangfold ble et viktig tema denne dagen, handler om lærerens erfaringer og typiske undervisningspraksis (jf. 'historical body', Scollon & Scollon 2004). For han er improvisasjon og bruk av egne kunnskaper, for eksempel om språk og erfaring med å lære nye språk, sentralt. At språkmangfold som tema kommer opp og gis oppmerksomhet, er derfor ikke uventa, og det handler om lærerens relasjon med elevene og deres aktørskap og respons, og trolig også min tilstedeværelse som språkforsker (jf. 'interaction order', Scollon & Scollon 2004). Dermed kan den sosiale praksisen sies å være skapt i fellesskap med utgangspunkt i de diskursive rollene de ulike aktørene har. Elevene er kjent med og anerkjenner de typiske mønstrene for samhandling i klassen der makta og legitimiteten til å fordele ord og tematisk oppmerksomhet først og fremst ligger hos læreren. Elevene på sin side kan respondere (eller la være) på lærerens initiativ med utgangspunkt de kollektive erfaringene og relasjonene i klasserommet, men også i sine personlige erfaringer. Som forsker og derfor også gjest i klasserommet, blir min rolle å følge opp lærerens invitasjon til å delta.

6 Drøfting

Analysen viser at Øya skole har lang tradisjon for å ivareta det kulturelle mangfoldet, og det semiotiske landskapet med representasjoner av lokal, nasjonal og internasjonal kultur er med å skape en mangfoldsdiskurs på skolen sammen med andre medierende ressurser som fagområder beskrevet i LK06 (eksempelvis norsk, engelsk, samfunnsfag), faginnhold (eksempelvis det gamle Romerriket) og læringsressurser (lærebøker og kart). Samtidig er ikke den språkpolitiske ideen om språk mangfold like bredt og tydelig integrert som policy-dokumentene legger opp til, eksempelvis i beskrivelsen av formålet med norskfaget. I klasserommet er det primært tromsødialekt, bokmål og engelsk som er de verdsatte språkene, mens et videre repertoar av det språklige mangfoldet som er en del av elevenes erfaringer og historiske kropper, ikke er like systematisk aktualisert. Det er likevel tegn på at dette naturaliserte forholdet mellom språkvalg og undervisning og læring, reforhandles av læreren (Menken & Garcia 2010). Elevenes språkerfaringer kan sies å være et potensielt innhold i undervisningen som kan realiseres gjennom fortolkning av læreplaner og -bøker, slik læreren gjorde i arbeidet med dialogen på latin.

I et mer overordna perspektiv er likevel hovedinntrykket at verdsetting av det språklige mangfoldet som elevene bringer med seg til skolen, mer systematisk foregår *utenfor* klasserommet. Eksempelvis er flaggene en etablert del av mangfoldspraksisen på skolen. Det er likevel ikke helt klart hvilke ideer om (språklig) mangfold flaggene viser til, og det er heller ikke uproblematisk å bruke flagg på denne måten. Eksempelvis er ikke flagg entydig positive symbol i landene elevene eller deres foreldre kommer fra. Videre kan en også hevde at det norske flagget er til stede som et hverdagslig nasjonalsymbol, altså en form for banal nasjonalisme ('banal nationalism', Billing 1995). Det er samtidig viktig å understreke at det norske flagget alltid følges av det samiske, og også av andre flagg såfremt elevgruppa består av elever som har andre land enn Norge som sitt opprinnelsesland.

En annen mulig tolkning er å se flaggene som uttrykk for banal kosmopolitisering ('banal cosmopolitanization', Beck 2002). I så tilfelle er det snakk om globalisering som utvikles innen ei nasjonal ramme, men som underminerer nasjonalismen ved at sider ved globaliseringa (eksempelvis det å identifisere seg som verdensborger heller enn nasjonalstatsborger) er blitt en del av hverdagslivet på en slik måte at det blir en del av det umarkerte ståstedet. Et språkpolitisk valg som ville støtta opp om denne fortolkinga, er sterk språkpolitisk prioritering av engelsk på skolen (jf. forestillinga om engelsk som verdensspråk og som hovedspråk i internasjonale relasjoner i Læreplan i engelsk, LK06).

En tredje fortolkning, som også er mer i tråd med de intensjonene rektor er inne på i intervjuet, er å se på bruken av flaggene både som uttrykk for lokal og nasjonal tilhørighet og globalisering slik som også dekorasjonene i trappehusene formidler. Slik sett representerer det semiotiske landskapet ikke utelukkende et

hierarkisk og statusorientert utvalg av hva som utgjør språklig mangfold på Øya skole i Tromsø. I stedet representerer de materielle ressursene i ganger og trappehus et alternativ til bildet av norsk og engelsk som de viktigste språkene i skolen. Det semiotiske landskapet tilbyr en forståelse av mangfold som noe som springer ut av elevgruppa på skolen og som reflekterer stedet som en del av Norge og Sápmi. Eksempelvis er flaggbruken dynamisk, og samtidig (gjen)skapes skolen som et norsk, samisk og internasjonalt sted ved å bruke de fremste nasjonalstatssymbolene som det umarkerte og alltid tilstedeværende medierende uttrykket for mangfold. Analysen viser samtidig at det er lærere og rektor som har makt og legitimitet til å skape og gjenskape politikken rundt språklig mangfold.

Språkmangfold realiseres også i mer avgrensa fellesskap utenfor klasserommet mellom elev og samisklærer, morsmållærer, eller lærer i grunnleggende norsk. Å vise fram et språk som vanligvis hører til utenfor klasserommet (eksempelvis på gangen, grupperom eller hjemme), kan for noen oppleves som inspirerende mens andre opplever det som et risikoprojekt til tross for at intensjonene er de beste. Den norske skolen har en historie der skolesystemet virker språklig sett homogeniserende (jf. Haugen 1990) og avvikende språkbruk sanksjoneres (jf. eksempelvis Bråstad Jensen 2005). I den sammenheng er det interessant å dvele ved at det er elever som kunne ha oversatt den latinske dialogen til flere språk, men som valgte å la være. Et par av elevene, Sandra og Sunniva, er i ferd med å lære seg nye språk (henholdsvis norsk og samisk), og selv om de gir uttrykk for at de er positive til denne språklæringsprosessen, opplever de begge at de er i en sårbar situasjon. Dette tyder på at lokal tilpassing av språklig mangfold som språkpolitisk verdi i klasserommet hviler på at elevene responderer positivt på lærerens initiativ. Forutsetninga er at de er trygge på sin språkkompetanse, og trygge på at det å vise fram sin flerspråklighet ikke sanksjoneres av verken læreren, medelevene eller andre.

7 Avslutning

Den norske språkpolitikken går ut på å styrke det norske språket, og samtidig verdsette språklig mangfold. Skolen er sentral i å implementere og realisere denne språkpolitikken, og samtidig er det et handlingsrom for hvordan politikken kan virkeliggjøres med utgangspunkt i den sosiolingvistiske konteksten. Det etnografiske materialet i denne studien har vist at det lokale talemålet høy status, og at det på mellomtrinnet er forventet at skolen prioriterer skriftspråkutvikling på ett av de to norske språkene. I tillegg er engelsk en integrert del av skolehverdagen. Fokus på norsk og engelsk er tydelig nedfelt i skolens styringsdokumenter, og dagens praksis hviler på lange tradisjoner. Analysen har samtidig vist at elevenes språklige erfaringer ut over norsk og engelsk har en mer utydelig plass i skolehverdagen. Skolen viser fram språklig og kulturelt mangfold utenfor klasserommet, men det er opp til læreren å skape rom for mangfoldet også inne i klasserommet som en integrert del av den sosiale praksisen.

Referanser

- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. 2014. *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Pestalozzi series No. 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Beck, U. 2002. The Cosmopolitan Society and its Enemies. *Theory, Culture & Society* 19(1–2), 17–44.
- Billing, M. 1995. *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Bjørhusdal, E. 2014. *Mellom nøytralitet og språksikring: Norsk offentlig språkpolitikk 1885–2005*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Blommaert, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Brown, K.D. 2012. The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. I D. Gorter, H.F. Marten & L. Van Mensel (red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. London: Palgrave, 281–298. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Bråstad Jensen, E. 2005. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. 2011. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2. utg. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Engen, T.O. 2015. Tilpassa opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget, 56–95.
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gjørven, R. & Johansen, S. 2009. Fremmedspråk – til glede og nytte for alle elever. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 327–345.
- Hansen, L.I. 2015. Befolkningens etniske sammensetning i Tromsø-området gjennom siste halvdel av 1800-tallet – Hva folketellingene forteller – og ikke forteller. I P. Pedersen & T. Nyseth (red.), *City Saami: Same i byen eller bysame? Skandinaviske byer i et samisk perspektiv*. Kárášjohka-Karasjok: ČálliidLágádus, 58–81.
- Haugen, E. 1990. *Babels forbrødring. Om tospråklighet og språkplanlegging*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hornberger, N.H. 2006. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. I T. Ricento (red.), *Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing, 24–41.
- Hornberger, N.H. & Hult, F.M. 2007. Ecological Language Education Policy. I B. Spolsky & F.M. Hult (red.), *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 280–296. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch20>

- Hult, F.M. 2017. Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. Oxford, New York: Routledge, 89–104.
- Irvine, J.T. & Gal, S. 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. I P.V. Kroskrity (red.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 35–83.
- Jahr, E.H. 1984. *Talemålet i skolen. en studie av drøftinger og bestemmelser om muntlig språkbruk i folkeskolen (fra 1874 til 1925)*. Oslo: Novus.
- Karstad, A.K. 2015. *Nynorsk som sidemål i Tromsø. En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet*. Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. 2008. *Mål og meining – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Meld. St. 35 2007–2008.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Meld. St. 23 2007–2008.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laihonen, P. & Szabó, T.P. 2017. Investigating visual practices in educational settings. I M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. Oxford, New York: Routledge, 121–138.
- LK06=PEDLEX Norsk skoleinformasjon. 2013. Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Menken, K. & García, O. (red.). 2010. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, London: Routledge.
- Niiranen, L. 2011. Finsk som andrespråk i norsk skole – fagets historie og dagens utfordringer. *NOA – Norsk som andrespråk* 27(1), 59–85.
- Norris, S. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. New York: Routledge.
- Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å.M. 2017. Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge* 11(2), 1–15. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4353>
- Opplæringslova. 1999. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Pedersen, P. & Nyseth, T. 2015. Retten til byen: Motstanden mot integrering av samisk språk og kultur i Tromsø. I P. Pedersen & T. Nyseth (red.), *City Saami: Same i byen eller bysame? Skandinaviske byer i et samisk perspektiv*. Kárášjohka-Karasjok: ČálliidLágádus, 281–310.
- Pietikäinen, S. Lane, P., Salo, H. & Laihiala-Kankainen, S. 2011. Frozen actions in the Arctic linguistic landscape: A nexus analysis of language processes in

- visual space. *International Journal of Multilingualism* 8(4), 277–298. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.555553>
- Rambøll. 2011. Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter, Oslo: Rambøll.
- Ricento, T.K. & Hornberger, N.H. 1996. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly* 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Rindal, U. 2014. What is English? *Acta Didactica Norge* 8(2), 1–17. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1137>
- Scollon, R. & Scollon, S. 2004. *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet*. London, New York: Routledge.
- Shohamy, E. 2012. Linguistic landscapes and multilingualism. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London, New York: Routledge, 538–551.
- Skjelbred, D. 2010. *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, K.J., Nygård V. & Solstad, M. 2012. *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?* NF-rapport nr. 1/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Statistisk sentralbyrå. 2019a. Fakta om befolkningen. Henta fra: <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>
- Statistisk sentralbyrå. 2019b. Kommunefakta. Tromsø. Henta fra: <https://www.ssb.no/kommunefakta/tromso>
- Szabó, T.P. 2015. The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 9(1), 23–51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
- Tromsø kommune. 2017. Tromsøstatistikk. Befolkning. Henta fra: <https://www.tromso.kommune.no/getfile.php/3798086.1308.xcvaepfttd/Tromsøstatistikk-befolkning+oppdatert+april+2017.doc.as.pdf>
- Aarsæther, F. 2017. Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M.E. Nergård & F. Aarsæther (red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk, 36–72.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningsstradisjoner fram til 1870*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Summary in English

The main goal of Norwegian language policy is to strengthen Norwegian as the primary language in all parts of society, and for using Norwegian also in situations where English might be preferred. At the same time, there is a need for competence in English and other foreign languages, and to strengthen language diversity in a wider sense. The educational system implements this language policy, and this article focuses on how one school adapts and implements the policy. Based on ethnographic data from a classroom in Tromsø, the analysis shows that the school has institutionalised parts of language diversity policy, but that it is more difficult to find room for the students' linguistic experiences beyond the learning aims in the curriculum.

Keywords: Norwegian language policy, language diversity, education, nexus analysis

Hilde Sollid
Professor

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
UiT Norges arktiske universitet
hilde.sollid@uit.no