

“De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei”: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen

Andrea Hjertås Olaussen & Irmelin Kjelaas
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Sammendrag

Denne artikkelen omhandler fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Lærere har en nøkkelrolle i å implementere språk- og språkopplæringspolitikk. Med ny læreplan, Kunnskapsløftet 2020, er betoningen av språklig mangfold i skolen styrket. Både i overordnet del og i læreplanene for de ulike språkfagene, er språklig mangfold løftet fram, og det heter blant annet at: “Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet 2017). Dette gjør det viktig og interessant å undersøke lærere generelt, og norsklærere spesielt, sine forestillinger om flerspråklighet. Læreres forestillinger – og praksis – vil være påvirket av den sosiolingvistiske konteksten (Sollid 2019), og norsklærere står i en “sosiolingvistisk særstilling” idet de har et særlig mandat til å videreføre norsk språk og kulturarv. Dette gjør det særlig interessant å undersøke forestillingene deres i lys av språklige ideologier, det vil si implisitte, selvfølgeliggjorte forestillinger om språk, språkbruk, språkbrukere og altså språkopplæring (McGroarty 2010). Denne studien legger et slikt sosiolingvistisk perspektiv til grunn og undersøker mer konkret hvilke forestillinger lærerne har om flerspråklighet, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen. Studien er kvalitativ med dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Et hovedfunn er at lærerne har en relativt smal definisjon av flerspråklighet, og primært oppfatter elever med en annen nasjonal og språklig bakgrunn og lav akademisk progresjon som flerspråklige. Videre finner vi at lærerne er orientert mot elevenes norsklæring, og oppfatter morsmål/førstespråk som et redskapsspråk for å lære norsk. Det er dessuten primært kulturelt og ikke språklig mangfold som trekkes fram som en ressurs i opplæringen. Vår tolkning er at lærernes forestillinger kan forstås som uttrykk for en enspråklighetsideologi (Blommaert 2009), som sammen med en “en-nasjon-ett-språk”-ideologi (Blackledge & Creese 2010), purisme (Ommeren 2017) og *nativespeakerism* (Ortega 2019) resulterer i at flerspråklige elever ikke bare konstrueres som, men også risikerer å bli, elever med vesentlige utfordringer i opplæringen – altså elever som “det er jobb med”.

Nøkkelord: læreres forestillinger, språklige ideologier, enspråklighetsideologi, *nativespeakerism*

1 Innledning

Norsk skole kjennetegnes av et stadig større språklig mangfold. I 2016 var det 102 900 barn i grunnskolealder (6–15 år) som selv var innvandrere eller barn av innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå 2017). Mange av disse har et annet eller andre språk enn norsk som hjemmespråk, og omtales som flerspråklige eller minoritetsspråklige elever. Norsk skole har en såkalt overgangsmodell for flerspråklig opplæring (Baker 2001). Opplæringslovas paragraf 2–8 om særskilt språkopplæring (1998) fastslår at elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring, og at de har rett til morsmål og/eller tospråklig fagopplæring om nødvendig. Målet er med andre ord at eleven skal utvikle ferdigheter i *norsk*, og at eventuell opplæring i og på flere språk kun skal gis i en overgangsfase til eleven har gode nok norskferdigheter. Opplæringen er slik sett kompensatorisk og instrumentelt motivert (Kjelaas 2017).

Samtidig vektlegger både læreplanverkets overordnede del, læreplanene i språk, herunder læreplanene i norsk og Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, at språklig mangfold er en ressurs for den enkelte og for samfunnet. Denne ressursorienteringen er styrket med fornyelsen av Kunnskapsløftet som trådte i kraft høsten 2020. I ny overordnet del heter det blant annet at: “[k]unnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner”, og at “[a]lle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet 2017).¹ I Læreplan i norsk utgjør “Språklig mangfold” ett av seks kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet 2019b), og Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et enda mer eksplisitt fokus på at elevenes flerspråklige kompetanse skal anerkjennes og bygges videre på (Utdanningsdirektoratet 2019a). Denne læreplanen har blant annet egne kompetansemål som dreier seg om at elevene skal kunne sammenligne norsk med språk de kan fra før, og at de skal kunne bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet 2019a).

De utdanningspolitiske føringene for elevgruppen er med andre ord tvetydige, samtidig som vi står overfor en prinsipiell endring i retning av økt fokus på språklig mangfold, ikke minst i norskfagene. Mot dette bakteppet er det interessant og viktig å undersøke hvilke forestillinger norsklærere har om flerspråklighet, flerspråklige elever og forvaltningen av elevenes flerspråklighet i skolen. Språklærere er avgjørende i implementeringen av overordnet språk- og språkopplæringspolitikk (Menken & García 2010). De er pålagt å følge den til enhver tid gjeldende læreplan, men vil samtidig – og uvegerlig – omsette politikk

¹ Det er den forrige læreplanen (2013) lærerne forholdt seg til i norskundervisningen da denne studien ble gjort. Det er derfor denne versjonen av læreplanen som det vises til i drøftingen. Når den nåværende læreplanen (2020) vises til, er dette for å peke fremover.

til praksis i tråd med egne forestillinger, eller det som på engelsk omtales som “teacher beliefs”, som er en samlebetegnelse for lærernes kunnskaper, holdninger og forståelser (Pettit 2013:126). Menken & García (2010:1) beskriver læreren som episentret for implementering av utdanningspolitikk, og understreker at læreren har aktørskap og rom for å realisere politikk på ulike måter.

På bakgrunn av en slik forståelse av lærernes rolle i virkeliggjøringen av politikk, undersøker vi i denne studien fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet. Mer konkret spør vi om 1) hvilke forestillinger om henholdsvis flerspråklighet som sådan, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen lærerne har, og 2) hvilke *språklige ideologier* disse forestillingene kan hevdes å reflektere og sementere. Språklige ideologier kan defineres som selvfølgeriggjorte og ofte implisitte forestillinger om språk, som påvirker hvordan vi ser på språk, språkbruk og språkbrukere (McGroarty 2010). Fordi språklige ideologier ofte er ubevisste og ikke direkte observerbare (McGroarty 2010:3), kan man undersøke dem på ulike måter, både gjennom metaspråklig diskurs, altså hvordan det snakkes om språk, språklige praksiser og språkbrukere, og gjennom språklig atferd, altså hvordan språk brukes (Woolard 1998:9). I denne studien undersøker vi læreres metaspråklige diskurs med blikk for det tematiske, altså for hva lærerne sier om flerspråklighet og flerspråklige elever. Artikkelen innledes med en redegjørelse for språklige ideologier i teori og forskning (del 2). Deretter følger en beskrivelse av den metodologiske tilnærmingen (del 3), før analyse (del 4) og drøfting (del 5).

2 Språklige ideologier – teori og empiri

Språklige ideologier kan altså defineres som selvfølgeriggjorte forestillinger om språk (McGroarty 2010). Gjennom at bestemte forestillinger om god og riktig språkbruk blant annet tas opp og reproduseres av sentrale institusjoner som skolen, normaliseres de. De blir den normale, selvfølgelige måten å forstå språk og språkkompetanse på. Interessen for sammenhengen mellom språklig mangfold og språklige ideologier tar utgangspunkt i at språklig mangfold er tett forbundet med sosial ulikhet, jf. for eksempel Blackledge & Creese (2010:5) som beskriver hvordan “debates about minority languages and linguistic minorities have become embroiled in the construction and reproduction of social difference”. Økt språklig mangfold og, med det, nye språklige praksiser har derfor ført til økt interesse for sammenhengen mellom språk og makt (Hornberger & McKay 2010:xv), og for kritiske sosiolingvistiske tilnærminger til undersøkelsen av flerspråklighet (Heller 2007:14). Benevnelsen *kritisk* viser til det maktkritiske perspektivet og til at fokus nettopp ligger på språkets rolle i konstruksjonen av sosial ulikhet (Heller, Pietikäinen & Pujolar 2018:4). Vi plasserer denne studien i denne tradisjonen.

I flerspråklighetsfeltet peker forskere særlig på fire sterke og nært forbundne språkideologier, som har stor innvirkning på praksis i skolen og for etablering og sementering av utdanningsmessige og sosiale forskjeller, nemlig enspråklighets-

ideologi, purisme, “en-nasjon-ett-språk”-ideologi og *nativespeakerism* (bl.a. Blommaert 2009; McNamara & Ryan 2011; Shohamy 2013; Ortega 2019). Enspråklighetsideologi dreier seg om en forestilling om at det finnes én gitt språklig standard eller norm, som andre språkbrukere og språkpraksiser blir vurdert opp mot (Blommaert 2009:422). Basert på hvorvidt språkbrukernes språkpraksis passer inn i normen, blir de plassert innenfor eller utenfor normalen (Blommaert 2009:421). Ortega (2019:24) hevder at en slik enspråklighetsideologi fører til at flerspråklighet blir sett på som avvikende, mens enspråklighet blir “default”-kategorien. Mange forskere peker på at utdanningssystemet i store deler av verden, også Norge, er kjennetegnet av en enspråklighetsideologisk fundert akademisk standard, og at dette gjør det vanskeligere for andrespråksinnlærere å lykkes i opplæringen (for eksempel Cummins 2000; García & Wei 2019). Majoritetsspråket er standarden, og elevenes morsmål har stort sett en instrumentell rolle og blir sett på som overgangsspråk på veien mot mestring av majoritetsspråket (Palmer 2011:103–104; Bailey & Marsden 2017:297).

Enspråklighetsideologi henger sammen med, eller kan komme til uttrykk gjennom, purisme, som viser til en forståelse av at det eksisterer én måte å bruke språk på som er renere, riktigere og mer verdifull enn andre, og at språkbruk som skiller seg fra dette, blir mindre ren og verdifull (Ommeren 2017:159). Det som ofte refereres til som “en-nasjon-ett-språk”-ideologi (Blackledge & Creese 2010:27), henger tett sammen med enspråklighetsideologi og purisme. Når språk blir brukt som et middel for å skape nasjonal identitet og tilhørighet, eller man trekker paralleller mellom en nasjon og ett bestemt språk, vil dette ignorere, ekskludere eller underordne grupper med andre språk og varieteter (Blackledge & Creese 2010:7; McGroarty 2010:9). Karrebæk mfl. (2015:129) sier at nasjonal-språkene i Skandinavia har vært sterke tilhørighetsmarkører, og at dette gjør det vanskelig å betrakte noen som ikke mestrer språkene, som norske, danske eller svenske. Dette er særlig viktig i skolen fordi de elevene som bryter med enspråklighets- og puristnormen, vil kunne bli ekskludert fra det felles nasjonale og etniske norske “viet”. Slik kan språklige ideologier bidra til at de majoritets-språklige elevene får fordeler, mens de minoritetsspråklige får ulemper i skole-systemet (McGroarty 2010:9). Ortega (2019:24) tematiserer dette, og sier at kombinasjonen av en “en-nasjon-ett-språk”-ideologi, enspråklighetsideologi og det hun kaller for *nativespeakerism*, bidrar til å gjøre det svært utfordrende for andrespråksinnlærere i skolen. *Nativespeakerism* innebærer at en betrakter kompetansen man får av å lære norsk som andrespråk, som mangelfull idet den aldri vil kunne måle seg med kompetansen til en med norsk som morsmål, som er “født inn” i språket (Ortega 2019:24). En rekke studier viser at lærere oppfatter flerspråklige elever som “svake”. Lærere har ofte(re) lave forventninger til denne elevgruppen (Pettit 2013:130), og assosierer dem med egenskaper som akademisk treghet og svake norskferdigheter (Palmer 2011:109–110; Svendsen 2014:35, 42).

Språklige ideologier i skolen kan undersøkes ved hjelp av Bourdieus (1991) kapitalteori. Bourdieu var opptatt av forskjeller i utdanningssystemet, og hvordan skolen og samfunnet reproducerer slike forskjeller. Han mente at mennesket bærer med seg muligheter og begrensninger basert på den sosiokulturelle arven de har med seg, og at dette påvirker hvilke sjanser de får, og hvordan de lykkes i utdanningssystemet (Esmark 2006). Begrepet kapital brukes av Bourdieu for å beskrive de ulike ressursene mennesker besitter, som i neste omgang skaper sosiale forskjeller (sst.). Han skiller mellom ulike former for kapital, som økonomisk, sosial og kulturell kapital, der den kulturelle viser til kunnskaper, ferdigheter, språk, tilgang på bøker og lignende (Aagre 2014). Det er bestemte typer kulturell kapital, altså bestemte språklige ferdigheter og kunnskaper, som favoriseres i skolen, og derfor vil også elevene som besitter den riktige typen kulturell kapital, lykkes bedre enn de som ikke gjør det (Esmark 2006). Elever som behersker skolespråket norsk på et høyt nivå, vil få fordeler fordi deres måte å uttrykke seg på anerkjennes og bekreftes i skolen. Motsatt vil elever med andre språkpraksiser møte større utfordringer.

Svendsen (2009:33) viser til et annet av Bourdieus (1991) teoretiske perspektiver, nemlig teorien om det lingvistiske marked, hvor språk får ulik prestisje og verdi basert på en tenkt markedsverdi som ikke er knyttet til språket selv, men til sosiale, politiske og historiske forhold. I Norge er det som regel norsk som har høyest markedsverdi, noe som kan føre til at andre språk devalueres. Minoritetsspråk har ofte lite kapital på et majoritetsspråklig marked (Blackledge & Creese 2010:27). Svendsen (2009:54) bruker disse innsiktene for å vise hvorfor utenomeuropeiske språk, som blant annet arabisk, somali, urdu og vietnamesisk, på tross av sine mange brukere i Norge, ofte oppfattes som språk med lavere status enn de typiske fremmedspråkene fransk, spansk og tysk. Dette har blant annet å gjøre med at det i skolen tilbys undervisning i fremmedspråkene, noe som bidrar til å heve statusen. På bakgrunn av dette kan det blant annet utvikle seg oppfattede språklige hierarkier, noe flere studier demonstrerer (Blommaert 2018; Bull & Lindgren 2009). Også Språkrådet (2018:65) fastslår i sin rapport *Språk i Norge – kultur og infrastruktur* at det har tegnet seg et språklig hierarki i Norge, hvor ikke-europeiske innvandrergupper og språk plasseres seg helt nederst. De trekker også frem at det er språkene til de som har kommet til Norge som flyktninger eller arbeidsinnvandrere, som blir oppfattet som en utfordring, mens dette sjelden skjer med språk som engelsk, tysk eller fransk (Språkrådet 2018:65).

3 Metode

Studien denne artikkelen er basert på (Hermansen 2020), er kvalitativ, med individuelle, semistrukturerte dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Fem intervjuer på mellom 40–70 minutter ble gjennomført på to ungdomsskoler, skole A og B, med henholdsvis fire lærere på skole A og en lærer på skole B. I denne

artikkelen bruker vi de fire intervjuene med lærerne fra skole A, som her er gitt de fiktive navnene Solveig, Mona, Lene og Karen. Alle disse lærerne jobber i “ordinære” klasser, mens læreren på skole B jobber i mottaksklasse for ny-ankomne elever. Det er spesielt interessant å belyse forestillingene til lærere i det ordinære norskfaget siden disse lærerne og dette faget står i en særstilling med et særlig ansvar for norsk språk- og kulturarv (Utdanningsdirektoratet 2019b). Det er dessuten interessant å undersøke forestillingene til lærere uten spesialkompetanse i norsk som andrespråk, eller erfaring fra undervisning i særskilte mottaks-/innføringstilbud, siden det er dette som er den vanligste situasjonen i norsk skole. Arbeidserfaringen til de fire lærerne strekker seg fra 5 til 25 år. De har til sammen, i tillegg til å undervise i norsk, undervisningskompetanse i samfunnsfag, KRLE, utdanningsvalg, musikk og kroppsøving. Solveig og Lene har også studert flerkulturell pedagogikk.

Ved å undersøke lærere fra samme skole har studien fellestrekk med en case-studie, der en undersøger situerte praksiser eller forestillinger i én bestemt kontekst, for å belyse mer overgripende prosesser, eller altså, i vårt tilfelle, ideologier (Heller mfl. 2018:2). En slik tilnærming innebærer at en må være bevisst på at læreres forestillinger også (selvsagt) vil være preget av den spesifikke skolekulturen og den lokale konteksten de er en del av (Palmer 2011:106). Det er derfor sannsynlig at det er flere likheter mellom forestillingene til lærere fra *samme* skole enn fra forskjellige skoler.

Førsteforfatter gjennomførte alle intervjuene. Det ble gjort lydopptak og alle intervjuene ble transkribert i sin helhet. I forkant av intervjuene utformet vi en semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann 2015:162). Det semistrukturerte formatet gir en fleksibilitet til å endre både ordlyd og rekkefølge på spørsmål dersom intervjuene tar ulike retninger, noe de gjorde. De fleste spørsmålene var likevel de samme. I og med at vi ønsket å undersøke norsklæreres refleksjoner, var det sentralt at intervjuspørsmålene var utformet på en slik måte at de ga lærerne anledning til nettopp å reflektere. De fleste spørsmålene var åpne, og noen ble stilt indirekte, og/eller ved hjelp av sitat fra læreplanen, vignetter, påstander eller konstruerte situasjonsbeskrivelser som deltakerne skulle ta stilling til. For eksempel ble de spurt om å reflektere rundt følgende sitat fra læreplanen: “Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet”, og rundt følgende situasjonsbeskrivelse: “I en norsktime på 10. trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen.” (Se for øvrig den vedlagte intervjuguiden.) Situasjonsbeskrivelsene som ble brukt, var realistiske, samtidig som de altså var konstruerte. Dette kan virke ufarliggjørende ved at fokus ledes bort fra det personlige og potensielt truende (Cohen mfl. 2018:242), og det gjør at en kan komme tettere på deltakernes forestillinger enn ved direkte spørsmål (Kvale & Brinkmann 2015:167).

Intervjuene er transkribert², deretter kodet og kategorisert i tre overordnede kategorier: 1) flerspråklighet, 2) flerspråklige elever og 3) flerspråklighet i opplæringen. Analysen er tematisk, det vil si at disse kategoriene utgjør det vi fortolker som særlig relevante og saliente temaer i materialet. Braun & Clarke (2006:82) sier: “A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set.” Relevans og saliens er med andre ord vurdert ut fra temaet og problemstillingen for prosjektet og ut fra hvor representative de ulike temaene er for materialet. Analyseprosessen har altså vært abduktiv, det vil si kjennetegnet av en pendling mellom empiri og teori (Alvesson & Sköldberg 2017:13–14; Tjora 2018:14). Empirien er likevel det primære og styrende, noe som gjenspeiles i analysen som er empirinær og deskriptiv. Samtidig har teoretiske perspektiv fra flerspråklighetsfeltet generelt, og den kritiske sosiolingvistikken spesielt (jf. del 2), påvirket alt fra utviklingen av intervju spørsmål til hva som er blitt utforsket videre og analysert i datamaterialet. Disse teoretiske perspektivene tas eksplisitt i bruk i diskusjonen.

For å komme fram til de tre overordnede temaene, fulgte vi en progresjon fra åpen via aksial til selektiv koding (Nilssen 2012:79, 82). Gjennomgående for datamaterialet var spenningen lærerne opplevde mellom det å se på elevenes morsmål og flerspråklighet som en ressurs, og utfordringene som oppstår som følge av morsmålsbruk i norsktimene. Materialet ble derfor først kodet åpent, i grove og empirinære hovedkoder som beskrev utfordringer, ressurser, morsmålsbruk og kultur. I tillegg ble betegnelser og formuleringer lærerne brukte når de beskrev disse dimensjonene – og derigjennom de flerspråklige elevene – kodet. I neste fase av analyseprosessen, analyserte vi frem mer spesifikke underkoder, i det Nilssen (2012:79, 82) kaller aksial koding, før vi samlet de spesifikke kodene tematisk, knyttet til hva lærerne gir uttrykk for om henholdsvis flerspråklighet som fenomen, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen.

Å forske på mennesker krever ekstra bevissthet og refleksjon rundt etiske problemstillinger. Dette har stått sentralt gjennom hele forskningsprosessen. I analysearbeidet var også dette sentralt, da vi ikke ønsket å tolke feil, ilegge deltakerne meninger eller trekke gale slutninger. Det er likevel ingen garanti for at misforståelser eller feiltolkninger ikke kan finne sted, og det blir derfor sentralt å påpeke at det er forfatterens tolkninger av det lærerne sier som blir presentert i denne artikkelen. Som forskere er man utvelgende aktører (Johannessen mfl. 2016:36), som betyr at vi, avhengig av vår forforståelse, har valgt å benytte datamateriale som belyser problemstillingen, samtidig som det vi oppfattet som mindre relevante data har blitt valgt bort. Det å fortolke deltakernes refleksjoner

² Alt ble transkribert ordrett. Av anonymiseringshensyn har vi ikke gjengitt talemålet til deltakerne, men brukt bokmål og normalortografi. Da intervjuene ikke skulle være gjenstand for samtaleanalyse, har vi ikke angitt andre non-verbale eller ekstralingvistiske trekk enn pauser, som er markert med tre punktum, slik: ... I tillegg bruker vi klammer med tre punktum, slik [...], der deler av et samtaleutdrag er utelatt.

og samtidig ivareta dem og den tilliten de har vist ved å delta i prosjektet, er en viktig, men utfordrende balansegang. Fangen (2004:166–167) reflekterer rundt dette dilemmaet og fremholder at “[d]et er mulig å være tro mot den opparbeidede tilliten og samtidig beholde ditt kritiske syn på det prosjektet informantene dine er inne i”. Hun mener også at det er mulig å sette enkeltpersoner eller hendelser inn i en bredere kontekst, som går utover det man hører eller ser akkurat der og da. Det er nettopp dette vi gjør i denne artikkelen når vi fortolker norsklærerne og deres refleksjoner som en del av en større sosiokulturell og ideologisk kontekst, og ikke som et uttrykk for “egne” negative intensjoner.

4 Analyse

Hvilke forestillinger har lærerne om flerspråklighet, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen, er det første overordnede spørsmålet vi stiller i denne artikkelen. Dette kommer eksplisitt til uttrykk gjennom de assosiasjonene lærerne har til begrepet flerspråklighet, og gjennom hvilke elever de (dermed) innlemmer i kategorien flerspråklig. Forestillingene deres kommer dessuten mer implisitt til uttrykk gjennom måten de omtaler de flerspråklige elevene på, og gjennom didaktiske refleksjoner de gjør seg rundt bruk av flere språk i opplæringen. Analysen er derfor strukturert etter disse tre dimensjonene.

4.1 Lærernes assosiasjoner om flerspråklighet og flerspråklige elever

Flere av lærerne assosierer begrepet flerspråklig med elever som har et annet morsmål enn norsk, og en bakgrunn fra andre land enn Norge. For eksempel sier Mona: “Vi tenker på ... Vi tenker på elever som kommer fra ... et annet land ... enn Norge ... det er liksom det første vi tenker på.” Også Solveig har de samme assosiasjonene og sier “Flerspråklighet, ja. Nei, det er jo at ... man har gjerne to morsmål. Nei! Har et morsmål med seg inn til Norge, da. Et annet morsmål enn norsk.” Lene beskriver også at det er den første assosiasjonen, og svarer bekreftende på at minoritetsspråklig og flerspråklig dermed viser til det samme. Samtidig understreker hun at det ikke nødvendigvis betyr det samme. Når intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål om det ofte likevel blir sånn, svarer Lene bekreftende: “Ja, det blir sånn”. Mona og Solveig får altså direkte assosiasjoner til elever med et annet morsmål enn norsk, og som kommer fra andre land enn Norge. De ser med andre ord på det å være minoritetsspråklig og det å være flerspråklig som omtrent det samme, og mange vil derfor falle utenfor deres “flerspråklighetsboks”. Nettopp dette peker Lene på når hun viser til at det er lett å se på minoritetsspråklige og flerspråklige elever som det samme, selv om det ikke nødvendigvis er det. Hun er med andre ord klar over at begrepsbruken dermed kan bli misvisende.

Hvilke språk og språkbrukere som innlemmes i flerspråklighetsbegrepet, kommer også til uttrykk gjennom Solveigs refleksjon rundt en skrivepraksis der en elev skriver på to ulike språk i samme tekst. Først er hun litt usikker på hvilke språk intervjueren sikter til, og når det blir tydeliggjort at det er snakk om å bruke norsk og morsmålet i samme tekst, sier hun at hun ikke har opplevd dette. Når vi likevel tydeliggjør at det ikke må være arabisk som blir brukt sammen med norsk, men like gjerne kan være engelsk eller et annet språk, kommer hun på et eksempel fra sin egen hverdag:

Åh, ja da har vi et eksempel! I fjor. Da kom det en dansk elev, og det er jo nabospråk, da. Og den eleven begynte i fjor, og forstod stort sett det meste på norsk, men hadde aldri skrevet på norsk før. Da ble det jo masse blanding. Og da hadde vi ikke fokus på at alt skulle være på norsk med en gang, du må jo tilpasse deg. Men dette ble kanskje ikke riktig eksempel?

Solveig kommer ikke på eksempelet før vi nevner at også språk som engelsk kan være aktuelle. Dette kan være et uttrykk for at hun ikke umiddelbart tenker på, eller regner de som snakker engelsk, dansk eller andre “nærliggende” språk, som flerspråklige. I stedet ser hun ut til å tenke på elever som typisk oppfattes som minoritetsspråklige, eksempelvis elever med arabisk, thai eller urdu som morsmål. Det at hun antyder at eksemplet hun nevner, kanskje ikke er riktig, eller det intervjuer var ute etter, styrker oppfatningen av at hun ikke umiddelbart regner en dansk elev som flerspråklig.

Lærernes forestillinger om flerspråklighet kommer også til uttrykk gjennom beskrivelser av hvilke elever og egenskaper som forbindes med det å være flerspråklig. To av lærerne uttrykker at de ikke tenker på elever som skriver til høy måloppnåelse i norsk, eller som behersker det norske språket godt, som flerspråklige. Mona sier:

Men vi har jo flerkulturelle elever, hvis jeg tenker meg godt om, som skriver på høy måloppnåelse også, både nynorsk og hele pakka. Men vi tenker ikke over det, vet du. Det er helt normalt [...] I den klassen som vi har nå, så har den som har vært her kortest, vært her i 4 år. Eleven har tatt det norske språket veldig raskt da, så vi tenker nesten ikke over det lenger

Mona tenker altså ikke over *det*, at disse elevene er flerspråklige, fordi de har lært norsk så fort, og fordi de skriver godt på både bokmål og nynorsk. Det er altså lett for henne å glemme å se på “flinke” elever med gode norskferdigheter som flerspråklige, fordi de ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppen. Begrepet flerspråklig, eller flerkulturell som hun selv bruker, assosieres altså med de elevene som stikker seg ut fordi de har dårlig progresjon og svake norskferdigheter.

I likhet med Mona, nevner Lene at hun ofte tenker at hun har færre flerspråklige elever i klassen enn det hun egentlig har, og det kommer frem at årsaken til dette er at hun ikke umiddelbart tenker på de som følger faglig utvikling i norsk,

som flerspråklige. Hun beskriver hva og hvem hun assosierer med det å være flerspråklig, og at hun ønsker å jobbe med å bli kvitt en slik oppfatning:

Ofte blir du spurt om hvor mange flerkulturelle elever du har i klassen, også sier vi at vi ikke har noen eller at vi har to, men så i virkeligheten så har vi kanskje åtte eller ti. Vi tenker bare ikke over det. Vet du hvem vi tenker på da? Det er jo ikke helt fint, så der må jeg jobbe med meg selv innimellom. De som er flerkulturelle og som vi har trøbbel med, eller ikke trøbbel-trøbbel, men de som ikke har kommet langt nok i utviklingen sin, det er de vi tenker på som flerkulturelle. Og det er egentlig når du tenker sånn fort da, og vi er ikke noe fornøyd med at vi tenker sånn. Men det skjer.

Når intervjuer følger opp med å spørre om de elevene som behersker norsk godt, eller som følger faglig utvikling, faller utenom, sier Lene at: “Dem tenker vi ikke på”, i stedet er det “de det er jobb med og som ikke har kommet noen vei”. Lene assosierer altså i likhet med Mona det å være flerspråklig med “trøbbel” i den forstand at elevene viser dårlig progresjon og svake språkferdigheter. Samtidig er lærerne bevisste på at det er en uheldig kobling.

4.2 Lærernes omtale av flerspråklige elever

Lærernes forestillinger om flerspråklighet og flerspråklige elever, kommer også mer implisitt til uttrykk gjennom måten de omtaler flerspråklige elever på, både når det gjelder spesifikke benevnelser, og når det gjelder kategorisering og dikotomisering i et “vi” og et “dem”. Tidligere i artikkelen så vi at Lene var bevisst på at begrepene *minoritetsspråklig* og *flerspråklig* ikke nødvendigvis er synonyme. Intervjuer brukte selv konsekvent *flerspråklig* i intervjuene, noe som også kan ha hatt innvirkning på hvilken benevnelse lærerne selv valgte å bruke. Likevel brukte lærerne også begreper som *flerkulturell* og *fremmedspråklig* om elevene. Begrepet *flerkulturell* knyttes ofte til personer som (i allfall tilsynelatende) har synlig minoritetsbakgrunn, og som derfor er avvikende (Hofslundsengen 2011), mens en mer offisiell definisjon viser til personer med bakgrunn fra flere nasjoner (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2007:5). Slik samsvarer *flerkulturell* til lærernes forståelse av flerspråklighet som en benevnelse for noen med ikke-norsk bakgrunn og med et annet morsmål enn norsk. Benevnelsen *flerkulturell* peker imidlertid mot *kultur* fremfor språk. Dette er gjennomgående i materialet: Lærerne gjør koblinger mellom språk og kultur og snakker ofte om dem i sammenheng, og om hverandre.

Betegnelsen *fremmedspråklig* ble også brukt. Dette kan hevdes å sementere en forestilling om at elevens språk er *fremmed*, og med det noe annerledes og markert i motsetning til et kjent og vanlig “oss” – som mestrer og representerer norsk språk og/eller norsk kultur. Begrepet *fremmedspråk* viser dessuten til språk som tysk og fransk som læres på skolen i et miljø der språket ikke er i bruk til vanlig, noe som gjør begrepet misvisende når det brukes om flerspråklige elever.

I sum kan lærernes bruk av ulike benevnelser tyde på at flere av dem ser begrepene som synonyme. Begrepsbruken blir på denne måten upresis, slik at det ikke er entydig hva eller hvem de snakker om. Viktigere er det imidlertid at begreper og kategoriseringer kan bidra til å tydeliggjøre og forsterke forskjeller mellom elever (Holm 2017:23). Når noen kategoriseres som flerspråklige, fremmedspråklige eller flerkulturelle, kategoriseres andre samtidig som “mer” enspråklige og majoritetsspråklige. Det skaper og forsterker et skille mellom det markerte og umarkerte (Holm 2017:23), og mellom et “dem” og et “oss”.

Skillet mellom “dem” og “oss” kommer også til uttrykk når lærerne snakker om didaktisk arbeid med multietnolekt, eller “kebabnorsk”, som de selv kaller det. Når lærerne snakker om dette, knytter de det til flerspråklige elever, som de mener er særlig engasjerte og aktive. Mona sier: “Vi har jo også et nytt språk da, holdt vi på å si, kebabnorsk, eller multietnonorsk. Der kommer jo mange av ordene fra de flerspråklige, og det synes de er kjempemorsomt! Både de som er fra Norge, og de flerspråklige.” Også Solveig beskriver det samme: “Men når man jobber med kebabnorsk og sånt, da er de veldig engasjerte. Vi kan jo ingenting i forhold til dem, og det står jo også på planen.” Lærerne bruker her et “de” eller “dem”, i motsetning til “de som er fra Norge” eller “vi”.

Lignende kategorisering av elever gjør Karen i en beskrivelse av elevenes ordforståelse og utfordringer knyttet til dette:

Og noen som er født og oppvokst her vet ikke hva ordet venner betyr en gang ... og man ser jo at det er noen emner som overhodet ikke er mulig for en flerspråklig elev å forstå, sånn som det her å finne virkemidler i et dikt, og hva er egentlig en metafor, og hva er sammenligning.

Karen har altså en forestilling om at flerspråklige elever er av en bestemt “type” og tilhører en bestemt gruppe, som ikke klarer å forstå bestemte emner eller vanskelige ord. Når Karen sier at det finnes emner eller begreper som “overhodet” ikke er mulig å forstå for en flerspråklig elev, nyanserer hun ikke, men gir inntrykk av at flerspråklige elever er like, og at de har de samme, store utfordringene. Det samme så vi eksempler på i lærernes assosiasjoner, i del 4.1, der de flerspråklige elevene ble de elevene “som det er jobb med”. Slik kan lærerne hevdes å bidra til å forsterke en “vi–dem”-dikotomi i sin omtale og konstruksjon av elevene.

4.3 Lærernes didaktiske refleksjoner rundt flerspråklighet

Lærerne reflekterer også mer spesifikt rundt didaktiske tilnærminger og dilemmaer knyttet til flerspråklighet i opplæringen. Ett tema i intervjuene er flerspråklighet som ressurs, og når dette tematiseres, er tendensen at lærerne trekker frem kultur og aktiviteter som synliggjør ulike kulturer, bakgrunner og religioner – framfor språk. Mona sier for eksempel:

De som har hatt mange flerspråklige i en klasse, de har prøvd å synliggjøre det ved at to klasser har hvert fall skrevet ut alle flaggene som kommer fra deres bakgrunn og hengt i klasserommet [...] Det jeg kommer på har ikke direkte med språk å gjøre, det er mer kultur, i forhold til å undervise i KRLE når vi har om ulike religioner, da kan det være spennende å bruke ulike elever.

Også Solveig og Lene trekker frem eksempler som først og fremst dreier seg om kultur og religion, selv om spørsmålene som ble stilt, dreier seg om hvordan andre *språk* kan innlemmes i undervisningen, hvordan flerspråklighet kan være en ressurs, eller hvordan flerspråklige elever kan være en ressurs i klasserommet. Solveig sier for eksempel: “Lærer jo om, i forhold til land og sånt, og forskjellige kulturer. [...] Man kan jo knytte det til der de kommer fra.”

Lærerne snakker altså om kultur, religion, hjemland, flagg og bakgrunner selv om de blir spurt om flerspråklighet. I omtalen av elever med innvandrerbakgrunn brukes det ofte begreper som inneholder *språk* – minoritetsspråklige, tospråklige, fremmedspråklige og flerspråklige (Spernes 2012:104). Dette kan være et uttrykk for at forbindelsen mellom en persons bakgrunn, kultur og språk oppfattes som svært tett av mange, noe vi også ser hos lærerne i denne studien. Det kan også være at lærerne er mer sikre på hvordan de kan utnytte det kulturelle mangfoldet som ressurs i klasserommet. Det er også interessant at det ikke er norskfaget lærerne umiddelbart har i tankene, og at det synes mer nærliggende for dem å knytte eksemplene til andre fag. Mona sier noe vi opplever som treffende og oppsummerende når det gjelder lærernes utsagn om dette: “Det er lettere å snakke om kultur enn språk, men de henger jo tett sammen.” Det kan altså virke som om lærerne anser flerspråklighet, eller en utvidet forståelse av flerspråklighet som *flerkulturalitet*, som en ressurs for å lære mer om land, religioner og kulturer.

Når lærerne snakker om morsmål generelt, og bruken av morsmål i norsktimene spesielt, kommer det frem ulike synspunkter. I noen tilfeller ser de morsmålet som en ressurs og noe elevene bør benytte seg av i læringsarbeidet, og i andre sammenhenger oppleves det som en utfordring. I samtalen om en situasjonsbeskrivelse der to elever i en gruppe på fire, har arabisk som morsmål og vil bruke dette i arbeid med diktanalyse, gir tre av lærerne uttrykk for at de forstår at å snakke på arabisk vil gi dem fordeler i læringsarbeidet. Mona sier:

Men det er ikke sånn at vi ville stoppet det, for det vil jo komme mye fruktbart ut av det for de to [...]. Men det er klart at de som er fremmedspråklige og skal snakke om et dikt da, vi skjønner jo at det er kjempevanskelig å bruke norske ord og begreper til å forstå og tolke ting [...] så hvis de trengte å gjøre det sammen, så ville de fått gjort det, men vi skjønner ikke helt hvordan vi skulle fått med de to andre på det.

Også Lene sier: “Det er jo på en måte greit hvis det er et redskapsspråk. Men hvis vi skjønner at det dreier seg om noe annet, så er det på en måte ugreit. Hehe. For språk blir jo brukt til å holde folk utenfor også, og det er ikke greit.”

Som vi kan se, synes Mona det er utfordrende å få med alle på et gruppesamarbeid dersom to snakker et språk de andre ikke forstår. Også Lene er opptatt av faren for ekskludering når hun nevner at språk kan holde folk utenfor. Mona er likevel tydelig på at hun forstår at det er en ressurs for de arabisktalende elevene å få jobbe på arabisk. Lene er ikke like tydelig, men også hun gjør koblinger mellom å bruke morsmål som et redskapsspråk og det at det kan gi faglig hjelp og støtte. Norsklærerne gir altså uttrykk for at de ser morsmålet som en ressurs i elevenes læringsarbeid. Det samme gjelder for norsklæring. For eksempel sier Solveig: “Hvis du ikke har morsmålet i bunn, så tror vi det blir vanskelig å lære norsk også.”

Morsmål blir også synlig i norskundervisningen på en annen måte, gjennom at morsmålet kan påvirke måten minoritetsspråklige elever skriver norsk på. Dette er noe lærerne er opptatt av når de beskriver minoritetsspråklige elevers skriftlige norskkompetanse. Lene sier for eksempel: “Det vi ser ofte, er at syntaksen blir litt rar. Fordi de har en annen tenkemåte på eget språk.” Også Mona sier: “Du ser jo at de prøver alt de kan å skrive norsk, også er det på en måte ... Det henger jo igjen elementer fra morsmålet [...] vi ser jo det i forhold til preposisjonsvalg at det henger igjen mye.” Når lærerne snakker om at det “henger igjen elementer” fra morsmålet, bruker de formuleringer som antyder at dette er *forsøk* på å skrive norsk, og at det er en rar måte å skrive norsk på, som ikke helt passer. Den er mangelfull og markert.

En ting er elevens egeninitierte bruk av morsmål som “redskapsspråk” i fag- og språklæring, noe annet er formalisert, lærerstyrt morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring. Lene gir uttrykk for at det er tospråklig opplæring som er aktuelt på skole A – “morsmål gir vi ikke lenger” – men sier at de kun tilbyr dette i en begrenset periode “for vi ser ikke noe særlig progresjon”. Hun utdyper: “Vi ser tvert imot mer progresjon på elevene som deltar fullt ut i klassen”, det vil si uten tospråklig støtte. Lærerne er her opptatt av progresjon i *norsk*. De andre læringseffektene elevene kunne hatt av å få tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning, som å få bruke og styrket sine ferdigheter i morsmål, blir ikke kommentert.

Et slikt fokus på at det først og fremst er kompetanse i norsk som er målet, kommer tydelig frem hos alle de fire norsklærerne når de snakker om bruk av morsmål i norskfaget. Mona sier for eksempel “men de må også snakke norsk for å lære seg norsk”, og Solveig sier:

Vi tenker at du kan bruke det som redskap for å forklare hverandre, hvis de er svake eller den ene er sterkere enn den andre eller noe sånt, men å samarbeide, da tenker vi at det blir ... De skal jo trene seg på norsk, og de skal bli forstått av alle, ja, vi føler at da bør de bruke norsk [...] For målet er jo at eleven skal ha norskopplæring, ikke sant.

Hun fortsetter med å si: “Altså det står at man skal skape sin språklige identitet. Det er jo sann da, at når du bor i Norge, så må du jo lære deg norsk. Og da må jo

målet være det, tror vi da.” Det samme gir Lene uttrykk for: “For å greie skolen, så må du over på norsk på et eller annet tidspunkt [...] Skal man knytte bånd til andre, så er det vel tenkt at man skal integrere seg, på en måte. Så man må jo på en eller annen måte over i norsk.” Også Karen er opptatt av det samme:

Man har jo lyst til å si at ... det er norsk som er arbeidsspråket i klasserommet ... Vi er litt av den oppfatning av at er du i Norge, så er jo arbeidsspråket norsk, og da er det jo det man skal fokusere på. Og det er jo det vi gjør i skolen. [...] De skal jo ha karakter i norsk, og da er det jo det som må ligge til grunn, da.

Det å lære norsk er ifølge alle lærerne målet i norskundervisningen. Når dette er målet, ligger også fokus på at elevene skal lære seg å snakke, lese, skrive og presentere på norsk. Den sterke vektleggingen av norsk gjør at det blir mindre plass til bruk av andre språk, selv om lærerne i andre sammenhenger sier at de anser flerspråklighet som en ressurs. To av lærerne kobler også nasjon og språk tydelig sammen, ved å uttrykke at elevene må snakke og lære norsk, fordi de er i Norge. Bruk av morsmål i norskundervisningen ser ut til å være greit for noen av lærerne hvis dette er et hjelpemiddel i læring av fagstoff, eller hvis det brukes som støtte for å lære norsk. Holdningen er imidlertid at morsmålet bare er en støtte, som legges igjen når norskkompetansen er god nok.

På ulike tidspunkt i intervjuene blir elevenes bruk av morsmål og blanding av ulike språk i norskfaget tematisert. Lærerne gir uttrykk for at de i utgangspunktet ikke stiller seg negative til slike språkpraksiser, men det er likevel tydelig at dette er noe de oppfatter som problematisk. I sitatet nedenfor snakker førsteforfatter med Solveig om hvordan hun ville møtt en situasjon der en elev blander to språk i skriving:

Godtatt? Vi ville jo ikke slått hardt ned på det, men vi ville jo sagt at vi måtte jobbe med ... Sånn som med den danske, da. På samme måte. Fordi man skal jo ha karakterer i norsk og vi kan jo ikke. Engelsk kan vi jo. Altså, vi, det spørsmålet synes jeg var litt sånn ... Vi skal jo lære dem norsk? De skal jo ha eksamen i norsk. Du kan ikke skrive en eksamen halvveis på kurdisk eller.

Lene sier at hun ofte kan ha lett for å gi minoritetsspråklige elever det hun omtaler som en “snillere” vurdering sammenlignet med en majoritetsspråklig elev, fordi hun kan se at eleven har “prøvd og strevd”. Hun sier imidlertid:

I 10. klasse gjør vi ikke sånt. Når det gjelder norskfaget, så synes jeg det er vanskelig å ikke være streng. For når du nærmer deg 10. klasse og du skal ha en eksamen, for vi vet jo hvordan det er [...] Det er vanskelig å uttrykke seg godt og fullverdig på norsk hvis du ikke har lang botid. I for eksempel samfunnsfag, når man skriver norsk, så prøver vi å ikke la det trekkes for mye for at du er litt dårligere enn andre til å uttrykke deg.

Lene beskriver en frustrasjon over å måtte vektlegge språkferdigheter: “Norsk-lærer er noe av det verste som er å være, det er jo bare å pirke, pirke, pirke. Men du vet jo at det må til. Eller må til, vi skulle gjerne unngått det, men du kan ikke holde dem for narr, for vi vet jo hva som skal til på en eksamen.”

Alle lærerne bruker altså vurderingspraksiser og eksamen i norskfaget som begrunnelser for at de opplever det som problematisk at elever bruker morsmål, eller blander ulike språk når det skrives norskfaglige tekster. Lærerne uttrykker at det er eksamen som er målet, og de har en klar oppfatning av hva som kreves av norskferdigheter på denne. Man må kunne skrive på “godt norsk”, og lærerne mener derfor at det er vanskelig å være “snill” og å godta blanding. At elevene skal ha karakterer i faget, trekkes også frem, og lærerne ser ut til å være enige om at gode ferdigheter i norsk språk er et viktig grunnlag for karakterene. Lene peker også på utfordringer i norskfaget sammenlignet med andre fag, som for eksempel samfunnsfag, der hun gir uttrykk for at innholdet i faget oppleves som viktigere enn språket.

5 Drøfting

I analysen ser vi at flerspråklige elever ser ut til å bli assosiert med svake norskferdigheter, og at de blir omtalt ved hjelp av ulike benevnelser. En slik forståelse av flerspråklighet gjør at mange flerspråklige elever utenfor. En konsekvens av at flerspråklige elever som mestrer norsk og som dermed ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppa, har lett for å ikke regnes som flerspråklige, er at det nødvendigvis også eksisterer en motpol til disse elevene. Motpolen til de “flinke” elevene blir derfor elevene med dårlig progresjon og svake norskferdigheter, og det er altså disse egenskapene det kan virke som at noen av lærerne forbinder med å være flerspråklig. Det er en smal, og også problematisk definisjon, hvis det først og fremst er minoritetsspråklige elever med utenomeuropeiske morsmål som regnes som medlemmer av flerspråklighetskategorien, samtidig som disse forbindes med egenskaper som det å være svak i norsk og å ha lav progresjon på skolen.

Når flerspråklige elever blir forbundet med å være dårlig i norsk, trekkes det en *ikonisk* kobling mellom det å være flerspråklig og det å ha svake språklige og faglige ferdigheter (Irvine & Gal 2000:37). Denne ikoniseringen er et funn i mange studier både internasjonalt og nasjonalt. Ascenzi-Moreno (2017:278) sier “[d]iscussions about students who speak two or more languages, commonly referred to as ELLs, often begin with painting a landscape of underperformance”. I en gjennomgang av forskning om læreres forestillinger om andrespråksinnlærere av engelsk, finner Pettit (2013), som vi så innledningsvis, at mange lærere har lave forventninger til elevene. Palmer (2011:109–110) beskriver det samme i sin studie av amerikanske læreres forestillinger om flerspråklige elever: Gode engelskferdigheter forbindes med intelligens, mens svake engelskferdigheter forbindes med generell akademisk “treghet”. Holm (2015) hevder styringsdoku-

menter og utdanningspolitiske diskurser bidrar til å sementere lignende forestillinger ved gjennomgående å beskrive flerspråklige elever som “children at risk”.

Den ikoniske koblingen mellom flerspråklighet, faglig og språklig svakhet og dermed “risiko” er et resultat av – og forsterker – det Irvine & Gal (2000:38) beskriver som *utvisking*. Når flerspråklige elever blir omtalt som en gruppe som er skolemessig svake, blir de store interne forskjellene i gruppa tilslørt eller *visket ut* – og med det blir altså forestillingen om at flerspråklige elever er svake, forsterket. Ascenzi-Moreno (2017:277) beskriver dette som en stor utfordring i skolen både fordi det er en negativ forestilling, og fordi det skaper en illusjon om likhet og like behov i opplæringen. I realiteten er imidlertid flerspråklige elever (selvfølgelig) svært ulike og trenger ulik tilrettelegging: “Because of this diversity within the population and because this variance is not static, schools must devise responsive and flexible approaches to the changing educational needs of emergent bilinguals.” Ikonisering og utvisking virker negativt i så henseende.

Lærerne i vår studie bruker som vi har sett benevnelse som *flerspråklig*, *flerkulturell* og *fremmedspråklig* når de omtaler flerspråklige elever. Benevnelsene *flerkulturell* og *fremmedspråklig* kan begge knyttes til en forståelse av å skille seg ut fra “resten”. Slik kan begge benevnelsene bidra til å sementere en forestilling om at elevene har kulturelle eller språklige erfaringer som skiller seg fra den umarkerte “norske” majoriteten. Alle kategorier vil alltid stå i relasjon til en motkategori på denne måten, og er ofte også verdiladet. Dersom noen kategoriseres som flerspråklige, fremmedspråklige, flerkulturelle og minoritetsspråklige, vil det være noen som anses som mer enspråklige og majoritetsspråklige, og uavhengig av formålet med kategoriseringen, vil en slik distinksjon alltid være basert på normative forestillinger om hvordan noe og noen *bør* være (Holm 2017:23). Kategoriseringen i henholdsvis majoritets- og fler-/minoritetsspråklige elever vil derfor alltid uttrykke at det er en forskjell mellom “vår” og “deres” måte å snakke og skrive norsk på (Svendsen 2014:46). Dersom de majoritetsspråkliges kompetanse og ferdigheter i tillegg alltid favoriseres, kommer det et tydelig makt- og dominansperspektiv til syne i skillet mellom minoritets- og majoritetsspråklige (Selj 2008:16). Konsekvensen av dette er annengjøring (Powell & Menendian 2016:17), der bestemte grupper, her de flerspråklige, ekskluderes fra et fellesskap.

Ikonisering og favorisering av majoritetsspråkskompetanse reflekterer språklige ideologier, nærmere bestemt en kombinasjon av en enspråklighetsideologi, en “en-nasjon-ett-språk”-ideologi og purisme. Når elever med en språkpraksis som skiller seg fra det vi oppfatter som “innfødt(lik) norsk”, omtales som fremmedspråklige, sammenlignes språkpraksisen deres med den norskspråklige og “rene” normen, og kategoriseres som fremmed, annerledes, mindre riktig eller mindre verdifull. At noen språk har høyere markedsverdi på et lingvistisk marked enn andre, slik som at norsk er det som foretrekkes i Norge, gjenspeiles også i utviklingen av språklige hierarkier. Det norsklærerne sier om flerspråklighet, kan bekrefte markedsverdien til det norske språket, og slik bidra til å sementere et

språklig hierarki hvor norsk er øverst, og andre språk under. Flere beskriver at det eksisterer et slikt språklig hierarki, der ikke-europeiske innvandrergupper og språk plasserer seg helt nederst (f.eks. Språkrådet 2018). Når minoritetsspråklige elever oppfatter at morsmålet deres har lav status i Norge, kan dette resultere i at de konstrueres som – og føler seg – annerledes.

Å omtale visse elever som “dem” og andre som “vi” reflekterer i seg selv en enspråkligsideologi, siden selve inndelingen baserer seg på språklige kjennetegn. De majoritetsspråklige som snakker og bruker det riktige språket, regnes som “vi”, og flerspråklige elever med andre språkpraksiser og bakgrunner utgjør “dem”. Slik Karrebæk mfl. (2015:129) beskriver, er det vanskelig å forestille seg hvordan man kan være norsk, dansk eller svensk hvis man ikke kan det respektive nasjonalspråket. Dette reflekterer også en “en-nasjon-ett-språk”-ideologi. Å omtale flerspråklige og minoritetsspråklige elever som “dem”, kan sende signaler om at språkpraksisen deres og måten de bruker det norske språket på, ikke kvalifiserer til å innlemmes i fellesskapet. Laugerud, Askeland & Aamotsbakken (2014:15) sier at språkbruk og valg av begreper, særlig i skolen, er avgjørende for å skape et nytt “vi”. Det påpekes imidlertid at lærebøker i samfunnsfag, norsk, religion og engelsk bidrar til å opprettholde slike skiller, både gjennom måten de omtaler innvandrere, flerspråklige og ulike tradisjoner på, men også hvilke tekster som fremheves og hvilke som forblir “usynlige” (Laugerud mfl. 2014:21–24).

Når det gjelder flerspråklighet i opplæringen, beskriver lærerne at de ser elevenes morsmål som en potensiell støtte i læringsarbeidet og i utviklingen av det norske språket. I sum fremkommer det likevel et større fokus på kultur enn språk når lærerne snakker om hvordan flerspråklige elever er en ressurs i skolen. Dette kan si noe om at lærerne (bevisst eller ubevisst) forstår *språk* som ressurs nærmest synonymt med kultur, og at det er *kultur* som oftest trekkes frem og får mest oppmerksomhet. Når flerspråklighet forstås som kultur, og det som har med språket i seg selv å gjøre nedtones, kan det bidra til at andre språk enn norsk ikke får noen stor verdi eller plass i undervisningen.

Flere studier peker på at læreres bruk av elevenes morsmål i undervisningen har sammenheng med hvor mye erfaring og kunnskap de har og (dermed) hvor trygge og selvsikre de kjenner seg på temaet (Bailey & Marsden 2017). Bailey & Marsden (2017:286) fant at lærere var mest villige til å ha temauker om bestemte land, lære noen få ord på ulike språk og ha kulturelle aktiviteter, mens de var minst villige til å bruke litteratur fra elevenes hjemland. Disse funnene er i tråd med funnene i denne studien. Dersom lærerne mangler kompetanse når det gjelder å utnytte språklig mangfold, kan det altså være lettere å fokusere på det kulturelle, som ser ut til å oppfattes som lettere å inkludere. At det er den (fler)kulturelle erfaringen elevene har som fremheves og forstås av lærerne som en ressurs, kan også være uttrykk for språklige ideologier. Når det er fokus på kultur fremfor språk, kan dette signalisere at den språklige kompetansen elevene besitter, ikke

regnes som like relevant fordi denne ikke passer inn i en enspråklig og puristisk forståelse av språk, hvor norsk er idealspråket som må beherskes for å klare seg godt i skolen.

Lærerne sammenligner minoritetsspråklige elevers skriving på norsk med det som anses som “korrekt” norsk. Noen peker på at de kjenner igjen strukturer fra morsmålet til de minoritetsspråklige elevene, og gir implisitt uttrykk for at elevenes tekster dermed blir markerte og mangelfulle. Dette kan ses i lys av en puristisk forestilling i samfunnet og skolen om at det eksisterer *ett* norsk språk uten muligheter for variasjon. Ims (2014:17–18) beskriver det samme i sin undersøkelse av hvordan norske medier bidrar til å skape forestillinger om måten tre nordmenn med innvandrerbakgrunn snakker norsk på. Hun påpeker blant annet at “kebabsnorsk” blir forbundet med å snakke dårlig norsk, og at når man omtaler “det norske språket” i entall, understreker dette en puristisk forståelse av språk. Puristiske ideologier og forestillinger om et standardspråk er problematiske, fordi de tar utgangspunkt i språket til majoritetsetniske og ofte utdannede mennesker fra middelklassen, og deres språkbruk og kompetanse er også ofte utgangspunktet for de fleste ordbøker og normer for grammatikk (Ortega 2019:30). Språkbrukere som ikke lever opp til de normative og enspråklige forestillingene og forventningene “are told (by researchers, teachers, parents, peers, and circulating collective societal discourses) that their language is not (yet) good enough and that all doors will open to them in life once they fix it [...]” (Ortega 2019:30).

Minoritetsspråklige elevers norsk bryter altså med det som oppfattes av lærerne (og også veldig mange andre) som den korrekte måten å skrive norsk på. At lærerne mener at det finnes *en* riktig måte å skrive norsk på, har selvsagt også å gjøre med at det i læreplanen i norsk står at elevene skal ha “kjennskap til skriftspråklige konvensjoner”, og at det er et mål å “mestre formverk, ortografi og tekstbinding” (Utdanningsdirektoratet 2013:9). Slike formuleringer underbygger og retter også fokus mot det “ene”, korrekte norske språket, og at det finnes bestemte, entydige regler å forholde seg til. Ims (2014:24) sier at standardspråket i et samfunn oftest vil opptre som et normideal, og at annen språkbruk måles opp mot dette. Når elevenes måter å skrive norsk på blir vurdert opp mot en enspråklig “majoritetskompetanse”, er det nettopp et slikt enspråklig-hetsideologisk fundert tankegodt som kommer til uttrykk (Blommaert 2009:422). Ortega (2019) påpeker at dette korrekthets- og formfokus også skyldes hva forskere i andrespråksfeltet har vært opptatt av, og mener denne forskningen har bidratt til å sementere en enspråkligsideologi fordi fokus har vært på hvor utfordrende det er å lære et andrespråk når en er over en viss alder, og på andrespråkutviklingen i og for seg, og ikke den flerspråklige kompetansen innlærerne utvikler, eller kompetansen deres i morsmål/førstespråk.

Et resultat av at flerspråklige elever blir vurdert opp mot enspråklige standarder, kan være at de blir vurdert dårligere, får dårligere karakterer, og føler seg utilstrekkelige (García & Wei 2019:64). En forestilling om at kompetansen

man får av å lære norsk som andrespråk aldri vil kunne måle seg med kompetansen til en med norsk som morsmål, er uttrykk for *nativespeakerism* (Ortega 2019:24). Holliday (2006:385) sier at en av virkningene av *nativespeakerism* er at minoritetsspråklige blir utsatt for annengjøring. Dette ser vi blant annet når måten de skriver på, beskrives som avvikende. Dersom suksess skal måles opp mot å ha kompetanse som en “innfødt”, er andrespråksinnlærere på et vis dømt til å mislykkes. Ortega (2019:25) foreslår imidlertid at suksess eller kompetanse kan – og bør – redefineres til det å kunne beherske mer enn ett språk, og å kunne variere språkene og språkbruken i ulike kontekster. Det er problematisk å fremstille kompetanse på samme nivå med majoritetsspråklige som “målstreken” for minoritetsspråklige elever som skal lære et andrespråk, og en slik praksis eller forestilling vil føre til språklig usikkerhet (Ortega 2019:28) og lav skolemestring (Cummins 2000).

Ideen om at det finnes et slags komplett toppnivå andrespråksinnlærere skal oppnå, reflekterer en forståelse av språk som noe fastlagt og uforanderlig, noe som åpenbart er problematisk i et sosiokulturelt perspektiv hvor språk og flerspråklighet forstås som sosiale og dynamiske praksiser (Ortega 2019:28–29). Å vurdere minoritetsspråklige (elever) basert på enspråklige normer, kan også hevdes å være problematisk fordi enspråklige standarder ikke reflekterer det reelle språklige mangfoldet som faktisk finnes i samfunnet (Shohamy 2013:229). Testing og vurdering spiller en sentral rolle i skolen og i samfunnet, og er tett sammenvevd med sosiale forhold, ideologier og politikk. Dette innebærer at testing og vurdering får konsekvenser i form av at det signaliseres hvilke grupper eller språk som anses som legitime eller illegitime (Shohamy 2013:226–227). Shohamy (2013:234) sier: “Tests then, serve as mediums through which messages regarding nationalism are being communicated to test takers, teachers, and educational systems regarding language priorities.” Selv om Shohamy er opptatt av mer offisiell testing, er innsiktene og perspektivene hennes relevante også i situasjoner hvor lærere omtaler, og derfor også vurderer, minoritetsspråklige elevers norskkompetanse. Når minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper vurderes som “rare”, fordi de sammenlignes med kompetansen til majoritetsspråklige elever, vurderes språkpraksisen deres implisitt som illegitim.

Når det gjelder “språkblanding” i skriftlige arbeider, opplever norsklærerne dette som problematisk med tanke på vurdering spesielt. Dette kan si noe om hvordan de forstår norskfaget, hva som er norskfagets oppgave, og dermed også hva som oppleves som “lov”. En slik forståelse henger sannsynligvis sammen med at det i læreplanen i norsk blant annet understrekes at “Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive *norsk*” (Utdanningsdirektoratet 2013:3, vår utheving), og at elevene skal skrive tekster på hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet 2013:5, 9). Slike formuleringer kan bidra til forståelsen av at norskfagets rolle primært dreier seg om å oppøve ferdigheter i det norske språket, og at vurdering derfor blir oppfattet som et hinder for å legge

til rette for bruk av flere språk. Nettopp vurderingspraksis er noe mange flerspråklighetsforskere peker på som sterkt forankret i en enspråklighets-tenkning, også der flerspråklighet står sterkt i opplæringen for øvrig (McNamara & Ryan 2011; García & Wei 2019). Shohamy (2013:233) sier: “While multilingual teaching and learning are currently promoted, encouraged, and practiced, there are no voices that argue in favor of multilingual tests.”

Når ferdigheter i “det norske språket” på linje med majoritetsspråklige blir fremholdt som idealet og normen, vil dette nødvendigvis også kunne føre til et sterkt fokus på nettopp norsk i undervisningen. Vektlegging av at det først og fremst er norsk elevene skal lære, snakke og bruke i klasserommet, viser også hvilke(t) språk som anses å ha størst prestisje eller utgjøre riktig kulturell kapital, og som dermed får fortrinn på det lingvistiske markedet (Svendsen 2009:33). Noen av lærerne understreker at elevene må snakke og lære norsk fordi vi er i Norge, og gjør med det eksplisitte koblinger mellom nasjon og språk, en tenkning forankret i “en-nasjon-ett-språk”-ideologi (Blackledge & Creese 2010:26). En slik “idealised, normative, error-free vision of language reveals a [...] monolingual ideology” hvor det ikke er plass til “more than one, unique, standardised, perfect language” finner også Young (2014:164) i Frankrike, hvor flere rektorer uttrykker at målet med opplæringen er å mestre fransk perfekt og korrekt. På denne måten tillegges ikke andre språk enn norsk (og fransk) like stor – om *noen* – verdi, og kan føre til at andre språkpraksiser undertrykkes i opplæringen. En av norsklærerne i denne studien forteller som vi har sett at de har sluttet med tospråklig opplæring fordi de ikke opplever at det har noen effekt. Hun opplever at elevene har større progresjon i norsk ved å delta fullt ut i klassen. Dette er et konkret og veldig tydelig eksempel på at tiltak som morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ses på som noe som skal styrke norskkompetansen fremfor de andre læringseffektene elevene kan få av slik opplæring. Dette er en forståelse som er helt i tråd med Opplæringslova (1998), der det heter at morsmåls-opplæring og tospråklig opplæring kun gis “om nødvendig”, og bare til elever som får tilbud om særskilt norskopplæring. Videreutvikling av ferdigheter på morsmålet er ikke et mål (Hvistendahl 2009:75). Dette er et funn også hos Bailey & Marsden (2017:297) som beskriver at morsmålet primært ble brukt som “a bridge to English” og at endringer i lærernes klasseromspraksis var motivert av “a desire to provide more effective English academic provision”.

6 Avslutning

Vi fortolker lærernes forestillinger om flerspråklighet, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen som et uttrykk for et sett av tett sammenvevde språklige idelogier. Med en enspråklighetsideologisk forståelse av språk-opplæring og -kompetanse utgjør majoritetsspråket det selvsagte idealet (Blommaert 2009:422), og det er dermed de majoritetsspråkliges språk-

kompetanse som favoriseres i skolen (Esmark 2006; García & Wei 2019:64). Kombinasjonen av en “en-nasjon-ett-språk”-ideologi og en enspråklighetsideologi, samt *nativespeakerism* innebærer at andrespråksinnlærere nærmest er “dømt” til å mislykkes i skolen (Ortega 2019:24).

For å imøtegå denne tendensen til å videreføre og forsterke selvfølgeliggjorte og uheldige forestillinger, er lærerkompetanse helt sentralt. Studier viser at lærerkompetanse er avgjørende når det gjelder ivaretagelse og utnyttning av elevenes flerspråklige kompetanse i skolen (Pettit 2013; Young 2014; Bailey & Marsden 2017; Iversen 2019). Bailey & Marsden (2017:294) finner, som vi har sett, at lærere som har høyere utdanning og kompetanse i språk, både er mer villige til og selvsikre når det gjelder å implementere flerspråklige elevers språklige og kulturelle erfaringer i undervisningen, mens Pettit (2013:134) finner at lærere som er mye eksponert for flerspråklige elever og ulike språk, har mer positive holdninger til flerspråklighet. Young (2014:157) peker på den samme sammenhengen når hun beskriver hvordan manglende kompetanse på språk og språkdidaktikk gjør lærerne mer “sårbare” for språklige ideologier, og mer tilbøyelige til å handle i tråd med dem. Når alle lærere i norsk skole nå skal realisere læreplanens mål om at: “Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet 2017:6–7) og bidra til at alle elever får “utvikle sin språklige identitet” (Kunnskapsdepartementet 2017:6–7), synes derfor økt kompetanse hos lærerne, om både flerspråklighet og flerspråklighetsdidaktikk – og om hvordan ideologier, makt og sosial ulikhet er uløselig forbundet med dette – å være én nøkkel.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 2017. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. 2007. *Et inkluderende språk*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf
- Arneberg, P. & Overland, B. 2013. *Lærerrollen. Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ascenzi-Moreno, L. 2017. From deficit to diversity: How teachers of recently arrived emergent bilinguals negotiate ideological and pedagogical change. *Schools: Studies in Education*, 14(2), 276–302. <https://doi.org/10.1086/693792>
- Bailey, E.G. & Marsden, E. 2017. Teachers’ views on recognising and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and Education*, 31(4), 283–306. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3. utg. Clevedon: Multilingual Matters.

- Blackledge, A. & Creese, A. 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212281>
- Blommaert, J. 2009. Language, asylum, and the national order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Blommaert, J. 2018. *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics, and How I Read Them*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099511>
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Oversatt av G. Raymond & M. Adamson. Cambridge: Polity.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bull, T. & Lindgren, A.-R. (red.). 2009. *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education* 8. utg. London: Routledge.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Esmark, K. 2006. Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur & C. Sestoft (red.), *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzel forlag, 71–114.
- Fangen, K. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- García, O. & Wei, L. 2019. *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring*. Oversatt av S. Holmes. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heller, M. 2007. Bilingualism as ideology and practice. I M. Heller (red.), *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–25. https://doi.org/10.1057/9780230596047_1
- Heller, M., Pietikäinen, S. & Pujolar, J. 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739656>
- Hermansen, A.H. 2020. *Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev – Fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skole*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU.
- Hofslundsengen, H. 2011. Minoritetsspråklige elever i skolen. *Utdanningsforskning.no*. Publisert 20.07.11. Lastet ned 18.02.20 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Holliday, A. 2006. Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Holm, L. 2015. Læsetest og flersprogede elever. *Nordand: Nordisk tidsskrift for Andrespråksforskning*, 10(2), 53–73.
- Holm, L. 2017. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 21–37. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i1.26555>

- Hornberger, N.H. & McKay, S.L. 2010. Introduction. I N.H. Hornberger & S.L. McKay (red.), *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, xv–xx. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-002>
- Hvistendahl, R. 2009. Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 69–94.
- Ims, I. 2014. Alle snakker norsk. Språkideologi og språklig differensiering i mediene. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(1), 5–40.
- Irvine, J.T. & Gal, S. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. I P. Kroskrity (red.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–84.
- Iversen, J.Y. 2019. Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. 2016. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karrebæk, M.S, Ag, A., Dreier, B., Ghandchi, N., Hyttel-Sørensen, L., Lundqvist, U. & Stæhr, A. 2015. Hverdagssprogning og sprogideologier: Om betydningen af minoritetssprog hos skolebørn i København. I F. Gregersen & T. Kristiansen (red.), *Hvad ved vi nu – om danske talesprog?* København: Sprogforandringscentret, 127–150.
- Kjelaas, I. 2017. Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland & M. Nygård (red.), *Norsk 5–10 Språkboka*. Oslo: Universitetsforlaget, 217–230.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal.
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. 2014. *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McGroarty, M.E. 2010. Language and Ideologies. I N.H. Hornberger & S.L. McKay (red.), *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 3–39. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-003>
- McNamara, T. & Ryan, K. 2011. Fairness versus justice in language testing: The place of English literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161–178.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565438>
- Menken, K. & García, O. (red.). 2010. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York & London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203855874>
- Nilssen, V. 2012. *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2. utg. Clevedon: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Ommeren, R. van. 2017. Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Igland & M. Nygård (red.), *Norsk 5–10 Språkboka*. Oslo: Universitetsforlaget, 153–168.
- Opplæringslova. 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Ortega, L. 2019. SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Palmer, D. 2011. The discourse of transition: Teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 103–122.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594019>
- Pettit, S. 2013. Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123–147.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Powell, J.A. & Menendian, S. 2016. The problem of othering: Towards inclusiveness and belonging. *Othering & Belonging*, 1, 14–39.
- Selj, E. 2008. Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 13–46.
- Shohamy, E. 2013. The discourse of language testing as tool for shaping national, global and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>
- Sollid, H. 2019. Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Sollid, H. & Rindal, U. 2015. Hva vi mener om språk – sosiolingvistikk i norsk og engelsk. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, 58–66.
- Spernes, K. 2012. *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Språkrådet. 2018. *Språk i Norge. Kultur og infrastruktur*.
https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Statistisk sentralbyrå. 2017. *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Svendsen, B.A. 2009. Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 31–60.
- Svendsen, B.A. 2014. Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 33–62.

- Tjora, A. 2018. *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplan i norsk (NOR1-05)*.
- Utdanningsdirektoratet. 2019a. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*.
- Utdanningsdirektoratet. 2019b. *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
- Woolard, K.A. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. I B.B. Schieffelin, K.A. Woolard & P.V. Kroskrity (red.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York & Oxford: Oxford University Press, 3–47.
- Young, A.S. 2014. Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1–2), 157–171.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Aagre, W. 2014. *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former*. 2. utg. Bergen: Universitetsforlaget.

English title and abstract

“Those who need extra effort and who have not progressed”: Norwegian language teachers' perceptions of multilingualism in school

This article presents four Norwegian language teachers' perceptions of multilingualism in school. Linguistic diversity is emphasized in the new curriculum for the 10-year compulsory school in Norway (Kunnskapsløftet 2020), which makes it both important and interesting to investigate teachers, and especially language teachers, beliefs about multilingualism. The data consist of qualitative in-depth interviews, which are analyzed and discussed in light of theories about multilingualism and language ideology. The analysis demonstrates that the teachers have a narrow definition of multilingualism and multilingual students. Several associate multilingual students with students who have a different first language than Norwegian, who come from another country, who have low school progression and who lack Norwegian language skills. When it comes to the teachers' didactic reflections about multilingualism in the classroom, the teachers are oriented towards Norwegian and the development of Norwegian language competence, and it is primarily cultural, not linguistic diversity that is highlighted as a resource in education. Based on these findings, we discuss how the teachers' constructions of multilingualism and multilingual students reflect dominating language ideologies. We argue that a monolingual ideology (Blommaert 2009), a one-nation-one-language ideology (Blackledge & Creese 2010), purism (Ommeren 2017) and nativespeakerism (Ortega 2019) seem to work together in the teachers' reflections and conceptions of multilingualism. A possible consequence of this may be that minority language students are held up against

monolingual standards and end up failing because their competence in Norwegian will never reach the level that is expected.

Keywords: teacher beliefs, language ideologies, monolingual ideology, nativespeakerism

Andrea Hjertås Olaussen
Master i norsk fagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
andrea hjertashermansen@gmail.com

Irmelin Kjelaas
Førsteamanuensis

Institutt for lærerutdanning
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
kjelaas@ntnu.no

Vedlegg: Intervjuguide til ordinære norsklærere

Introduksjonsspørsmål

1. Kan du fortelle meg litt om deg selv?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?
 - Kan du si noe om hvorfor du sa ja til å stille opp på dette intervjuet?

Flerspråklighet

2. Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier “flerspråklighet”?
 - Er flerspråklighet noe du møter mye i din hverdag? På hvilken måte?
3. Det finnes mange og ulike definisjoner av flerspråklighet. Hvordan vil du selv definere flerspråklighet?
4. Opplever du selv at du har endret din forståelse av flerspråklighet siden du studerte eller etter du begynte å arbeide?

Refleksjonsspørsmål

5. I overordnet del av læreplanen under “identitet og kulturelt mangfold” står det: “Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.” (s. 7)
 - Hvordan forstår du dette utsagnet? Hva tror du at Udir legger i det?
 - Hva tenker/mener du om dette sitatet? Er du enig/uenig?
 - I læreplaner eller andre styringsdokumenter faglitteratur står det ofte at flerspråklighet er og skal være en ressurs i skolen, ofte uten mer utdyping enn det. Hva tenker **du** når du hører setningen “flerspråklighet som **ressurs**”?
 - Når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at elevene skal få erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, vet du om noen konkrete måter man kan innlemme flerspråklighet i undervisningen på?
 - o Kan du fortelle meg om en (eller flere) hendelser/et opplegg/en situasjon i klasserommet ditt der flerspråklighet ble behandlet som en ressurs?
6. Reflekter rundt denne situasjonsbeskrivelsen: “I en norsktime på 10.trinn foregår det analyse av et dikt i grupper på fire elever. To av disse elevene er fra Syria, og de bruker arabisk som arbeidsspråk når de arbeider sammen”
7. Reflekter rundt denne skrivepraksisen: “en elev skriver på to ulike språk i samme tekst”
 - Har du opplevd at noen elever gjør dette? Hva tenker du/gjør du/hadde du gjort i en slik situasjon?
8. Reflekter rundt denne språkpraksisen: “en elev blander to språk når han/hun snakker i norsktimene”

- Har du opplevd at noen elever gjør dette? Hva tenker du/gjør du/hadde du gjort i en slik situasjon?
9. Reflekter rundt dette utsagnet: “det er viktigere å utvikle elevens morsmål enn norsk”
 10. Reflekter rundt dette utsagnet: “det kan være utfordrende med flerspråklige/minoritets-språklige elever i klasserommet”
 11. Reflekter rundt dette utsagnet: “flerspråklige elever er en ressurs i klasserommet”
 12. I den overordnede delen av læreplanen (s. 6) står det: “Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre”.
 - Her står det ikke noe spesifikt om hvilke(t) språk elevene skal bruke til dette. Hva tenker du om det?
 13. Hva er dine tanker om morsmålsopplæring?
 - Bra/unødvendig/ressurskrevende/lærerikt/hva kan det brukes til?

Praktisering i klasserommet

14. Hvor mange språk representeres i klassen?
15. Har dere tospråklige lærere på skolen/i klassen og hvordan brukes eventuelt disse?
16. Opplever du at du trenger å tilpasse undervisningen du gjør i klassen til de flerspråklige elevene?
 - Hvorfor? Hvordan gjør du eventuelt dette?
17. Brukes andre språk enn norsk i undervisningen?
 - Hvis ja: ca hvor ofte og hvilke?
 - I hvilke situasjoner?
 - Hvordan synes du det er å jobbe med andre språk?
 - Er det noen språk du synes er vanskeligere å jobbe med enn andre? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvordan opplever du at elevene synes det er å arbeide med andre språk enn norsk?
18. Har denne skolen et bevisst forhold til flerspråklighet og hvordan dette skal komme til uttrykk i skolehverdagen? (Visjon, kursing, samarbeid)
 - På hvilken måte?
19. Har dere regler på skolen om bruk av elevenes morsmål?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva tenker du om det å ha regler for bruk av morsmål?

Avslutningsspørsmål

20. Noe du vil legge til som du tenker er relevant og som jeg ikke har spurt om?