

Innhold

Forord	3
Irmelin Kjelaas og Rikke van Ommeren: Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk	5
Ragnar Arntzen og Jannicke Karlsen: Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder	32
Eli Raanes: Tegnspråklæreres bakgrunn, kompetanse og erfaringer med ulike utdanningsprogram	63
 Bokomtale	
Olaf Husby: Innvandereres morsmål: En ressursbok for lærere. Av Aida Leistad Thomassen og Åshild Næss	93
Bidragstyttere	98
Forfatterinstruks	99



Forord

Gunhild Tomter Alstad, Ann-Kristin Helland Gujord og Toril Opsahl

Eit nytt nummer av *NOA – norsk som andrespråk* ligg føre. Denne gongen kan lesarane sjå fram til å møte tre artiklar med stor tematisk breidd, men òg med nokre koplingspunkt.

Først inviterer Irmelin Kjelaas og Rikke van Ommeren til ei kritisk lesing av formålstekstane i eit utval læreplanar i språk. Det er korleis verdien av fleirspråklegheit vert konstruert i planane, som dei er opptekne av. Læreplanen i morsmål for språklege minoritetar skil seg ut frå dei andre. Der kjem det fram korleis det ikkje berre er *om* og *at* du meistarar fleire språk som er viktig, men *kva for* språk du er fleirspråkleg i. Funna vert drøfta i lys av teori om den lingvistiske marknaden og nyliberalistisk ideologi. Ikkje minst i ein periode som har vore prega av arbeidet med den såkalla fagfornyinga, er det viktig å få ei påminning om at styringsdokument reflekterer og reproducerer overordna ideologiar. Artikkelen «Legitimering av flerspråkligheit. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk» syner korleis dette laget av meining vert konstruert i planane, i form og i innhald.

Ragnar Arntzen og Jannicke Karlsen har skrive artikkelen «Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder». Her ser dei på språkbruksmønstra til ei gruppe tospråklige barn i eit longitudinelt perspektiv, og avdekkjer korleis bruken av andrespråket norsk vert meir og meir dominant i løpet av dei sju åra dei har undersøkt. Det er særleg i heimen til ungene at det skjer endringar i språkbruksmønstre i perioden, og forfattarane peikar på tydinga foreldrehaldningar har for språkbruksmønstre. Dei peikar òg på at statusen og funksjonen minoritetslevane sitt morsmål har i læreplanane, kan verke inn på språkvala til ungene. Her er det mogeleg å sjå ei kopling til handsaminga av fleirspråklegheit i læreplanverka, som vi kunne lese om i den første artikkelen.

4 Forord

Tospråklegheit og læreplanar er òg til stades i den tredje artikkelen i nummeret, men på eit litt anna plan: Eli Raanes har nemleg bidrege med ein artikkel om eit tema vi sjeldan har fått belyst i tidsskriftet. Ho skriv om Norsk teiknspråk (NTS). Raanes undersøker den fagdidaktiske kompetansen, bakgrunnen og erfaringa til NTS-lærarar, med vekt på undervisning av NTS som andrespråk. Til sist kjem ho med eit innspel til utvikling av utdanningstilboda for framtida. Raanes gir oss innsyn i koplinga mellom språk og identitet blant teiknspråkbrukarar. Ho tilbyr òg ei faghistorisk innramming av statusen til teiknspråkfeltet, som kanskje vil interessere dei av NOA-lesarane som ikkje kjenner teiknspråkfeltet så godt.

Sist i dette nummeret har vi med ei bokmelding. Åshild Næss og Aida Leistad Thommassen skriv om Olaf Husbys *Innvandrerens morsmål: En ressursbok for lærere* (Fagbokforlaget 2017). Dei ser eit stort potensial i slike utgjevingar, men kjem med fleire kritiske innvendingar som kanskje kan spore til vidare diskusjon om kva for grammatisk tilnærming som høver best i praksisfeltet.

God lesnad!

Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk

Irmelin Kjelaas og Rikke van Ommeren
NTNU

Sammendrag

Denne artikkelen er en kritisk diskursanalyse av hvordan flerspråklighet legitimeres og beskrives i formålsbeskrivelsene i fire læreplaner i språkfag i Kunnskapsløftet: Læreplan i samisk som førstespråk, Læreplan i finsk som andrespråk, Læreplan i fremmedspråk og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Formålsbeskrivelsene er de innledende tekstene i læreplanene og beskriver fagas formål og relevans. Gjennom ei nærlesing undersøker vi hva som kjennetegner disse beskrivelsenes konstruksjon av flerspråklighet både når det gjelder innhold og form. Hvilke dimensjoner beskrives og settes i sammenheng med hverandre, og hva kjennetegner strukturen og språkbruken i beskrivelsene? Analysen viser at læreplanen i morsmål skiller seg ut både når det gjelder innhold og form. Den er tvetydig og knapp når det gjelder verdien av flerspråklighet, den har ei mer restaurativ orientering, den knytter de positive effektene av flerspråklighet til kompetanse i norsk, og den kan sjangermessig beskrives som en praktisk orientert handlingsplan mer enn som en visjonær formålsbeskrivelse. Verdien av flerspråklighet konstrueres dermed ikke som en verdi i seg sjøl, uavhengig av *hvilken* flerspråklighet eleven forvalter: Flerspråklighet er ikke flerspråklighet – det er ikke bare av betydning *om* og *at* du behersker flere språk, det er av betydning *hvilke* språk du er flerspråklig i. Disse funnene drøftes i lys av teori om det lingvistiske markedet og nyliberalistisk ideologi.

Nøkkelord: *læreplananalyse; flerspråklighet; kritisk diskursanalyse; lingvistisk marked; kommodifisering*

Bakgrunn

Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder (Utdanningsdirektoratet 2006).

Slik beskrives og legitimeres flerspråklig kompetanse i formålsbeskrivelsen i læreplanen i fremmedspråk i Læreplanverket til Kunnskapsløftet (heretter LK06). Gjennom opplæringa i fremmedspråk skal elevene både få nødvendig kompetanse for kommunikasjon og deltakelse i en stadig mer globalisert verden og et mer nyansert bilde av internasjonale forhold. Flerspråklig kompetanse beskrives med andre ord ikke bare som nyttig og perspektivutvidende, det er en *nødvendig* kompetanse.

I denne artikkelen ser vi nærmere på nettopp beskrivelsene og legitimeringa av flerspråklig kompetanse i formålsbeskrivelsen i læreplanene i fire ulike språkfag i LK06, nemlig Læreplan i samisk som førstespråk (Utdanningsdirektoratet 2013a), Læreplan i finsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet 2009), Læreplan i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet 2006) og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007)¹. Dette er læreplaner som i likhet med resten av Kunnskapsløftet nå er under revisjon som en del av den såkalte Fagfornyelsen. Dette gjør dem relevante og interessante som analyseobjekt *nå*, fordi de har fungert som autoritative tekster om flerspråklighet i norsk skole i ei årrekke, og fordi en grundig empirisk analyse av dem vil gi et viktig grunnlag også for å undersøke de nye planene og deres konstruksjon av flerspråklighet.

Gjennom ei kritisk diskursanalytisk tilnærming undersøker vi hva som kjennetegner de aktuelle formålsbeskrivelsene både når det gjelder innhold og form. Vi ser først på hvordan flerspråklighet konstrueres som gunstig for henholdsvis individet og samfunnet, for deretter å undersøke hvilke språkhandlinger som dominerer i tekstene, hvilke former for modalitetsmarkering som brukes, og hvordan tekstene er bygd opp. Analysen viser at

¹ Av plasshensyn blir ikke referansene til de ulike læreplanene gjentatt i det følgende. All analyse og drøfting er imidlertid gjort med utgangspunkt i disse utgavene der ikke annet er oppgitt.

det er betydelige forskjeller mellom planene, og et hovedfunn er at læreplanen i morsmål skiller seg ut både når det gjelder innhold og form. I diskusjonen drøfter vi hvordan dette kan forstås i lys av teoretisering omkring det lingvistiske markedet (Bourdieu 1991, Kelly-Holmes 2016), om språkkompetanse som handelsvare (eng. 'commodity') (f.eks. Heller og Duchêne 2011) og om ei generell «markedisering» av samfunnet (Fairclough 2013). Målet med artikkelen er å gjøre synlig og drøfte de ideologiske premissene for og konsekvensene av gjeldende policy for språkopplæring i norsk skole. Utgangspunktet er at slik policy ikke bare har praktiske konsekvenser for den konkrete opplæringa, men også bidrar til å skape og reproducere bestemte forestillinger, i dette tilfellet om flerspråklighet (Fairclough 2003).

Kritisk diskursanalyse av læreplaner

Læreplaner er dokument med flere funksjoner. De er på ei side styringsinstrument. De har status som forskrifter til Opplæringsloven og skal være retningsgivende for det konkrete arbeidet i klasserommet (jf. Opplæringsloven § 11 og § 13). På den andre sida kan de betraktes som politiske manifest. De beskriver den kunnskapen og kompetansen som til ei hver tid betraktes som viktig i samfunnet, og kan slik ses som uttrykk for mer overordna ideologiske tendenser (Karseth og Engelsen 2007, Goodlad 1979). Samtidig er de faglige dokument som beskriver hvordan det enkelte faget til ei hver tid oppfattes, og hvordan fagets oppbygging og innretning begrunnes. Læreplanforskeren Westbury oppsummerer dette mangslungne innholdet og mandatet ved å beskrive læreplanen som «a loosely-coupled system of ideologies, symbols, discourses, organizational forms, mandates and subject and classroom practices» (2003:194).

Læreplaner er policydokument med særlig stor utbredelse og påvirkningskraft. I Norge har de dessuten en spesielt autoritativ status sammenligna med i andre land, idet de er lovhjemla. Dette gjør det spesielt viktig å undersøke hvordan de reflekterer og reproducerer overordna ideologier. Når det gjelder flerspråklighet i opplæring og samfunn, som denne artikkelen omhandler, er dessuten koplinga mellom språk og sosial ulikhet særlig påtakelig (Shohamy 2006). Gitt læreplanenes sentrale og autoritative rolle kan derfor en analyse av de ideologiene de er uttrykk for og sementerer, belyse hvordan utdanningspolitiske føringer bidrar til å skape, reproducere, forsterke eller motvirke skeivheter i skole og samfunn.

Dette utgangspunktet gjør kritisk diskursanalyse særlig egna som tilnærming i analysen. Diskurs forstås her som en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller deler av verden, på (Jørgensen og Phillips 1999:9). I den *kritiske* diskursanalysen er målet å utforske dynamikken mellom ulike diskurser og ideologi, det vil si hvordan diskursive praksiser bidrar til å skape, sementere, tilsløre eller motvirke maktforhold i samfunnet. Dette gjøres gjennom det Norman Fairclough omtaler som *denaturalisering* (2013:31) – en prosess der naturaliserte, selvfølgegjorte forestillinger og konstruksjoner gjøres til gjenstand for undersøkelse og analyse. Fairclough (2013:31) sier: «Adopting critical goals means aiming to elucidate such naturalisations, and more generally to make clear social determinations and effects of discourse which are characteristically opaque to participants». Det å undersøke naturaliseringer og belyse hvilke sosiale effekter de har, krever ifølge Fairclough (2003:3) en tekstorientert, lingvistisk næranalyse fordi «no real understanding of social effects of discourse is possible without looking closely at what happens when people talk or write». Han understreker imidlertid at den lingvistiske, eller diskurs-interne, analysen ikke er tilstrekkelig, men at den må kombineres med en breiere sosial analyse der også ikke-lingvistiske, eller diskurs-eksterne, forhold trekkes inn. Bare ved å knytte an til teoretiske perspektiv på den sosiale effekten av diskurs vil diskursanalysen få forklaringskraft, og ikke forbli en reint deskriptiv analyse (Fairclough 2003:3). Vi følger denne tottrinnsprosedyren i vår analyse ved først å gjøre en *diskurs-intern* analyse av innhold og form i de utvalgte tekstene. Deretter gjør vi, i den avsluttende diskusjonen, en *diskurs-ekstern* analyse der vi trekker inn mer overordna teoretiske perspektiv som er fruktbare for å forstå funna våre og ‘de sosiale effektene av diskurs’ (ibid.). Vi sikter med andre ord på ei teoretisk fortolkning framfor ei politisk og/eller sosiokulturell forklaring eller kontekstualisering av funna.

Den konkrete analysen vår har vært induktiv i den forstand at vi ikke gikk inn i analysen med forhåndsdefinerte kategorier og analysebegrep. I stedet er kategoriene og begrepa analysert fram gjennom prosjektet. Det er altså å forstå som et funn at akkurat disse innholdselementa og språklige trekka blir skrevet fram som relevante for å forstå konstruksjonen av flerspråklighet i de fire formålstekstene. De aktuelle kategoriene vil derfor bli introdusert og gjort rede for der de gjør seg gjeldende i analysen og diskusjonen. Før vi presenterer analyse og funn, vil vi imidlertid gjøre nærmere rede for materialet vi har valgt å undersøke.

Materiale

Materialet vi har undersøkt, er altså formålsbeskrivelsene i fire utvalgte språkplaner i LK06. Disse fire læreplanene representerer ei bredde når det gjelder språkplaner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i samisk og Læreplan i finsk er læreplaner for språk med særlig juridisk status, mens Læreplan i fremmedspråk og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter er planer for språk uten en slik status. Innafor disse to kategoriene har vi videre valgt planer for språk med både første- og andrespråkstatus for de aktuelle elevene. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter regnes her som en førstespråkplan, siden dagens ordning i praksis forutsetter at det som defineres som morsmål, har status som førstespråk for eleven.

Termene førstespråk og andrespråk er naturligvis ikke uproblematiske å bruke i denne sammenhengen. De brukes typisk for å si noe om hvilke språk som er lært først eller som beherskes best, noe som ikke alltid er like enkelt, og det av flere grunner. For det første antyder slike termer at språk lar seg telle og kategorisere på en enkel og likefram måte, noe som langt fra alltid er tilfellet. Ofte kan det også være problematisk å antyde ei klar rekkefølge i hvordan de ulike språka eller varietetene ble tilegna, eller hvilke språk som beherskes best eller i flest sammenhenger (Sickinghe 2013). Når vi likevel bruker disse termene her, er det først og fremst et heuristisk grep: Det er termer som blir brukt i Læreplanverket (jf. tittelen på de ulike læreplanene i utvalget vårt), og som av den grunn er talende som merkelapper i vår sammenheng her.

Tabellen nedenfor viser materialet og hvordan det er kategorisert i henhold til de omtalte forholda.

Tabell 1. Kategorisering av materialet

	Språk med førstespråkstatus	Språk med andrespråkstatus
Språk med særlig juridisk befestet status	Læreplan i samisk som førstespråk	Læreplan i finsk som andrespråk
Språk uten særlig juridisk befestet status	Læreplan i morsmål for språklige minoriteter	Læreplan i fremmedspråk

I tillegg til at læreplanen i morsmål er en plan for språk uten særlig juridisk befestet status, er det viktig å nevne at den er en såkalt overgangsplan. Planen

gjelder kun i en overgangsfase, fram til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring, og ikke gjennom hele skoleløpet. Slik representerer ordninga med morsmålsopplæring i norsk skole det Baker (2011:207) omtaler som en overgangsmodell for flerspråklig opplæring (eng. 'transitional bilingual education'), framfor en bevaringsmodell (eng. 'maintenance bilingual education').

Analyse

De fire valgte formålstekstene er analysert både enkeltvis og komparativt med blikk for innhold og form. Vi har sett på likheter og forskjeller mellom dem både når det gjelder temaer som behandles og settes i forbindelse med hverandre, og struktur og språk. Presentasjonen av funn er derfor ordna i to hoveddeler, en innholdsanalyse og en formanalyse. I innholdsanalysen gjør vi rede for de to mest overgripende kategoriene vi har utleda av materialet: Hvordan utvikling av flerspråklighet beskrives og legitimeres med referanse til behova til og gevinstene for *individet* på den ene sida, og med referanse til *samfunnets interesser* på den andre. Her konsentrerer vi oss om de funna som på en særlig tydelig måte illustrerer sentrale trekk ved og forskjeller mellom planene. I formanalysen ser vi på hvilke språkhandlingar som dominerer, tekstenes markering av modalitet og tekstenes struktur.

Innholdsanalyse

Flerspråklighet og de enkelte språka skrives fram som verdifulle i alle de formålstekstene vi har granska, men på noe ulikt vis. Argumentasjonen i de ulike formålstekstene lar seg overordna sett bryte ned i to hovedkategorier, og for å utdype forskjellen mellom disse, er termene *progressiv* og *restaurativ* nyttige. Progressivt orienterte læreplaner kjennetegnes av ei pedagogisk tenkning som tar utgangspunkt i barnet og dets interesser og behov, mens restaurativt orienterte planer legitimerer fag og mål ut fra «det nasjonale samfunnets helsetilstand» (Telhaug 1997:67). Dette er også tilfellet i språkplanene vi har analysert; mens noen tekster vektlegger den gevinsten opplæringa har for den enkelte eleven, er andre mer restaurativt innretta, med ei vektlegging av den nytten samfunnet har av opplæringa i et gitt språk. Vi tar derfor utgangspunkt i disse to hovedkategoriene og disponerer presentasjonen av funn etter dem.

I arbeidet med å kode og kategorisere materialet til denne delen av analysen har vi først gjort ei empirinær koding og kategorisering. Det vil si at vi har gjort en første analyse med utgangspunkt i termer og formuleringer som vi finner i de analyserte tekstene. Prinsippet for den videre innholdsanalysen har vært å utlede mer abstraherte kategorier ved å slå sammen og integrere de første, empirinære kodene og kategoriene. Vi vil imidlertid understreke at det ikke alltid er klare grenser mellom de kategoriene vi presenterer som adskilte her, noe vi vil kommentere der det er særlig aktuelt i den videre framstillinga.

Flerspråklighet for individet

I formålsbeskrivelsene i de aktuelle læreplanene kan den individorienterte, progressivt innretta argumentasjonen sorteres i tre underkategorier, nemlig *danning*, *nytte* og *språklæring*. De viser alle til ulike måter å legitimere et språkfags plass i skolen på. Som det vil gå fram av redegjørelsen som følger, rommer disse kategoriene argumentasjon som rører ved det begrepsmessige skillet mellom integrativ og instrumentell motivasjon for språkinnlæring (Gardner og Lambert 1972). Typisk instrumentell motivasjon vil for eksempel kunne være det å ha et ønske om å oppnå sosial anerkjennelse eller økonomiske fordeler gjennom tilegnelsen av et annet språk, mens integrativt orienterte innlærere drives av et ønske om å identifisere seg eller bli identifisert med målspråkgruppa og deres kultur (for videre omtale og referanser, se Baker 2011:128–130). En annen kjent begrepsdikotomi knytta til motivasjon, er *intrinsic* versus *extrinsic motivation* (f.eks. Ryan og Deci 2000). *Intrinsic motivation* viser til ei oppfatning av at det å delta i en aktivitet, i vår sammenheng innlæringa av et språk, har en form for egenverdi. En innlærer med *extrinsic motivation* vil derimot ønske å delta i aktiviteten av andre grunner enn at den oppleves som noe positivt i og for seg sjøl. Også dette begrepsparet har gjenklang i vårt materiale. Når vi har valgt å bruke termene *danning*, *nytte* og *språklæring* som merkelapper i vår kategorisering, er det først og fremst fordi de er mer treffende for måten de ulike formene for argumentasjon framtrer på i materialet vårt. Våre kategorier skiller seg dessuten fra skillet mellom integrativ/intrinsic og instrumentell/extrinsic motivasjon på vesentlige måter: De viser ikke til motivasjon som innlærere har, men til forhold som framheves av de analyserte policy-dokumentene som grunner til at innlærere skal lære et gitt språk.

Kategorien ‘danning’ favner i denne sammenhengen et bredt spekter av dimensjoner og mål som, forenkla sagt, dreier seg om «kunnskap og innsikt

som peikar ut over ein rein ferdigheitsdimensjon» (Nordstoga 2014:75). Danning forstås gjerne som utviklinga av kritisk tenkning, estetisk sans og evne til moralsk vurdering, men brukes ulikt av ulike teoretikere (ibid.). I læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet 2015) brukes begrepet *allmenndanning*, som blant annet konkretiseres som «konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi *overblikk og perspektiv*» og «*eigen-skapar* og *verdiar* som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman (sic)» (våre uthevinger).

Læreplan i samisk som førstespråk står i ei særstilling i vårt materiale når det gjelder danning. Den skiller seg fra de andre både i mengden og typen dannelsingsmål, hvor eksplisitt og konkret disse er beskrevet, samt hvordan danning er kopla sammen med kompetanse i samisk spesielt. I formålsteksten uttrykkes det for eksempel eksplisitt at opplæringa «skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen». Konkretiseringer av danning finner vi blant annet i det fjerde avsnittet:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese sakprosa og skjønnlitteratur, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå frem med egne meninger og vurderinger.

Her beskrives både konkrete innholdsdimensjoner («mangfold av tekster», «sakprosa og skjønnlitteratur») og hvilke dannelsingsmål dette skal føre til («kritisk tenkning», «perspektiv», evnen til å «sette ord på» og «stå frem med» egne tanker, meninger og vurderinger). Planen ivaretar og konkretiserer altså det grunnleggende og sammensatte målet om allmenndanning beskrevet i læreplanens generelle del. Det heter for eksempel at «[g]jennom møte med samisk litteratur og ulike samiske språk- og dialekter vil elevene kunne utvide sin forståelse for det språklige og kulturelle mangfoldet i samiske samfunn». Her settes ei form for danning – tilegnelsen av en særskilt forståelse eller anskuelsesmåte – eksplisitt i forbindelse med det å få kjennskap til det samiske.

Formålsteksten for Læreplan i finsk har, i motsetning til Læreplan i samisk, ingen eksplisitte innholdsmål. Den angir ikke innhold i opplæringa verken på et overordna eller konkret nivå. I stedet betoner den dannelsings-

dimensjoner som dreier seg om identitet og kulturforståelse: Finskopp-læringa skal gi økt «forståelse av egen identitet og kultur i en flerkulturell region». I tillegg beskriver den eksplisitt hvordan dette språkfaget skal ivareta det allmenndannende perspektivet og bidra til å styrke «demokratisk engasjement og medborgerskap» fordi «[k]ommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn». Disse to siste formuleringene finner en igjen i Læreplan i fremmedspråk, og ut over vårt utvalg også i Læreplan i engelsk (Utdanningsdirektoratet 2013b).

Sjøl om en kan peke på visse forskjeller i hvordan danning skrives fram som en dimensjon ved opplæringa i disse læreplanene, er det likevel Læreplan i morsmål som stikker seg mest ut sammenlikna med de øvrige. Med ordlyden i de tidligere nevnte planene i bakhodet framstår formålsteksten i Læreplan i morsmål for språklige minoriteter som et avvik. Den kretser i stor grad omkring de praktiske sidene ved hvordan denne læreplanen er kopla opp mot norskopplæringa, og den har nesten ingen formuleringer som betoner verdien av flerspråklig kompetanse i et globalt perspektiv. Det står riktignok at «[i]nterkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen». Dette framstår imidlertid som en betydelig dempa versjon av formuleringene i de øvrige læreplanene. Det er også verdt å merke seg at de formuleringene som Læreplan i finsk og fremmedspråk deler, ikke er med i læreplanen for morsmålsopplæringa. Dannelsingsdimensjonen er i det hele tatt nærmest usynlig i formålsteksten for morsmålsopplæringa for minoritetsspråklige elever. Nytteverdien av morsmålsopplæringa, på si side, synes først og fremst å være definert ut fra den funksjonen morsmålet har som redskap for norskopplæringa.

Dermed er vi over i den neste tematiske kategorien som har utkrystallisert seg gjennom vår analyse: Omtale av hvordan utviklinga av kompetanse i det aktuelle språket – og dermed flerspråklig kompetanse – forstås som *nyttig*. Et slikt fokus på hvordan språkkompetansen skal tjene praktiske formål for individet, finner vi blant annet i Læreplan i samisk. Her heter det at gode kunnskaper i samisk gir «valgmuligheter når det gjelder utdanning, arbeid og livslang læring». En liknende form for praktisk nytte framheves som et formål med opplæringa etter Læreplan i finsk der det står at «[s]pråkerferdigheter gir elevene muligheter til å kommunisere både i lokalsamfunnet og i finskspråklige land i forbindelse med studier, yrkesliv og på reise», og i Læreplan i fremmedspråk der det beskrives hvordan «[s]pråkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og

bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser».

I Læreplan i morsmål blir også opplæringa i morsmålet til eleven skrevet fram som nyttig, men på en litt annen måte enn i de øvrige planene i utvalget. Det er først på sin plass å påpeke at det er lite av formålsbeskrivelsen knytta til morsmålsopplæringa for språklige minoriteter som behandler grunner til å tilby slik opplæring. Tre av seks avsnitt omhandler de formelle føringene for *om* og *hvorvidt* slik opplæring skal tilbys. De to avsnitta som følger deretter, er de eneste som tematiserer formålet med opplæringa ut over den statusen tilbudet har som et ledd i å tilby elevene tilpassa opplæring. Her presenterer vi disse to avsnitta i sin helhet:

Hovedformålet med opplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet.

Interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål. Opplæringen skal videre bidra til utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring.

Som vi så av eksemplene på hvordan nytte skrives fram som en legitimerende dimensjon ved de tre andre formålstekstene i utvalget, betones det hvordan kompetanse i det enkelte språket er nyttig i og for seg sjøl. Samisk, finsk og et gitt fremmedspråk tilkjennes nytte uavhengig av kompetansen i norsk. Når det gjelder minoritetsspråklige elevers morsmål, forholder det seg annerledes. Dette språkfagets nytteverdi ligger ikke i den flerspråkligheten det utvikler, men i den funksjonen språket har i utviklinga av kompetanse i norsk.

Det siste momentet som går igjen i begrunnelsene for og legitimeringa av opplæringa, og som er kopla til barnet og dets interesser, er argumentasjon som viser til at opplæringa vil utvikle individets språkkompetanse og/eller fremme videre språklæring. Dette kan forstås som et nytteaspekt, og det kan også forstås som argumentasjonen for at de respektive språkfaga bidrar til en form for danning. Når vi har utskilt dette som en tredje kategori, er det fordi det i flere av planene omtales svært eksplisitt på hvilke måter

opplæringa stimulerer individets generelle språkkompetanse på hensiktsmessige måter. Det er snakk om argumentasjon som spiller på en form for språkdidaktisk merverdi i det å utvikle elever i retning av flerspråklighet. En finner for eksempel argumentasjon som viser til hvordan opplæringa vil bidra til økt metaspråklig bevissthet, utvikling av språklæringsstrategier og en evne til å overvåke egen språklæring og språkbruk. I Læreplan i fremmedspråk finner en for eksempel følgende formulering: «Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet». Her ser en på sett og vis en diametralt motsatt argumentasjon av den en finner i Læreplan i morsmål; mens det i morsmålsplanen omtales hvordan opplæringa understøtter utviklinga av det norske språket, argumenterer en altså her for å lære et fremmedspråk fordi det bidrar til å styrke kompetansen i morsmålet. Det vil i de fleste tilfeller være norsk som er referenten til termen «morsmål» i denne planen, men det kan i prinsippet være et minoritetsspråk som f.eks. samisk eller finsk. At opplæring i språk kan bidra til stimulering av en mer generell evne til å lære språk og metaspråklig bevissthet, finner en også understreket i Læreplan i finsk. Der står det at «[s]iden finsk og kvensk språk hører til en annen språkfamilie enn norsk, og dermed også er svært forskjellig fra norsk, bidrar språkopplæringen til økt innsikt i hvordan en lærer seg et nytt språk». Videre framheves dette fagets betydning for individets utvikling i et livsløpsperspektiv: «Faget blir således en viktig del av elevenes personlige utvikling og et betydelig bidrag til tverrfaglighet mellom ulike språkfag, og gir et viktig grunnlag for livslang læring.» I læreplan i morsmål finner en også uttrykt at opplæringa tenkes å tjene videre språklæring. Det slås fast at opplæringa kan bidra til utvikling av «et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål. Opplæringa skal videre bidra til å «styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter».

En kan argumentere for at morsmålsplanen som sådan er tufta på det perspektivet at opplæringa i emnet skal bidra til norsklæring. Det er like fullt underlig at dette i så liten grad uttrykkes eksplisitt, slik som i de andre planene. I et læreplanverk som i det øvrige betoner nettopp emners og metoders *merverdi* i et literacy-perspektiv, er det også påfallende, for det finnes mye forskningsmessig støtte for at morsmålsopplæring og flerspråklig opplæring gir «avkastning» i form av bedre skolerresultater (f.eks. Cummins 2017, Baker 2011, Collier og Thomas 2002). Det at utvikling av flerspråklighet dessuten omtales så tydelig som heldig for individets for-

utsetninger for videre læring i de andre planene, gjør at de manglende formuleringene om dette i morsmålsplanen framstår som markerte.

Flerspråklighet for samfunnet

En annen vesentlig dimensjon ved måten de ulike språkfaga presenteres og legitimeres på, er at det vises til hvordan innholdet i opplæringa understøtter behov som samfunnet har. En har på den ene sida argumentasjon som viser til hva opplæringa i et gitt språkfag kan bidra med for det norske storsamfunnet. Dette er argumentasjon en finner i for eksempel Læreplan i finsk som andrespråk:

Økt samarbeid mellom landene i Barentsregionen og i Norden for øvrig gjør finsk eller kvensk språkkompetanse nyttig innen næringsliv, kulturvirksomhet, turisme, forskning og politisk samarbeid.

Her vises det til hvordan det å utvikle elevers kompetanse i finsk kan tjene samarbeidet mellom Norge og andre land på sikt. I andre læreplaner finner en argumentasjon for at utvikling av kompetanse i et gitt språk kan representere vinst for andre samfunn, både innafor og utafor det norske. I Læreplan i samisk som førstespråk står det for eksempel at

[o]pplæring i samisk språk skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen.

Her er det altså opplæringas betydning for det samiske samfunnet og kulturfellesskapet som framheves. I Læreplan i fremmedspråk legitimeres også faget med at kompetanse i et fremmedspråk kan representere vinst for andre samfunn enn det norske. Det framheves for eksempel hvordan språkkompetanse «[...] gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser». Dette er argumentasjon for utvikling av ferdigheter som er tilpasset et mer mobilt og samhandlende verdenssamfunn hvor flerspråklighet og interkulturell kompetanse ikke bare regnes som nyttig, men som ei «*forutsetning* for kommunikasjon og deltakelse på mange områder» (ibid., vår utheving).

I eksemplene så langt ser vi altså at flerspråklig kompetanse indirekte eller eksplisitt omtales som nyttig – slik vi også så i den delen av analysen som omhandler betydninga av opplæringa for individet. Mest eksplisitt uttrykt

finner en denne nyttedimensjonen omtalt i sitatet vi trakk fram fra Læreplan i finsk som andrespråk ovenfor. I tillegg til denne formen for praktisk nytte, finner vi også nedfelt en forståelse av nytte av mer prinsipiell art i materialet. Nærmere bestemt finner vi i tre av de fire formålstekstene omtale av hvordan opplæringa i de aktuelle språka er verdifull fordi den fremmer samhandling mellom kulturer og kan bidra til et mer åpent eller positivt perspektiv på kulturelt mangfold. Det er en form for argumentasjon en for eksempel finner uttrykt i formålsbeskrivelsen i fremmedspråksplanen, der hele læreplanen innledes av ei konstatering av at «[s]pråk åpner dører», og at vi «får mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer» når vi lærer andre språk, noe som «kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker». Her ligger det også en tydelig anerkjennelse av at språklig mangfold har egenverdi. Tilegnelse av andre språk (underforstått: i tillegg til norsk) beskrives som ei forutsetning for å knytte kontakter på tvers av kulturelle forskjeller. Læreplan i finsk og fremmedspråk deler for eksempel et avsnitt som understreker at «kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kultur- bakgrunn». I samiskplanen vises det til samme prinsipp i formuleringa om at «[e]n opplæring som fremmer positive holdninger til samiske språk og som tar hensyn til det språk- og kultur mangfoldet som elevene erfarer, vil kunne gi elevene flerspråklig og flerkulturell kompetanse».

I samiskplanen er det riktignok få formuleringer som omtaler gevinsten av utvikling av flerspråklighet i og for seg selv. Det meste av argumentasjonen er knyttet til utvikling av kompetanse i og kunnskap om samisk språk og kultur. Til forskjell fra i morsmålsplanen understrekes det imidlertid gang på gang hvordan det å fremme språklig mangfold – både innafor og utafør den samiske språk- og kultursfæren – har en form for egenverdi.

Den siste kategorien av innhold i materialet vi har analysert, dreier seg om språk som kultur- og samfunnsbærende institusjon, og skolen som en aktør i en aktiv språkbevaringspolitikk. Dette er naturlig nok mest utprega i Læreplan i samisk og finsk, som har sin plass i skolen i kraft av den statusen disse språka har som nasjonale minoritets- eller regionspråk. Det står for eksempel om samisk språk at det «er en viktig kulturbærer, og felles verdier, erfaringer og kunnskaper overføres til nye generasjoner gjennom bruk av språket». Videre står det i formålsteksten til samiskplanen at det er et mål at samisk som språk skal «bevares, styrkes og videreutvikles som et helhetlig kommunikasjonsmiddel uavhengig av riksgrenser». Det kultur- arvsperspektivet som en skimter i formuleringer som dette, kommer også

til uttrykk i Læreplan i finsk. I den planen ser en imidlertid at forfatterne har tatt høyde for at statusen til finsk som et minoritetsspråk med lang historie i Norge, ikke er like kjent som tilfellet er for samisk:

Kvensk har fått status som eget språk og anses ikke lenger som en dialekt av finsk. Arbeidet med å videreutvikle kvensk og normalisere et skriftspråk er i gang. Finsk språk har en lang tradisjon i Nord-Norge, og det har blitt gitt opplæring i språket i flere år.

At posisjonen til både samisk og kvensk i skolen legitimeres med referanse til den funksjonen disse språka har som kultur- og samfunnsbærer, er ikke unaturlig gitt den historikken disse språka har i norsk skole. Skoleverket har bidratt aktivt til å underminere disse språka. Når det gjelder samisk spesielt, begrunnes de særlige rettighetene til samiske elever med deres urfolksrettigheter og med at ingen andre land ivaretar deres språkopplæring (Aarsæther 2013:59).

Når utdrag fra Læreplan i morsmål for språklige minoriteter så langt ikke er trukket fram som eksempler i denne samfunnsorienterte delen av innholdsanalysen, er det ikke fordi den mangler referanser til hvordan samfunnet vil tjene på utvikling av minoritetslevenes morsmål. Det er imidlertid vanskelig å sammenlikne denne læreplanen med de øvrige på dette området. Som nevnt innledningsvis gir læreplaner et innblikk i tenkinga omkring hva et skolefag er eller skal være, og hva det *ikke* er. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter anføres av en formålstekst som samla sier mer om hva dette språkfaget *ikke* er ment å være, enn hva det på selvstendig grunnlag skal bidra med, både for samfunnet og for individet. Det er en formålstekst som er utprega pragmatisk innretta, og som er nær sagt blotta for den formen for patos som kjennetegner de øvrige formålstekstene. Dette kommer dels av måten teksten er utforma på språklig sett, noe vi kommer nærmere inn på i formanalysen under, men det er også forskjeller mellom planene når det gjelder hva som tematiseres i tekstene. I motsetning til de tre andre læreplanene i utvalget, og for så vidt også de andre språkplanene i LK06, består formålsteksten i stor grad av en redegjørelse for de formelle retningslinjene for opplæringa i morsmål for denne elevgruppa. Tre av de totalt seks avsnitta i formålsbeskrivelsen består som nevnt tidligere av en redegjørelse for hvilke lovfesta rettigheter og plikter som regulerer tilgangen til opplæringa i morsmål, og hvordan læreplanen er strukturert og tenkt operasjonalsert. I de to avsnitta hvor en finner beskriv-

elser av hva som er formålet med opplæringa, i stil med den en finner i de øvrige planene, er det ellers vanskelig å skille tydelig mellom hvilke argumenter som anføres for opplæringas nytteverdi for henholdsvis samfunnet og individet. Det er åpenbart vanskelig å skille klart mellom nytte på disse ulike nivåa i alle læreplaner; det å utvikle et individ for at det skal fungere i samfunnet, tjener nødvendigvis både individet og samfunnet. I Læreplan i morsmål for språklige minoriteter blir imidlertid betydninga av morsmålsopplæringa i individets liv i svært stor grad kopla til mulighetene for å lære norsk. Det står eksplisitt om hovedformålet med opplæringa i morsmål at en ønsker å «styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter [...]».

Formanalyse

Sentralt i en kritisk diskursanalyse er analysen av det Fairclough (2003:17) omtaler som talefunksjoner ('speech functions'). Talefunksjoner har sin parallell i begrepet språkhandlinger, som viser til ytringers kommunikative funksjon, det vil si til hva de gjør i en samtale eller tekst. Fokus er med andre ord ikke på referensielt innhold – altså på hva ytringa formidler av informasjon om verden – eller på språklig form, men på hvilken handling ytringa utfører kommunikativt sett. Det kan for eksempel dreie seg om hvorvidt den konstaterer fakta eller framsetter påstander om et saksforhold, slik *konstativa* gjør, om den anmoder adressaten om å gjøre noe, slik *direktiva* gjør, eller om den lover noe, slik *kommissiva* gjør (f.eks. Svennevig 2009). Både hvilke overordna språkhandlinger som brukes, og hva som kjennetegner dem mer konkret, er interessant i en kritisk diskursanalyse, for språkhandlingene bidrar til å konstruere ulike virkelighetsbeskrivelser og ulike relasjoner mellom avsender og adressat. For eksempel har gjerne konstativa en særlig sentral funksjon når det gjelder å skape tilslutning til viktigheten av en sak, mens direktiva og kommissiva er egna til å angi framtidig handling og endring (Horsberg 2010).

De ulike språkhandlingene kan realiseres på ei rekke ulike måter. I en del tilfeller er det samsvar mellom syntaktisk form og kommunikativ funksjon, slik tilfellet er med en del direktiver som har form av imperativ- eller spørresetninger. I andre sammenhenger er det ikke et slikt samsvar, og uansett er det først og fremst gjennom bruken og fortolkninga av andre kommunikative signaler og strategier, og/eller gjennom konteksten, at funksjonen realiseres. Ei gitt ytring får funksjon som eksempelvis et kommissiv, fordi den ytres av en bestemt person med en bestemt intonasjon i

en bestemt situasjon i møte med en adressat som oppfatter det slik. Det er med andre ord i dialogen mellom tekst, kontekst og adressat at mening skapes (Fairclough 2003). Dermed er det ikke tilstrekkelig å undersøke enkeltstående språkhandlinger i og for seg. En bør også inndra konteksten, resepsjonen og gjerne også produksjonen i en analyse av språkhandlinger spesielt og diskurs generelt (Fairclough 2008). I denne analysen ser vi ikke på adressatens fortolkning. I stedet inndrar vi konteksten, forstått som den lokale tekstlige konteksten, den globale strukturen og sjangeren, for å forstå ytringenes funksjon og i neste omgang det vi tolker som deres ideologiske premisser og effekter.

I tillegg til struktur og sjanger ser vi på modalitet. Modalitet viser til avsenderens subjektive holdning eller tilslutning til det som ytres (Fairclough 2003), og en skiller mellom epistemisk modalitet på den ene sida, og deontisk modalitet på den andre. Epistemisk modalitet dreier seg om graden av sikkerhet eller sannsynlighet avsenderen uttrykker, mens deontisk modalitet viser til avsenderens tilslutning, ønske og vilje (Svennevig 2009). Dette er dermed et relevant begrepspar i ei utforsking av ideologi fordi det både fanger hvorvidt og hvordan avsenderen konstrueres som troverdig og ansvarlig vis-à-vis adressaten, og hvordan ulike forhold konstrueres som mer eller mindre sanne, selvsagte, gode, normale og viktige.

De ulike planene i materialet er alle kjennetegnet av utstrakt bruk av konstater, slik vi ser eksempel på i det innledende utdraget fra læreplanen i fremmedspråk. Lignende ytringer finner vi i innledningene til læreplanene i samisk, finsk og fremmedspråk: «Samene er ett folk som bor i Norge, Sverige, Finland og Russland, og de samiske språkene forener samene på tvers av riksgrensene», «Økt samarbeid mellom landene i Barentsregionen og i Norden for øvrig gjør finsk og kvensk språkkompetanse nyttig» og «Språk åpner dører». Vi finner tilsvarende konstative språkhandlinger gjennom planene for øvrig – i læreplanene i finsk og i fremmedspråk er faktisk samtlige ytringer konstater. Dette er språkhandlinger som på en særlig måte bidrar til å konstruere noe som sant, idet de framsetter påstander som framstår som objektive fakta.

Dette forsterkes av at de fleste av konstativa i læreplanen i finsk, samisk og fremmedspråk i overveiende grad mangler epistemisk modalitetsmarkering. Her er liten bruk av modalitetsmarkører som for eksempel modalverbet «kan». Dermed konstrueres avsenderen som en epistemisk autoritet, som en instans med sikker kunnskap om de ulike forholda som beskrives, og innholdet konstrueres som sant. Denne effekten forsterkes

ytterligere av at mangelen på modalitetsmarkering gjør avsenderen utydelig og teksten upersonlig. Det framgår ikke at teksten har en faktisk, aktiv avsender som gjør vurderinger av det som beskrives og argumenteres for. Innholdet framstår i stedet som om det er en direkte og objektiv gjengivelse av virkeligheten, uten noe subjektivt, posisjonert mellomledd.

Læreplan i samisk og Læreplan i morsmål har i motsetning til læreplan i finsk og fremmedspråk også direktiver, altså anmodninger eller handlingsanvisninger. I Læreplan i samisk fungerer de fleste direktiva som anmodninger om hva opplæringa skal inneholde. Her heter det for eksempel at «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringa». I Læreplan i morsmål er direktiva i stedet primært knytta til den juridiske og organisatoriske bruken av læreplanen, og til organiseringa av opplæringa for øvrig. Planen innledes for eksempel slik:

Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring. Opplæringa etter denne læreplanen skal sammen med læreplanen i grunnleggende norsk fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven. Skoleeier/skolen velger om morsmålsopplæring etter læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skal være en del av den særskilte norskopplæringa.

Direktiva har altså ulik funksjon i de to planene. I Læreplan i samisk fungerer de som visjonære anmodninger om opplæringas innhold, mens de i Læreplan i morsmål fungerer som praktiske handlingsanvisninger.

Også direktivas plassering reint strukturelt er interessant i morsmålsplanen. Dette er den eneste planen som innledes av slike direktive språkhandlinger, noe som har en særlig effekt både når det gjelder innhold og form. I de øvrige læreplanene har vi sett at innledninga bidrar til å legitimere det aktuelle språkfaget med utgangspunkt i språklige, kulturelle og samfunnsmessige forhold. Formmessig har vi sett at den bidrar til å etablere avsenderen som en epistemisk autoritet blant annet gjennom bruk av konstativer uten modalitetsmarkering. Innledninga bidrar med andre ord til å etablere avsenderens og tekstens etos. I tillegg bidrar den til å etablere en kontrakt med leseren om hva slags teksttype eller sjanger hun har med å gjøre. Ved å innlede med ei rekke handlingsanvisninger kan en si at Læreplan i morsmål etableres som en annen sjanger enn de andre. Framfor

at innledninga etablerer en *formålsbeskrivelse* i ordets rette forstand, kan den hevdes å etablere en *handlingsplan*.

Avslutningsvis i denne formanalysen er det særlig interessant å se nærmere på de konstativa som eksplisitt beskriver hva flerspråklig kompetanse fører til. Læreplanen i fremmedspråk framsetter, som vi så innledningsvis, følgende påstand: «Språkkompetanse *gir* mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og *bidrar* til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser» (vår utheving). Konstativa har i likhet med de innledende eksempla ingen modalitetsmarkering. At språkkompetanse gir muligheter og innsikt, konstrueres som en sannhet. Den samme graden av sikkerhet finner vi også i læreplanen i samisk som førstespråk og finsk som andrespråk.

Læreplan i morsmål skiller seg fra de andre planene også på dette punktet. Når gevinsten ved flerspråklig kompetanse beskrives her, heter det at «[i]nterkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette *kan* bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål». I motsetning til i de andre språkplanene brukes det altså ei epistemisk modalitetsmarkering som konstruerer flerspråklig kompetanse som noe som potensielt kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet osv., framfor noe som med sikkerhet «gir muligheter» og «bidrar til» innsikt.

Diskusjon

I analysen ovenfor har vi pekt på innholdsmessige og formelle forhold som samla sett bidrar til at morsmålsplanen skiller seg fra de andre planene i materialet. Mens formålsbeskrivelsene i Læreplan i samisk, finsk og fremmedspråk anerkjenner at utviklinga av flerspråklig kompetanse (gjennom opplæring i det aktuelle språket) vil tjene så vel individ som samfunn, skiller Læreplan i morsmål seg ut som sterkere restaurativt innretta for å utdanne individet *for samfunnet*. Slik reflekterer den i liten grad det ressursperspektivet på flerspråklighet som en finner i de andre formålstekstene. Veien til «utbytte» av morsmålsopplæring ser for morsmålselevne primært ut til å gå via utviklinga av kompetanse i norsk. Det står riktignok uttrykt at «[i]nterkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen», men det er uklart om en med dette sikter til at utvikling av kompetanse i *morsmålet* vil fremme interkulturell forståelse,

språklig selvtilit og trygghet, eller om dette er noe som vil følge tilegnelsen av norsk. Det er i det store og det hele påfallende hvor lite som er uttrykt eksplisitt og, ikke minst, *utvetydig* om individets nytte av å ha god kompetanse i morsmålet sitt ut over det at det kan fungere støttende i norskkopplæringa.

Denne nøkternheten og tvetydigheten forsterkes av morsmålsplanens struktur, språkhandling og modalitet. Der læreplanene i finsk, samisk og fremmedspråk domineres av konstative språkhandling som utvetydig fastslår flerspråklighetens verdi, gjør morsmålsplanen blant annet bruk av epistemisk modalitetsmarkering som konstruerer flerspråklighet som noe som *kan* gi muligheter. Og der konstativbruken i de øvrige planene etablerer en visjonær tekst, en faktisk beskrivelse av nytte- og dannelsingsmål, etablerer direktivbruken i morsmålsplanen i større grad en praktisk-organisatorisk handlingsplan. Slik konstrueres en langt mer nøktern og praktisk orientert tekst som forsterker at morsmål for språklige minoriteter er juridisk begrunna og innretta mot å lære norsk. Det framstår som en praktisk nødvendighet, som må løses på en juridisk riktig, organisatorisk hensiktsmessig og tidsmessig effektiv måte. I det følgende diskuterer vi hvordan disse forskjellene best kan forstås, og hvilke følger det kan ha.

Det er i denne sammenhengen naturlig å begynne med å vurdere den kanskje mest tilgjengelige fortolkninga, nemlig at det restaurativt innretta innholdet og den nøkterne og praktiske formen på læreplanen i morsmål er et uttrykk for praktiske omstendigheter. Det kan være et resultat av tilfeldigheter i tilblivelsesprosessen – et arbeidsuhell, så å si. Det kan også være et resultat av ei realitetsorientering der en har tatt høyde for stramme økonomiske rammer og begrensa faglige ressurser. Det er utvilsomt ressursmessig utfordrende å skulle tilby morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på alle språk og i alle kommuner. Bruthiaux (2009) er blant dem som på forskningsmessig grunnlag har framholdt at det er vesentlig at de økonomiske implikasjonene av språklige rettigheter tas i betraktning, slik at det er ressursmessig realistisk at de kan implementeres:

While the pursuit of language rights often stems from moral outrage in the face of exclusion and inequity, exclusive reliance on morality at the expense of systematic assessment of costs and benefits risks making current conceptualisations of language rights irrelevant to policy makers (Bruthiaux 2009:74).

Bruthiaux knytter språklige rettigheter helt eksplisitt til et kostnad-nytte-prinsipp, og advarer mot idealisme. Med et slikt utgangspunkt kan en hevde at det ikke er morsmålsplanen som er for nøktern, men snarere de andre språkplanene som er for visjonære. Etter vårt syn er imidlertid det mest problematiske ved våre funn forskjellen mellom planene. Disse forskjellene fortolker vi som et uttrykk for at verdien av flerspråklighet for individ og samfunn er relativ til hvilken flerspråklighet en elev forvalter, det vil si til hvilke språk som er involverte.

Bourdieu (1991) teoretisering omkring hvordan språk fungerer som en form for symbolsk kapital i interaksjon, er en fruktbar innfallsvinkel til å fortolke denne forskjellen (for lignende analyser av norsk policy og praksis overfor minoritetsspråklige elever, se f.eks. Aarsæther 2013 og Svendsen 2009). Ifølge Bourdieu vil medlemmene av et gitt fellesskap ha en form for innebygd forståelse av hvordan ulike språklige varieteter og praksiser har ulik verdi på en tenkt lingvistisk markeds plass. Hvilken verdi en gitt språklig praksis har, vil fra et bourdieusk perspektiv være relativ til den statusen og prestisjen som tillegges den, og kunnskapen om slike forhold vil påvirke både bruken og verdsettinga av språk på det forestilte lingvistiske markedet: «The practical cognition and recognition of the immanent laws of a market and the sanctions through which they are manifested determine the strategic modifications of discourse» (Bourdieu 1991:78). Språk forstås med andre ord som en form for kapital som individer kan «handle» med i sosial interaksjon. Våre funn kan fortolkes som et uttrykk for at ulike språk – og dermed ulike former for flerspråklighet – står ulikt i kurs i det norske språksamfunnet. Flerspråklighet er simpelthen ikke flerspråklighet – det er ikke bare av betydning *om* og *at* du behersker flere språk, det er av betydning *hvilke* språk du er flerspråklig i. Finsk og fremmedspråk er eksempler på språk som sammen med norsk ser ut til å konstituere en ønskverdig, nyttig og ‘dannende’ flerspråklig kompetanse, mens somali og norsk, eller arabisk og norsk, ikke representerer en like attraktiv flerspråklig kompetanse.

Heller og Duchêne har videreutvikla Bourdieus teoretisering om det lingvistiske markedet, og tar til orde for at språk ikke bare kan forstås som kapital i metaforisk forstand, men at språk i stadig økende grad er en *faktisk* økonomisk ressurs – altså en vare med markedsverdi på lik linje med andre varer, tjenester og ideer (Heller og Duchêne 2016). Dette er et resultat av det som gjerne omtales som kommodifisering av språk, en prosess der språk nettopp får status som salgbart objekt eller handelsvare (Kelly-Holmes 2016:166). Denne tendensen kan igjen knyttes til ei mer generell markedsorientering av

samfunnet – det Fairclough (2003) omtaler som markedisering («marketization») – der økonomiske ideologier, diskurser og logikker får stadig større utbredelse. Det at morsmålsplanen konstruerer morsmålskompetanse og flerspråklighet som nyttig først og fremst for *norsklæringa*, og derigjennom for samfunnet, kan altså også ses i sammenheng med en nyliberal kom-modifiseringstendens der språkkompetanse konseptualiseres som en faktisk økonomisk ressurs, og i mindre grad som en verdi i seg sjøl og/eller for individets dannelse. I et slikt nyliberalt markeds perspektiv er det først og fremst som kompetente i majoritetsspråket norsk at de aktuelle elevene vil kunne bidra på hensiktsmessige måter i det norske samfunnet. Det er slik de vil få jobb og bidra i økonomi og samfunnsliv. Spolsky og Shohamy sier:

The primary requirement is national competence in the official language or languages of the country. Such competence is the basis of good government, social cohesion, effective industrial cooperation and smoothly flowing trade (Spolsky og Shohamy 2000:24).

Morsmålskompetanse får i forlengelsen av et slikt perspektiv liten verdi – det vil ikke gi noen tilsvarende gevinst for det norske samfunnet.

Dette framstår som noe av et paradoks, gitt at flerspråklighet i økende grad betraktes som en økonomisk kapital på et *globalt* økonomisk marked. Dette perspektivet finner vi, som vi har sett, igjen i alle planene i vårt materiale (jf. for eksempel det innledende utdraget fra Læreplan i fremmedspråk), mens det altså er lite framtreddende i morsmålsplanen. Dette er også bemerkelsesverdig i et større perspektiv, både nasjonalt og internasjonalt. I andre sentrale dokument i norsk utdanningspolitikk konstrueres flerspråklighet i større grad som en slik økonomisk ressurs. For eksempel innledes utredninga om flerspråklige barn, elever og voksne i opplærings systemet, den såkalte «Mangfold og mestring» fra 2010, slik:

Opplæring for flerspråklige/minoritetsspråklige barn, unge og voksne byr både på muligheter og utfordringer. Utvalget ønsker å understreke verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse i *dagens internasjonale arbeidsmarked*. Både den kompetansen og de erfaringer innvandrere har med seg til Norge, *kan være svært nyttig i en globalisert verden* (Østberg et al. 2010:11, vår kursivering).

Også internasjonalt ser en at det er nettopp denne konstruksjonen som overtar for en mer danningsorientert diskurs om språkkompetanse og språk-utdanning. Heller og Duchêne beskriver hvordan en har bevega seg fra en diskurs om *pride* til en diskurs om *profit* når det gjelder flerspråklighet og opplæring i morsmål/hjemmespråk i skolen. Diskursen har gått fra å dreie seg om «questions of cultural distinction, cohesive citizenship, and intercultural understanding to questions of access to resources of value in the globalized new economy» (2016:141).

Et tilsvarende perspektiv finner en også hos Spolsky og Shohamy (2000:24), som beskriver hvordan et lands samla lingvistiske kapasitet i mange sammenhenger vurderes som vel så verdifullt som landets naturressurser. I lys av dette er det interessant at dette perspektivet ikke er mer framtreddende i morsmålsplanen for språklige minoriteter. Samtidig forsterker fraværet av en slik retorikk at morsmål aktivt konstrueres som viktig kun for å lære norsk. Dermed framheves ikke morsmålets betydning for og i norsklæringa som den *viktigste* funksjonen – det blir den *eneste* funksjonen morsmål tilskrives i formålsbeskrivelsen. I sum ser vi altså at individets språkkompetanse kun vil ha verdi i kraft av den ressursen den utgjør for samfunnet, og at det er nasjonalspråket som er det viktige. Dette kan forstås både som et uttrykk for og ei sementering av nyliberalistiske og monokulturelle/nasjonalistiske ideologier, og gjør at gjeldende utdanningspolicy for elever fra språklige minoriteter framstår som *dobbelt reduksjonistisk*. Den stripper opplæringa for de danningsdimensjonene vi finner i annen språkopplæring i norsk skole, og den fratår opplæringa og språket den formen for egenverdi som implisitt tilkjennes andre språk.

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har vi presentert en analyse av hvordan flerspråklighet beskrives og legitimeres i et utvalg språkplaner i LK06. Oppsummert kan vi slå fast at læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er både tvetydig og knapp når det gjelder verdien av den flerspråkligheten de aktuelle elevene representerer. Argumentasjonen i den er – som i de andre planene vi har analysert – utprega instrumentell, men den er også uttalt restaurativt orientert. Den knytter de positive effektene av flerspråklighet til tilegnelse av kompetanse i norsk, og den kan sjangermessig beskrives som en praktisk orientert handlingsplan mer enn en visjonær formålsbeskrivelse. Konsekvensen av dette er

at verdien av flerspråklighet ikke konstrueres som en verdi i seg sjøl, uavhengig av *hvilken* flerspråklighet eleven forvalter. Og i den grad denne flerspråklige kompetansen anerkjennes som en verdi, er dette først og fremst skrevet fram som gevinster for samfunnet, ikke eleven sjøl. Vi har argumentert for at morsmålsplanens kjennetegn kan forstås som refleksjoner av og sementering av ideologiske tendenser i et samfunn prega av økt markedsisering.

Det er etter vår oppfatning et problematisk trekk ved LK06 at flerspråklighet konstrueres på ulike måter i ulike språkplaner. For uavhengig av hva som måtte være eventuelle praktiske omstendigheter og intensjoner, har konstruksjonen av morsmål og flerspråklighet som planene representerer, konsekvenser. Dokumenter som dette både reflekterer og skaper en sosial virkelighet gjennom å skape og reprodusere visse holdninger og praksiser når det gjelder opplæringa for minoritetsspråklige elever i skolen. All den tid forestillinger om at språkopplæring bidrar til «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling», at «språk åpner dører» og øker «vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker» (jf. Læreplan i samisk, fremmedspråk og finsk) er etablerte forståelser i norsk utdanningspolitikk for øvrig, er det problematisk å ikke skrive dette fram som gjeldende for opplæring og kompetanse også i språk som arabisk, amharisk, dari og somali.

Som nevnt innledningsvis, står vi nå foran en fagfornyelse og dermed en revisjon av de læreplanene som vi har sett på i denne artikkelen. Det bidrar imidlertid ikke til at arbeidet vi har presentert, er uaktuelt – snarere tvert imot. Det at de analyserte planene har fungert som autoritative tekster i over ti år, er i seg sjøl et argument for å undersøke dem, slik vi også var inne på innledningsvis. Læreplanene er dessuten en del av en større diskurs om flerspråklighet i det norske samfunnet. Vi har analysert et utvalg bestemte skriftlige uttrykk for denne diskursen, men det er grunn til å anta at de ideologiene og forestillingene vi har pekt på, gjør seg gjeldende også på andre måter. Med forbehold om at det er gjort store endringer i utkasta til nye læreplaner etter siste høring, ser heller ikke de nye læreplanene ut til å snu opp ned på dagens situasjon. Fagfornyelsen ser ut fra visjonene og utkasta som er lagt fram, til å representere ei standardisering av hvordan faga omtales og rammes inn. Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skiller seg derfor mindre fra andre språkplaner etter revisjonen (se Utdanningsdirektoratet 2018). Beskrivelsene av morsmålsplanens status som overgangsplan (jf. delkapitlet om materialet) er for eksempel tatt ut av læreplanen, og i den innledende omtalen av faget går en nå mye lengre i å

anerkjenne morsmålets og flerspråklighetens betydning og funksjon for både individ og samfunn. Lovverket og ordningene som regulerer morsmålsopplæringa, blir imidlertid videreført; opplæring etter morsmålsplanen er og forblir ei overgangsordning knytta til elevenes ferdigheter i norsk – om slik opplæring i det hele tatt tilbys. Slik er det fortsatt norskkompetanse og ikke flerspråklighet som er målet med opplæringa etter læreplan i morsmål. På bakgrunn av dette vil vi hevde at funna i denne artikkelen er ei viktig påpeking og problematisering av ideologier og forestillinger som til nå har hatt et skriftlig uttrykk i læreplanen, og som i fagfornyelsen er mindre eksplisitt beskrevet, men altså like fullt underliggende.

Bibliografi

- Baker, Colin 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Multilingual matters: Bristol.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge MA: Harvard.
- Bruthiaux, Paul 2009. Language rights in historical and contemporary perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2009, årg. 30 nr. 1, 73–85.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Fairclough, Norman 2003. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London og New York: Routledge.
- Fairclough, Norman 2013. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2. utg. New York: Routledge.
- Gardner, Robert C. og Wallace E. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Heller, Monica og Alexandre Duchêne 2016. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. I N. Coupland, *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 139–156.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. København: Roskilde Universitetsforlag.

- Karseth, Berit og Britt Ulstrup Engelsen 2007. Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2007, årg. 5 nr. 91, 405–415.
- Kelly-Holmes, Helen 2016. Theorising the market in sociolinguistics. I N. Coupland, *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 157–172.
- Nordstoga, Sveinung 2014. Danning – omdanning for utdanning? I S. Nordstoga og K. L. Kruse, *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag*. Oslo: Abstrakt forlag AS, 75–115.
- Ryan, Richard M. og Edward L. Deci 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 2000, årg. 55, nr. 1, 68–78.
- Shohamy, Elana 2006. *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London og New York: Routledge.
- Sickinghe, Anne-Valérie 2013. The discursive construction of multilinguals in Norwegian language education policy. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning*, 2013, årg. 8, nr. 2, 87–114.
- Spolsky, Bernard og Elana Shohamy 2000. Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. I B. Spolsky og E. Shohamy, *Language Policy and Pedagogy: Essays in honour of A. Ronald Walton*. John Benjamins Publishing Company, 1–42.
- Svennevig, Jan 2009. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svendsen, Bente Ailin 2009. Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 13–30.
- Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR8-01)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01>
- Utdanningsdirektoratet 2009. *Læreplan i finsk som 2. språk (FIN1-02)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/FIN1-02>
- Utdanningsdirektoratet 2013a. *Læreplan i samisk som førstespråk (SFS1-04)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/SFS1-04>
- Utdanningsdirektoratet 2013b. *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03>
- Utdanningsdirektoratet 2015. *Generell del av læreplanen*. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

- Utdanningsdirektoratet 2018. *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (høringsutkast). Henta fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=543>
- Westbury, Ian 2003. *Curriculum, school*. Henta fra <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/papers/macmillan.html>
- Østbergutvalget 2010 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, elever og voksne i opplæringssystemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec1>).

Abstract

Legitimation of multilingualism. A critical discourse analysis of four language subject curricula.

This article is a critical discourse analysis of the construction of multilingualism in the so-called 'Purpose Description' of four language subject curricula for primary and secondary education in Norway: Sami as a first language subject curriculum, Finnish as a second-language subject curriculum, Subject curriculum for foreign languages and Curriculum for mother tongue teaching for language minorities. The Purpose Descriptions are the introductory texts of each subject curricula, describing the purpose and relevance of the subject. Through a critical reading, we explore the construction of multilingualism in these texts, considering both contents and form. What dimensions are described and what connections are made between these dimensions? What characterizes the structure and language in the texts? The analysis demonstrates that the Curriculum for mother tongue teaching for language minorities stands out in terms of both contents and form. It is ambivalent and scarce about the value of multilingualism, it is more oriented towards developing the pupil for the needs and interests of society than for the individual, it relates the positive effects of multilingualism to competence in Norwegian, and it can better be described as a pragmatic action plan, rather than as a visionary purpose description. Thus, the value of multilingualism is not constructed as a value in and for itself, regardless of what kind of multilingualism the pupil represents. Multilingualism is not multilingualism – it is not only important that you are multilingual; it is of importance what languages you are multilingual in.

These findings are discussed in light of theory about the linguistic marketplace and neoliberal language ideology.

Keywords: *language subject curricula analysis; multilingualism; critical discourse analysis; linguistic market; commodification*

Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder

Ragnar Arntzen

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

Jannicke Karlsen

Institutt for Spesialpedagogikk, UV-fakultetet, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer en undersøkelse av språkbruksmønstre hos 16 tospråklige barn når de er fem og tolv år. Dataene er hentet inn gjennom strukturerte intervju med foreldrene og semistrukturerte samtaler med barna selv. Barna var tospråklige både ved fem- og tolvårsalder, men ikke overraskende var bruken av norsk mer dominant ved tolv- enn ved femårsalder. Barnas språkbruk var relativt enspråklig sammen med voksne i hjemmet og voksne i barnehagen/på skolen, mens sammen med søsken og jevnaldrende var språkbruken i sterkere grad preget av flerspråklighet. I løpet av den sjuårsperioden studien dekker, var hjemmet den arenaen som så ut til å gjennomgå den sterkeste endringen i språkbruk. Vi fant i liten grad samvariasjon mellom endring i språkbruk og bakgrunnsfaktorer som for eksempel foreldrenes ankomst til Norge eller foreldrenes utdanning. Vi så imidlertid tendenser til at tidspunkt for barnehagestart, foreldrenes holdninger til språkbruk i hjemmet, og den status og funksjon minoritetselevenens morsmål har i læreplanene, kunne ha betydning for barnas språkvalg.

Nøkkelord: *språkbruksmønstre; språkdomene; tospråklig; minoritetsspråklig*

Innledning

For minoritetsspråklige barn som er født i Norge, eller som har kommet hit i tidlig barndom og har et minoritetsspråk som morsmål, vil aktiv bruk på ulike arenaer være avgjørende for om barna bevarer og videreutvikler sin morsmålskompetanse (Montrul 2008). Flere forskere har pekt på uheldige konsekvenser av at barns morsmålsferdigheter gradvis svekkes eller forsvinner, både for barna, for foreldrene og for samspillet og interaksjonen i familien (Fillmore 2000, Montrul 2008). Allikevel ser det ut til at innvandrere i løpet av noen generasjoner ofte foretar et språkskifte, slik at de språkene de bringer med seg, gradvis blir erstattet av majoritetsspråket – dersom man ikke aktivt setter inn spesielle tiltak i familien og/eller i samfunnet (Hyltens-tam og Stroud 1991, Fillmore 2000, Montrul 2008). Flere har pekt på at slike språkskifter skjer stadig raskere (Mancilla-Martinez og Kieffer 2010, Ull-holm 2010, Pauwels 2016). Gitt at flerspråkligheten er en ressurs, og at det er ønskelig at både minoritets- og majoritetsspråklige bevarer og videreutvikler alle sine språklige ressurser, blir det viktig å få mer kunnskap om når, hvor, hvordan og i hvilket omfang minoritetsspråklige bruker sine ulike språk og hvilke språkbruksendringer som skjer.

I den foreliggende studien undersøker vi språkbruken til en gruppe to-språklige barn i et longitudinelt perspektiv. Vi undersøker i hvilken grad deltakerne kan sies å være aktive brukere av både morsmålet og norsk ved henholdsvis fem- og tolv år, og i hvilke sammenhenger og i hvilket omfang de i så fall bruker de to språkene. Vi ser også nærmere på noen faktorer som kan virke inn på språkbruk og språkbruksendring hos våre deltakere. Når vi sammenlikner våre funn med andre norske studier, vil det også være interessant å trekke inn de overordnede rammene for flerspråklighet og minoritetsspråk i skolen på de ulike tidpunktene undersøkelsene er gjort. Disse rammene vil kunne virke inn på språkbruksmønstrene til barn og unge, og vil få en særskilt plass i drøftingsdelen.

Flerspråklighet

Innenfor andrespråks- og flerspråklighetsfeltet råder det en viss uenighet om hvordan man skal definere sentrale begreper som morsmål, førstespråk, to- og flerspråklighet og minoritetsspråk. Enkelte forskere unngår å bruke begreper som for eksempel *første-* og *andrespråk* fordi de mener at disse er for

uklare (Fulland 2016, Rydenvald 2016), mens NOU 2010 definerer *morsmål* og *førstespråk* som ganske *like* siden de begge betegner «det språket en lærer seg først, behersker best, bruker mest og identifiserer seg med» (NOU 2010:25). Dette er en uheldig sammenblanding av ulike språkdimensjoner (rekkefølge, bruk, ferdighet, identitet). For å forstå utviklingen av språkferdigheter, endring i språkbruk og den språklige profilen til tospråklige barn og unge mener vi det er viktig å skille mellom den rekkefølgen innlærerne tilegner seg de ulike språkene (*første- vs. andrespråk*), i hvilket omfang språkene blir brukt (*primær- vs. sekundærspråk*) og den sosial- og maktpolitiske dimensjonen (*minoritets- vs. majoritetsspråk*) (Montrul 2013). Første- og andrespråk (S1 og S2) vil dermed være statiske fenomener siden tilegnelsesrekkefølgen ligger fast, mens dominansforholdet mellom de to språkene vil kunne endre seg. For minoritetsbarn som er født i Norge eller kommet til Norge i tidlig barndom, vil det ikke være uvanlig at førstespråket blir et sekundærspråk dersom bruken av førstespråket gradvis avtar og viker plassen for andrespråket, som dermed vil kunne bli primærspråk. Vi bruker morsmålsbegrepet synonymt med S1, og valg av begrep (morsmål/S1 vs. minoritetsspråk på den ene siden og S2 vs. majoritetsspråk på den andre) vil avhenge av om vi har et individ- eller samfunnsperspektivperspektiv.

Definisjonen av to- og flerspråklighet er gått fra *ferdighet* («nativelike control of two languages», Bloomfield 1933:56) til bruk («the practice of alternatively using two languages», Weinreich 1953:5). Det er med andre ord de som *braker* to eller flere språk i dagliglivet som er tospråklige/flerspråklige. En implikasjon av en slik funksjonell definisjon er at flerspråklighet blir et relativt fenomen, og at man kan være flerspråklig på ulike måter og i ulik grad (Kulbrandstad 1997:116). En annen implikasjon er at flerspråklighet er dynamisk og kan endre seg over tid (Mancilla-Martinez og Kieffer 2010:546). Det er en økende anerkjennelse av flerspråklighet som «normalen» sammenlignet med enspråklighet (Grosjean 1982), og i store deler av verden ser vi en tendens til at flerspråklighet blir mer og mer utbredt, men at dette i relativt liten grad preger den enspråklige skolenormen (Yagmur og Extra 2011:1185). Flerspråkligheten endrer også karakter gjennom modernisering av kommunikasjonsteknologien, og det er blitt langt lettere for immigranter å holde kontakt med hjemmet og forbli språklig aktive på tvers av landegrenser og kontinenter (Pauwels 2016:171, Budach og de Saint-Georges 2017). Identiteter, språkbruk og språksamfunn må betraktes som komplekse, dynamiske, ustabile fenomener som er under stadig forandring, hevder blant annet Burdach og de Saint-Georges (2017).

Språkbruk hos flerspråklige

I denne studien undersøker vi språkbruk fra barndom til tidlig ungdomsalder, og i denne alderen utgjør familie, venner og barnehage/skole de viktigste relasjonene og kontekstene for opplevelser, erfaringer og utvikling (Kulbrandstad 1997, Otterup 2005, Fulland 2016). Hjemmet er arenaen for primærsosialisering med utvikling av språk og overføring av blant annet språklige vaner (Hyltenstam og Stroud 1991). Barnehage og skole er viktige arenaer for sekundærsosialisering, og for mange minoritetsspråklige barn markerer barnehage- eller skolestart en stor endring i barnas språkbruksmønstre, siden språket i utdanningssektoren ofte er et annet enn det som brukes hjemme.

Et begrep som er mye brukt for å studere språkbruk hos flerspråklige individer, er domene (Fishman 1965, Kulbrandstad 1997, Otterup 2005, Ullholm 2010, Fulland 2016). Domene er en samlebetegnelse for ulike typer samtalsituasjoner der ett språk blir sett på som mer passende enn et annet. Eksempler på domener er familie, vennekrets, utdanning, arbeid og religion. Et domene er bygd rundt kjerneelementene samtalepartnere, tid og sted og temaer (Pauwels 2016:89). Språkbruken vil kunne variere innenfor ett og samme domene, og spesielt ser det ut til at samtalepartner påvirker hvilke språkvalg barn gjør; for eksempel er det vanligere at barn og unge bruker majoritetsspråket med søsken og jevnaldrende og minoritetsspråket med foreldre og andre voksne (Pauwels 2016:91). Også graden av formalitet virker inn på språkvalget til minoritetsspråklige; minoritetsspråket brukes oftere i uformelle, intime domener som hjemmet og vennekretsen, mens majoritetsspråket er dominant i mer formelle domener som utdanning og arbeidsliv (Hyltenstam og Stroud 1991, Boyd 1994, Pauwels 2016).

Selv om domenebegrepet kan være et nyttig utgangspunkt for å få oversikt over språkbruksmønstre, er det blitt kritisert blant annet for å vise til domener som *statiske, klart avgrensede og uavhengige av hverandre* (Rydenvald 2016:72). Det gjenspeiles i nyere forskning som gjør bruk av domenebegrepet, og som virker til å ha en mer dynamisk oppfattelse: I disse studiene er man åpne for at flerspråklige mennesker vil kunne bruke ulike språk i ett og samme domene, og at forutsetningene for deltakelse i og tilhørighet til domenenene skifter i ulike perioder i livet (Otterup 2005, Fulland 2016). Domenene trenger ikke nødvendigvis oppfattes som adskilte, men kan overlappe hverandre (Otterup 2005, Fulland 2016).

I den foreliggende studien anvender vi domenebegrepet som et analyseredskap for å få en oversikt over deltakernes språkbruk og språkdominans på de to innsamlingstidspunktene. Etter den innledende domeneinndelingen vil vi nærme oss dataene mer kvalitativt for å få en mer nyansert forståelse av deltakernes språkbruk og hvordan den endrer seg over tid.

Språkbruk og språkskifte

Flerspråklighet i migrasjonsmiljøer blir ofte sett på som et overgangs-fenomen (Pauwels 2016), og spesielt i longitudinelle studier av språkbruksmønstre hos barn og unge er man opptatt av relasjonen mellom stabilitet og forandring i språkbruk (Hyltenstam og Stroud 1991, Ullholm 2010, Pauwels 2016). Fram mot voksenlivet påvirkes utviklingen av minoritetsspråklige barns språk fra ulikt hold (Hyltenstam og Stroud 1991, Pauwels 2016), og språkbruksmønsteret i minoritetsspråklige familier vil ofte endre seg når barna begynner å lære majoritetsspråket i barnehagen eller på skolen (Montrul 2008). En viktig forskjell mellom utdanningsdomenet og andre språkbruksdomener, er at både barnehage og skole har en eksplisitt språkpolitikk, uttrykt i rammeplan (for barnehage) og læreplan (for skole) som regulerer språkbruken, og som direkte sier noe om hvilken rolle og status minoritetsbarnas S1 skal ha. Disse planverkene utgjør dermed en særdeles viktig rammefaktor for barnas språkbruksmønstre og tospråklige utvikling.

Et vanlig mønster er at minoritetsspråket bevares lengst i de mer intime domenene som familie og vennekrets (Hyltenstam og Stroud 1991, Pauwels 2016). At familiedomenet åpner seg for bruk av majoritetsspråket, er et tegn på at et språkskifte er i gang (Hyltenstam og Stroud 1991, Fillmore 2000, Pauwels 2016). Hyltenstam og Stroud (1991:110) skisserer følgende tretrinns modell for språkskifte: Vanligvis fører barna majoritetsspråket inn i hjemmet ved at søsken snakker dette språket seg imellom. Neste trinn består i at barna bruker majoritetsspråket til foreldrene, som i sin tur kan svare barna på minoritetsspråket (non-reciprocal språkbruk, Pauwels 2016:91). Det tredje trinnet har inntruffet når all kommunikasjon mellom barn og foreldre skjer på majoritetsspråket, mens foreldrene seg imellom fremdeles bruker minoritetsspråket. Da er språkskiftet et faktum, skriver Hyltenstam og Stroud (1991:111), fordi barna ikke lenger vil kunne ta med seg minoritetsspråket til neste generasjon.

Proessen kan imidlertid bremses, hevder Hyltenstam og Stroud (1991:113), dersom foreldrene insisterer på at barna må bruke minoritetsspråket i hjemmet, men det krever målbevissthet og utholdenhet. Dette støttes i en studie av ungarsktalende innvandrere til Sverige som viste at det bare var i de familiene der foreldrene hadde et bevisst forhold til flerspråklighet, at minoritetsspråket ble brukt i betydelig grad (Ullholm 2010:270). I en annen svensk studie fant imidlertid Kheirkhahs (2016) at selv om foreldrene i fem iransk-svenske familier hadde en tydelig språkpolitikk, var det kun én av flere faktorer som var relatert til språkbruk; blant annet spilte også barnas språkbruk og deres voksende motstand mot å bruke minoritetsspråket en betydelig rolle for språkbruken i familien. Berggreen og Latomaas studie (1994) indikerer at foreldrenes språkholdninger ikke hadde betydning for barns språkvalg når søsken snakket sammen. Når det gjelder kjennetegn ved familier som i større grad bruker majoritetsspråket, fant Karlsen og Lykkenborg (2012) en tendens til at tiden foreldrene hadde vært i Norge, spesielt mødrenes ankomst, så ut til å være relatert til hvilke språk som ble benyttet i familiene. I de familiene der mødrene var voksne ved ankomst til Norge, ble minoritetsspråket i større grad brukt, og barna begynte senere i barnehagen. I de familiene der majoritetsspråket ble benyttet mest, jobbet foreldrene i høyere grad fulltid. Med andre ord ser det ut til at både ytre faktorer som botid og yrkesdeltagelse, og indre faktorer, som holdning til språk, kan relateres til hvorvidt og i hvilket tempo et språkskifte vil skje. Ulikhetene i de nevnte studiene kan både tenkes å kunne relateres til den kompleksitet som finnes i språkbruken hos flerspråklige familier i en minoritetskontekst, og til faktorer på samfunnsnivå, som for eksempel føringer fra ulike læreplanverk.

Skandinaviske studier i språkbruk

De siste 15 årene er det gjort en del norske og nordiske studier over minoritetsspråklige ungdommers språkbruk i urbane, multikulturelle miljøer, med særlig vekt på språkblanding, identitetskonstruksjoner og multietnolekt (Quist og Svendsen 2010). Det fins imidlertid få norske studier som viser i hvilken grad og hvordan minoritetsspråklige barn og unge bruker og videreutvikler sine ulike språklige ressurser fra førskole- til ungdomsalder, og utvalgene er ofte ulike med hensyn til blant annet språklig bakgrunn, type flerspråklighet (suksessiv eller simultan) og andrespråkskompetanse (se

f.eks. Fulland 2016). Internasjonalt etterlyses også longitudinelle studier som viser hvordan minoritetsspråklige barns språkbruksmønstre endrer seg over tid og deres eventuelle språkskifte (Mancilla-Martinez og Kieffer 2010, Pauwels 2016).

I de fleste studier av språkbruk og språkendring benyttes ulike former for selvrapportering. I denne gjennomgangen vil vi presentere de studiene vi vurderer som mest relevante i vår sammenheng: Berggreen og Latomaa (1994) intervjuet foreldre i 62 familier som hadde innvandret fra Vietnam, om språkbruken til de ulike familiemedlemmene (barn, unge og foreldre) i hjemmedomenet. Kulbrandstad (1997) intervjuet og samlet inn spørreskjemadata fra 12 minoritetselever fra Vietnam og Iran (3. og 8. klassinger) med fokus på domenene hjem, skole og vennekrets. Otterup (2005) brukte spørreskjema til 179 svenske mellomtrinns elever med ulike S1 i 4. til 6. klasse i domenene hjem, skole og fritid, og Fulland (2016) intervjuet 565. klassinger med tyrkisk eller urdu som S1 med fokus på domenene hjem, skole og fritid. Studiene er gjennomført over en periode på 22 år. Det innebærer blant annet at de har vært gjort med ulike datainnsamlingsmetoder, ulike informantgrupper og under ulike læreplanverk, noe som kan bidra til at studiene finner en del ulikheter i bruken av minoritets- og majoritetsspråk.

Hjemmet er det suverent viktigste domenet for bruk av minoritetsspråket (Hyltenstam og Stroud 1991, Pauwels 2016). I de fleste skandinaviske studiene vi refererer, ble minoritetsspråkene brukt som hovedspråk i familiene, mens majoritetsspråket ble brukt i varierende utstrekning (Berggreen og Latomaa 1994, Kulbrandsstad 1997, Otterup 2005). Fulland (2016) fikk et mer nyansert bilde av språkbruken da hun bad femteklassinger om å rangere bruken av minoritetsspråk i familien. Alle barna rapporterte at minoritetsspråket ble brukt i noen grad sammen med foreldrene, og at foreldrene enten *alltid* brukte minoritetsspråket (ca. 35–40 %), at de *hovedsakelig* brukte minoritetsspråket (ca. 21–25 %) eller at de brukte minoritetsspråket *halvparten* av tiden (ca. 25–30 %). Til tross for at minoritetsspråket virket å være et primærspåk for mange foreldre i Fullands studie, opplevde de fleste barna at foreldrene hadde et tospråklig språkbruksmønster.

Flere av studiene finner et annet språkbruksmønster mellom søsken enn mellom foreldre og barn (Berggreen og Latomaa 1994, Otterup 2005, Fulland 2016, se også Karlsen og Lykkenborg 2012). Otterup (2005) fant at majoritetsspråket ble brukt i en viss utstrekning i samtale mellom søsken, mens Fulland (2016) fant en majoritetsspråklig dominans i søskens språk-

bruk. I hvilken grad majoritetsspråket blir valgt i samtale mellom søsken, kan se ut til å henge sammen med tiden barna har vært i Norge, og Berggreen og Latomaa (1994) fant at barn som var født i Norge, eller som hadde kommet i tidlig barndom, hadde større tilbøyelighet til å bruke majoritetsspråket med søsken. Også i internasjonale studier finner man et liknende språkbruksmønster i familien: Søsken bruker i høyere grad majoritetsspråket seg imellom, enn det barna gjør i samhandling med foreldre og andre voksne (Pauwels 2016).

I *Skoledomenet* fant Fulland (2016:129) at det mest typiske var at språkbruken var dominert av majoritetsspråket. De fleste av elevene vurderte egen språkbruk med elever med samme S1 som enten enspråklig på eller dominert av majoritetsspråket. Allikevel betraktet nesten 80 % av informantene seg som tospråklige i interaksjon med elever med samme minoritetsspråk på skolen, noe som illustrerer noe av kompleksiteten i flerspråklige unges språkbruksmønster. Over tyve år tidligere fant Kulbrandstad (1997) et helt annet språkbruksmønster på skolen enn Fulland: I uformell kommunikasjon med andre elever fra samme språkgruppe brukte Kulbrandstads informanter som regel minoritetsspråket. Mønsteret var fremtredende både i friminuttene og i timene (Kulbrandstad 1997:114). Otterups svenske studie fra 2005 skiller seg fra de to norske studiene ved at et flertall (80 %) av informantene hadde morsmåls lærere som de kunne snakke minoritetsspråket med på skolen. Skoledomenet var imidlertid sterkt dominert av majoritetsspråket, og en hovedtendens i Otterups materiale var at informantene tilpasset seg den språkbruken som var mest vanlig i det miljøet de var i (2005:82).

Fritidsdomenet skiller seg fra familie- og utdanningsdomenet ved fravær av voksne, og at det er mindre regulert. Kulbrandstads informanter hadde både minoritets- og majoritetsspråk som «primære bruksspråk» på fritida (Kulbrandstad 1997:115–116), men han fant også at det var ulike språkbruksmønstre hos 3. og 8. klassingene. Blant 3. klassingene dominerte minoritetsspråket i kontakt med egen språkgruppe, mens 8. klassingene hadde hyppigere kontakt med majoritetsspråklige på egen alder og brukte enten begge eller bare majoritetsspråket på fritida. I Otterups studie (2005:80) brukte omtrent tre fjerdedeler av ungdommene kun majoritetsspråket når de holdt på med fritidsaktiviteter. Otterup undersøkte også de flerspråklige ungdommenes bruk av media og fant at de fleste så på svensk tv og nesten halvparten så tv på minoritetsspråket flere ganger i uka. Når det gjaldt filmer, var engelsk hovedspråket (Otterup 2005:104). Ingen av

de andre nevnte skandinaviske studiene har sett på språkbruk i fritidsdomenet.

Samlet indikerer resultatene fra disse studiene at til tross for at majoritetsspråket ser ut til å innta en dominerende rolle i de flerspråklige elevenes liv, lever de i en flerspråklig språkpraksis i hjemmet, på skolen og på fritida.

Metode

Utvalget

Deltakerne i denne undersøkelsen inngår i en longitudinell studie (2008–2019, se Arntzen 2012) som opprinnelig ble rekruttert fra et kommunalt språkprosjekt i barnehage og skole. Her valgte man ut fire distrikter der det bodde relativt sett mange innvandrere, og skolene i disse distriktene hadde minst 20 % minoritetsspråklige elever. Via helsestasjonens fireårskontroll inviterte man innvandrereforeldre til barn som var født rundt årtusenskiftet, til å la barna delta i et treårig prosjekt. Barnehagene og skolene som mottok disse barna, skulle ha særskilt fokus på arbeid med språkutvikling. Barnas førstespråk fordeler seg mellom fire minoritetsspråk som er relativt vanlige både nasjonalt og i den kommunen der denne undersøkelsen ble foretatt.

Som det framkommer av Tabell 1, hadde alle foreldrene innvandret til Norge. Kun ett av barna er født utenfor Norge, og kom til Norge et par år før skolestart. Ingen av foreldrene brukte norsk i hjemmet, og ifølge foreldrene begynte barna først å lære norsk da de begynte i barnehage, der de gikk minst ett år og i gjennomsnitt 20 måneder før skolestart. Ni av barna hadde morsmålsassistent i barnehagen. Omfanget varierte, og som oftest tok morsmålsassistenten med seg barnet/barna inn på et grupperom der de hadde aktiviteter som ordforråds- og begrepstrening, høytlesning, fortelling og samtaler på morsmålet. Alle deltagerne ble vurdert til å ha behov for særskilt norskopplæring ved skolestart, og ingen av dem hadde kjente språk- eller lærevansker.

Omfanget av tospråklig fagopplæring på skolen kan skyldes at kommunen deltok i *Språkløftet* der hensikten var å fremme språkferdigheter hos minoritetsspråklige (Utdanningsdirektoratet 2012). Det var imidlertid ingen av barna som fikk lese- og skriveopplæring på S1 på skolen. I 6. klasse var det allikevel ti deltakere som fortalte om ulik grad av lese- og skrive-

Tabell 1: Bakgrunnsinformasjon om deltakerne

Del-taker	S1*	Ank. Norge mor/far**	Utd. mor/far	Sysse- setting mor/far	Nr. søsken (av ant. søs.)	År; mnd i bhg	Hel plass i bhg	Språk- ass i bhg	Ant. år med tospr. lærer	Leser og skriver S1
Aaden	Kusjittisk	2000	1/-	b/-	4 (6)	1;3	Nei	Ja	4	Litt
Cala	Semittisk	2000/1985	3/4	a/c	3 (5)	2	Nei	Ja	4	Litt
Enver	Iransk	1995/2000	4/5	c/c	2 (2)	2	Ja	Ja	5	Ja
Feran	Semittisk	2000/1995	5/4	c/c	2 (3)	4	Ja	Nei	4	Nei
Gefla	Kusjittisk	2000	2/2	a/c	1 (3)	1;9	Ja	Nei	3	Litt
Hasan	Balkan	2000/1995	4/5	c/c	2 (3)	1;3	Nei	Ja	5	Litt
Isir	Balkan	1985/2000	5/3	c/c	1 (2)	2	Ja	Nei	5	Litt
Jale	Iransk	2000	2/4	b/c	5 (5)	2;8	Ja	Ja	6	Nei
Krenare	Balkan	1990	4/4	a/c	2 (3)	3	Ja	Nei	4	Litt
Lacan	Iransk	2000/1995	3/4	c/c	2 (2)	3	Nei	Ja	2	Nei
Matin	Semittisk	2000	1/-	b/c	1 (4)	1	Nei	Ja	4	Ja
Nora	Kusjittisk	2005+	3/5	a/c	4 (7)	1;10	Ja	Ja	2	Nei
Osman	Balkan	1995	3/4	a/c	4 (4)	1	Ja	Nei	4	Ja
Polan	Iransk	1995	3/4	c/c	4 (4)	1;6	Ja	Nei	6	Nei
Raage	Kusjittisk	2000	2/3	b/c	3 (5)	2	Ja	Nei	0	Nei
Safar	Kusjittisk	2000	3/-	a/c	3 (6)	2	Nei	Ja	2	Litt

* = for å anonymisere opererer vi med språkfamilie eller område der språket har offisiell status, ** = årstall avrundet for å anonymisere, 2005+ = Foreldrene ankom Norge etter at barnet var født, - = mangler info.

Skalaer for utdanning og sysse lsetting:

Utdanning: 1 = ingen skolegang

2 = noe skolegang

3 = grunnskole

4 = vgs

5 = høyskole og universitet

Sysse lsetting: a = hjemmeværende

b = i norskopplæring

c = i arbeid

ferdigheter på S1. Av de ti var det bare én som leste regelmessig på S1 og som ikke syntes det var vanskelig.

Framgangsmåte

For å besvare forskningsspørsmålene har vi samlet informasjon fra barnas foreldre året før barna begynte på skolen (innsamling 1) og gjennom samtaler med barna selv i 6. klasse (innsamling 2). Ved den første datainn-samlingen var det barnehagelærerne som stod for samtalen og foreldrene

som var informantene, mens for den andre datainnsamlingen var det førsteforfatter og kollegaer i prosjektgruppen som stod for samtale, og barna som var informantene. For innsamling 1 utviklet vi et skjema som barnehagelærerne brukte som utgangspunkt for samtalen med foreldrene. Samtalene rundt skjemaet ble ledet av en barnehagelærer som kjente barnet godt, og som jevnlig var i kontakt med foreldrene. Fokuset var bakgrunnsfaktorer som foreldrenes utdanning og barnas språkbruk. Skjemaet tok utgangspunkt i domener (hjem, tv, fritid og barnehage) og samtalepartnere (foreldre, søsken, venner). Barnehagelærerne skrev inn barnas språkbruk i barnehagen, og noterte foreldrenes svar om barnas språkbruk i hjemmet og sammen med venner. Slike strukturerte (tema-)samtaler mellom barnehagelærere og foreldre er noe begge parter hadde erfaring med, og bortsett fra én barnehagelærer som følte seg ubekvem med å spørre om foreldrenes utdanning, fikk vi tilbakemeldinger om at samtalepartnere hadde gått greit.

For innsamling 2 brukte vi en modell for kartlegging av språkbruk og domener, utviklet ved Språkforskningsinstituttet i Stockholm (Benckert, Håland og Wallin 2008:85). Denne modellen brukte vi som utgangspunkt for semistrukturerte samtaler med barna om deres språkbruk i skolen, på fritiden og i hjemmet. Vi spurte om hvilke språk de brukte hjemme/på skolen/sammen med venner osv., og stilte oppfølgings spørsmål etter samtaleforløp, spesielt for temaene *samtalepartnere* (jevnaldrende og voksne) og *språkvalg knyttet til ulike temaer* (som f.eks. hjelp med lekser). Vi fulgte også anvisningen i modellen til Benckert og kolleger (2008) der deltakerne skulle markere med farge de ulike språkene de brukte i de ulike domene (framstilt som sirkler). Det ble gjort lydopptak av samtalepartnere som så ble transkribert. Av det deltakerne selv sa og hva lærerne senere rapporterte, fikk vi inntrykk av at alle deltakerne hadde opplevd samtalen som positiv/svært positiv. På forhånd hadde både deltakerne og deres foreldre fått brev om samtalen, temaet og hensikten med samtalen.

Resultater

Språkbruk ved femårsalder

For å få et bilde av språkbruk og språkbruksendringer ble materialet fra innsamling 1 og 2 kodet etter en fempunktsskala for språklig dominans (Boyd 1994). For å få en dypere forståelse for språkbruksendringene på individnivå

Tabell 2: Deltakernes språkbruk ved femårsalder, rangert etter bruk av S1 med mor, far og søsken

	Hjemme			Fritid		Utdanning	
	Far	Mor	Søsken	TV	Venner	Venner barnehage	Voksne barnehage
Osman	1	1	1	3	3	3	5
Enver	1	1	1	3	3	3	4
Gefla	1	1	1	5	1	5	5
Aaden	1	1	3				4
Nora	1	1	3	1	3	3	4
Matin	1	1	3	1	5	3	4
Hasan	1	1	3	1	5	5	4
Cala	1	1	3	3	1	5	4
Raage	1	1	3	3	3	5	5
Safar	1	1	3	5	3	5	4
Lacan	1	1	3	5	5	3	4
Feran	1	1	3	5	5	5	5
Isir	1	3		3	3	3	5
Jale	3	3	3	5	1	5	4
Krenare	3	3	5	3	5	3	5
Polan	3	3	5	3	5	5	5
Gj.snitt	1,4	1,5	2,9	3,3	3,4	4,1	4,4

Forklaring: Språkbruk i domenene hjem, fritid og barnehage er basert på en fempunktskala etter hvor dominant S1 og S2 er innen de ulike domenene (Boyd 1994). Verdien 1 viser til sterk S1-dominans, verdien 3 til en relativ balanse og verdien 5 til sterk S2-dominans. Verdien 4 i «Voksne i barnehage» viser til at barnet hadde morsmålsassistent.

valgte vi ut tre deltagere som representerte ulike språkbruksprofiler og som ble analysert og fortolket med en mer åpen tilnærming.

I tabell 2 presenteres en oversikt over de sentrale kommunikasjonspartnerne i de tre hoveddomenene hjem (mor, far og søsken), fritid (venner) og barnehage (venner og voksne). Tv (og andre medier) kan både sies å tilhøre hjemme- og fritidsdomenet, men blir ofte behandlet som et eget domene (Pauwels 2016). Fempunktsskalaen som vi har anvendt, koder språkbruk etter hvor dominant minoritets- og majoritetsspråket er innen de ulike domenene, og ble utviklet til NISU-prosjektet (Boyd 1994). En skåre på 3 representerer en relativ balanse i bruken av de to språkene, mens ver-

dier lavere enn 3 representerer S1-dominans og verdier høyere enn 3 representerer S2-dominans. I tabell 2 kan vi for eksempel se at Gefla først og fremst snakker på morsmålet med far, mor og søsken (skåre 1), men at det er andrespråket norsk som dominerer (skåre 5) når hun ser på tv og når hun snakker med vennene i barnehagen. Det må understrekes at den tallmessige representasjonen av språkbruk baserer seg på tolkninger av deltakernes svar, og at man ikke må lese tallverdien som kvantitative angivelser av tidsbruk, men som en indikator på relativ dominans i forholdet mellom bruk av S1 og S2.

Av tabell 2 ser vi at hjemmet og barnehagen utgjorde to relativt enspråklige domener for barna da de var 5 år, ifølge hva foreldrene og barnehagelærerne rapporterte. Spesielt gjaldt det barnas kommunikasjon med foreldre i hjemmet og de voksne i barnehagen. I 12 av 16 familier rapporterte foreldrene at barna brukte *bare morsmålet* sammen med foreldre, mens i tre familier ble *bare morsmålet* også brukt mellom søsken. Ni av barna hadde morsmålsassistent i barnehagen (se tabell 1) og fikk dermed brukt morsmålet sammen med en voksen innen utdanningsdomenet også. De sju barna som ikke hadde morsmålsassistent, brukte kun norsk sammen med de voksne i barnehagen. Gjennomsnittstallene i tabell 2 viser at den rapporterte språkbruken med andre barn (søsken og venner) og ved tv-bruk hadde en mer jevn fordeling av S1 og S2 enn språkbruken med voksne som var dominert av enten morsmålet (hjemme) eller norsk (barnehagen).

Språkbruk ved tolvårsalder

Ifølge barnas selvrapportering var språkbruken ved tolvårsalder relativt norsk-dominant i alle domener bortsett fra i samtale med foreldrene (se tabell 3). Det var kun i tre familier at barna fortalte at de bare brukte morsmålet sammen med foreldrene. Det mest vanlige språkmønsteret da barna var 12 år, var at de brukte begge språkene sammen med foreldrene.

Språkbruken sammen med foreldrene skilte seg markant fra språkbruken med andre samtalepartnere ved at den var relativt sterkt dominert av morsmålet, mens språkbruken med andre samtalepartnere var norsk-dominant. Dersom vi vurderer språkbruken i forhold til domener, ser vi at språkbruken i hjemmedomenet var mer variert og mer tospråklig enn i de andre domene. Språkbruken sammen med søsken liknet mer på språkbruken utenfor hjemmet (norskdominant).

Tabell 3: Språkbruk ved tolvårsalder, rangert etter S1-bruk med mor, far og søsken

Delataker	Hjemme			Fritid		Utdanning	
	Mor	Far	Søsken	TV	Venner	Friminutt	Klassen
Osman	1	1	4	4	4	4	5
Raage	1	1	5	4	4	5	5
Jale	1	1	5	4	4	5	5
Polan	2	2	2	4	4	5	5
Cala	2	2	3	4	5	4	5
Matin	2	2	4	1	5	4	5
Krenare	2	2	4	3	4	5	4
Lacan	2	2	4	3	4	5	5
Enver	2	2	4	3	5	4	5
Isir	2	2	4	4	4	4	5
Gefla	2	-	4	4	4	4	5
Safar	2	2	4	5	4	4	5
Aaden	2	2	5	4	4	5	4
Nora	2	4	4	5	5	4	4
Feran	3	1	4	3	5	5	5
Hasan	3	3	5	5	5	5	5
<i>Gj.snitt</i>	<i>1,9</i>	<i>1,9</i>	<i>4,1</i>	<i>3,8</i>	<i>4,4</i>	<i>4,5</i>	<i>4,8</i>

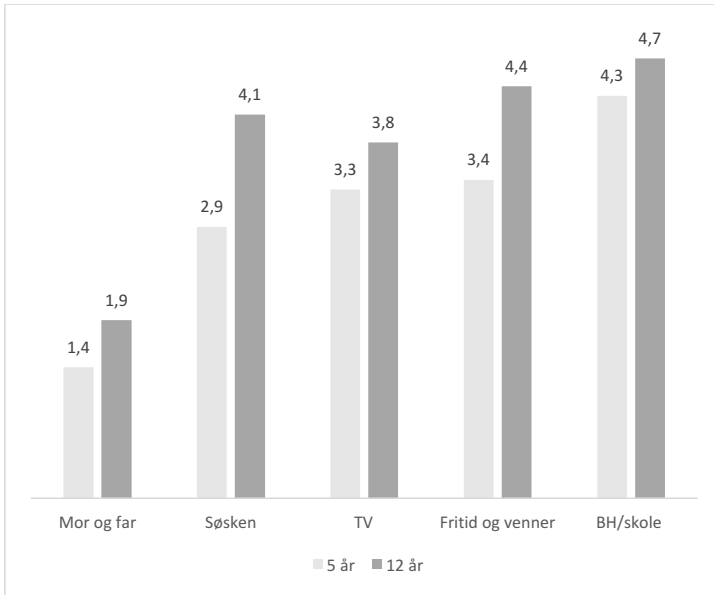
Forklaring: Språkbruk i domenene hjem, fritid og skole er basert på en fempunktsskala etter hvor dominant S1 og S2 er innen de ulike domenene (Boyd 1994). Verdien 1 viser til sterk S1-dominans, verdien 3 til en relativ balanse og verdien 5 til sterk S2-dominans; - = mangler informasjon

Språkbruksendring i familien, fra fem- til tolvårsalder

Av tabell 2 og 3 ser vi at det skjedde store endringer i språkbruksmønstrene i familiene til de 16 barna på disse sju årene. Året før skolestart var det ifølge foreldrene mest vanlig at barna og foreldrene bare brukte morsmålet seg i mellom (12 av 16 familier). Ved tolvårsalder finner vi dette språkbruksmønsteret kun i tre familier. Den største endringen i familien hadde skjedd i språkbruken mellom søsken. Året før skolestart rapporterte foreldrene at barna i overveiende grad brukte både morsmålet og norsk seg imellom. Sju år senere var det kun i to familier at ikke majoritetsspråket

norsk var blitt det dominante språket mellom søsken. I fire familier brukte søsknene bare norsk seg imellom.

I figur 1 illustreres endringene i rapportert språkbruk fra 5 til 12 år. Dersom vi tenker oss at en tallverdi mellom 2,5 og 3,5 indikerer en relativt balansert bruk av morsmål og norsk, vil en lavere verdi enn 2,5 indikere morsmål-dominans, mens høyere enn 3,5 vil indikere norsk-dominans.



Figur 1: Endringer i gjennomsnittlig språkbruk fra 5 til 12 år

Hovedtendensen er at majoritetsspråket var styrket i alle domener. Mens barna hadde en relativt balansert bruk av norsk og morsmål sammen med søsken, venner og ved tv-bruk da de var 5 år, hadde majoritetsspråket inntatt en mer dominant stilling ved tolvårs alder. Den største økningen i bruk av norsk hadde skjedd i deltakernes kommunikasjon med søsken.

Språkbruk og bakgrunnsfaktorer

Gjennom å se på tabellene 1, 2 og 3 under ett undersøkte vi mulige mønstre mellom bakgrunnsfaktorer og språkbruk. Ved femårsalder fant vi at de fem barna som begynte sist i barnehage (tabell 1), så ut til å være mest mors-

målsdominante i de ulike domenene (tabell 1 og 2). Det var også en tendens til at de barna som begynte tidligst i barnehage, var blant de mest norskdominante i de ulike domenene. Det er vanskelig å se at barna som hadde morsmålsassistenter i barnehagen, i høyere grad brukte morsmålet enn de barna som ikke hadde slike assistenter. Vi fant ingen støtte for sammenheng mellom språkbruksvalg og andre bakgrunnsfaktorer (inkludert foreldrenes sysselsetting).

For å se om det kom fram momenter som ikke ble fanget opp i kodingen av språkbruksdominans i sammenheng med bakgrunnsfaktorene på gruppenivå, så vi nærmere på tre av barna i utvalget.

Språkbruksendring i familien

Vi valgte tre barn som representerer ulik grad av endring i språkbruk med foreldre og søsken fra fem- til tolvårsalder:

- Osman (morsmål fra Balkan) hadde *liten endring* i språkbruksmønster med foreldrene ved fem og tolv år, og *moderat* endring i språkbruk med søsken
- Nora (morsmål: kusjittisk) hadde *stor* endring i språkbruksmønsteret i familien
- Matin (morsmål: semittisk) hadde *moderat* endring i språkbruk i familien

Osman var den mest stabile morsmålsbrukeren fra fem- til tolvårsalder. Han er en av få deltagere som fremdeles bare brukte morsmålet sammen med foreldrene ved tolvårsalder. Året før skolestart brukte han bare morsmålet i hjemmet, også med søsken. Osman hadde ikke morsmålsassistent i barnehage, men på skolen hadde han tospråklig faglærer de fire første årene; i 6. klasse savnet han det litt, fortalte han. Ifølge Osmans uttalelser ved 12 år kan det virke som om foreldrene har hatt en aktiv språkplanleggingspolitikk overfor barna ved at foreldrene har uttrykt at de ønsker at barna skulle snakke morsmålet hjemme:

- | | |
|------------|--|
| Osman | De (foreldrene) sier: når du er på skolen kan du snakke norsk, men hjemme kan du snakke <i>morsmål</i> . |
| Intervjuer | Hva syns du om det? |
| Osman | Veldig bra, for da lærer jeg begge to, ikke bare ett. |

Intervjuer Har du lyst å lære mer *morsmål*?
Osman Ja

Osman har også lært å lese og skrive på morsmålet av foreldre og storesøsken. Når han hjemme fortalte om skolen eller trengte hjelp med lekser, brukte han primært morsmålet, men det hendte også at han brukte noe norsk. Foreldrene brukte bare morsmålet:

Intervjuer Hvis du skal fortelle om skolen, hvilket språk er det du bruker da?

Osman *Morsmålet*, men noen ganger blander jeg litt, litt mer norsk hvis jeg ikke klarer å forklare det ordet, ikke sant. Så jeg bruker norsk litt

Intervjuer Og mamma og pappa bruker bare *morsmålet*?

Osman Ja

Når hele familien var samlet, brukte de morsmålet. Sammen med søsken fortalte Osman at «de snakker jeg mest norsk med». Han så ut til å følge det samme generasjonsmessige mønsteret for språkbruk med familie og slekt: morsmålet sammen med de voksne, og norsk med jevnaldrende søsken og søskenbarn.

I henhold til Hyltenstam og Strouds tretrinnsmodell (1991) var Osman (12 år) og hans familie på trinn 1 i språkskifteprosessen; Osman brukte majoritetsspråket med søsken, men morsmålet med foreldrene og når hele familien var samlet. Det kan være at språkskifteprosessen ble bremset av at foreldrene insisterte på at barna skulle bruke morsmålet i hjemmet. Det at Osman uttrykte så positive holdninger til førstespråket sitt, kan også ha bidratt til å bremse språkskifteprosessen.

Nora var den som så ut til å ha hatt den største endringen i språkbruk fra fem- til tolvårsalder. Hun er nummer fire i en søskenflokk på sju, og den eneste av deltakerne som ikke er født i Norge. *Nora* hadde morsmålsassistent i barnehagen, men hun kunne ikke huske å ha hatt tospråklig fagopplæring i skolen. Familien til *Nora* er den siste ankomne av familiene, men allikevel var det den familien i studien som i høyest grad brukte norsk i hjemmet. *Nora* fortalte at foreldrene ofte snakket norsk seg imellom, og at hun selv snakket norsk med far og morsmålet med mor.

- Intervjuer Og når du snakker med mamma, snakker du ...?
 Nora *Morsmål.*
 Intervjuer Og når du snakker med pappa?
 Nora Norsk
 Intervjuer Og når mamma og pappa snakker sammen, snakker de norsk eller ...?
 Nora Ja, de snakker norsk.

Med søsknene snakket Nora mest norsk. Når hun så på tv, valgte hun enten norske programmer eller engelske filmer med norsk undertekst, og på internett og fritida ellers brukte hun bare norsk. Nora syntes norsk var enklere å bruke enn morsmålet.

- Intervjuer Hvis du kunne velge mellom norsk og *morsmål* så er ...
 Nora Norsk
 Intervjuer Så norsk er enklere?
 Nora Mhm (bekreftende)
 Intervjuer Syns du *morsmål* er vanskelig da?
 Nora Ikke så vanskelig, men å lese er vanskelig.

Selv om Nora syntes at det var vanskelig å lese på morsmålet, fortalte hun at hun likte å lese morsomme og spennende bøker på norsk. På skolen brukte Nora noe morsmål i tillegg til norsk da det er tre andre som snakker morsmålet i klassen hennes:

- Intervjuer Så du bruker både norsk og *morsmål* i klasserommet?
 Nora Mhm (bekreftende).
 Intervjuer Enn i friminuttet da?
 Nora Da snakker jeg bare norsk.
 Intervjuer Enn hvis du snakker med de andre som kan *morsmålet*, dere snakker?
 Nora Da snakker jeg *morsmål* hvis det er noen som ikke kan norsk i det hele tatt (...) og som har morsmålslærer, da snakker jeg litt *morsmål* med dem.

Det kan altså se ut til at Nora tilpasset språkbruken i forhold til språkkompetansen til samtalepartner, for eksempel ved å bruke morsmålet med dem som kan lite norsk.

I henhold til Hyltenstam og Strouds modell (1991) ser det ut til at Noras familie var godt på vei til trinn 3 ved at alle i familien brukte majoritets-språket. Man kan allikevel ikke si at språkskiftet allerede var skjedd, siden minoritetsspråket fremdeles var i bruk i familien. Det at foreldrene til Nora snakket både minoritets- og majoritetsspråket med hverandre og med barna, tyder på at foreldrene hadde en liberal holdning til språkvalg.

Matins språkbruk er interessant å sammenlikne med språkbruksendringen til Osman og Nora. Som i Osmans tilfelle virket Matins foreldre til å ha en klar og eksplisitt språkplanleggingspolitikk. Samtidig brukte både søsken og foreldre norsk, akkurat som Noras familie, men med den viktige forskjellen at i Matins familie så bruken av norsk ut til å være mer strategisk tenkt.

Intervjuer Men når dere er hjemme og spiser og sånn, sammen med mamma og pappa. Snakker du norsk med søskene dine da også?

Matin Ja, egentlig pappa sier alltid at jeg må også snakke *morsmål*, siden jeg snakker mye norsk her mesteparten av dagen så han sa jeg får ikke lov å snakke norsk hjemme, for han sier ... du kan jo lissom snakke norsk på skolen, og når du kommer hjem så snakker du *morsmål*. Fordi ... kanskje du glemmer det, kanskje noen ord. Og det er jo sant det. Jeg har glemt noen ord, men jeg prøver lissom å få tilbake. Jeg øver mye nå.

Familien virket å ha et bevisst forhold til bruk og bevaring av språk ved at de aktivt søkte å bevare språkkompetanse på S1. Videre fortalte Matin at foreldrene snakket norsk sammen «bare for å tøyse litt». Dessuten hadde familien norsk som et slags hemmelig familiespråk når de var på reise i foreldrenes hjemland, «slik at andre ikke skal forstå hva vi snakker om». Som mange av de andre deltakerne brukte Matin begge språkene når han snakket med foreldrene om skole og lekser; han «blandet», sa han. Matin er den deltakeren som ser ut til å ha fått den sterkeste språkstøtten på S1. Da Matin var fem år, begynte han på språkskole, og der gikk han fortsatt på det siste datainnsamlingstidspunktet. Der lærte han å lese og skrive på morsmålet, og han var den eneste deltakeren som fast lånte bøker på morsmålet på biblioteket. Matin var også den eneste deltakeren som primært så tv-programmer på foreldrenes språk. På skolen brukte Matin i hovedsak norsk:

- Intervjuer Men i skolegården da, treffer du noen *morsmålstalende* der?
 Matin Ja, søstrene mine, og så noen jeg kjenner i sjette og kanskje i sjuende og i andre. Men jeg pleier å snakke norsk med dem, ikke *morsmål*. For da kan de lissom lære seg mere.

I noen tilfeller brukte han imidlertid morsmålet også:

- Matin Jeg pleier lissom å lære noen ... Det er mange som har skikkelig lyst til å lære *morsmål* og.
 Intervjuer Sier du det!
 Matin Så jeg pleier å lære dem noen ganger.
 Intervjuer Får de det til eller?
 Matin Ja
 Intervjuer Er det norske elever eller?
 Matin Ja, norske elever. Noen har så lyst til å lære *mitt morsmål* og da pleier jeg å lære dem litte granne.

Det kan virke som om Matin brukte sin flerspråklige kompetanse ganske fleksibelt og bevisst, for eksempel til å lære medelevene språk, slik vi har sett i eksemplene over. Det er mulig å plassere Matins familie både på trinn 1 og 3 i Hyltenstam og Strouds modell (1991). Dersom man vektlegger den daglige språkbruken, ser vi at søsken brukte norsk seg i mellom, men morsmålet med foreldrene (trinn 1). Samtidig ser vi at også foreldrene hadde begynt å bruke majoritetsspråket (trinn 3). Ut ifra deltakernes uttalelser ser det ut til at Matins foreldrene hadde et mer bevisst forhold til språkbruk enn Osmans. I tillegg til at foreldrene virket svært engasjert i å bevare og videreutvikle morsmålsferdighetene i familien, virket de til å ha en bevisst holdning til de ulike språkenes funksjoner i ulike domener og situasjoner. Vi finner det derfor mer rimelig å plassere familien på trinn 1 enn 3, siden de ser ut til å ha en språkpolitikk for familien som bremser opp språkskifteprosessen.

Disse tre eksemplene viser at det ikke er noe klart og entydig svar på hvordan flerspråklige familier forvalter sine flerspråklige ressurser. Felles for alle tre var det at majoritetsspråket var kommet inn i familiene, men i ulik grad og med ulik funksjon. Både i Matins og Osmans familie så de ut til å ha beholdt morsmålet som det dominante språket i familien, mens i Noras familie kunne det se ut til at norsk var blitt det dominante språket. I Matins familie ble norsk brukt som et hemmelig familiespråk når de var på

reise, mens Osman noen ganger måtte benytte norsk som støtte når han fikk hjelp med leksene av foreldrene. De to som hadde hatt liten eller moderat endring i familiens språkbruksmønster (Osman og Matin), nevnte begge at foreldrene la visse føringer på hvilke språk som skulle brukes når og i hvilke situasjoner. Nora nevnte ingenting om slike føringer i vår samtale. Det kan altså se ut til at foreldrenes holdninger til bruk av morsmålet i hjemmet hadde betydning for endringer i språkbruksmønster.

Drøfting

I denne longitudinelle studien ønsket vi å utforske i hvilken grad et utvalg tospråklige barn som påbegynte læring av majoritetsspråket norsk mellom 2 og 5 år, var aktive brukere av både S1 og norsk ved fem og tolv år, og i hvilke sammenhenger de i så fall brukte de to språkene. I tillegg ønsket vi å se på hvordan språkbruksmønstrene endret seg i løpet av disse sju årene, og hvordan noen bakgrunnsfaktorer var relatert til språkbruksendringen.

Dynamisk flerspråklig praksis

Vi fant at barna var aktive brukere av morsmål og norsk både ved fem- og tolvårsalder. Ved femårsalder var språkbruken med voksne i barnehagen og med voksne i hjemmet sterkt dominert av henholdsvis majoritetsspråket og minoritetsspråket, mens språkbruken sammen med jevnaldrende var langt mer tospråklig. Dette er i tråd med tidligere skandinavisk forskning (Berggreen og Latomaa 1994, Otterup 2005, Karlsen og Lykkenborg 2012, Fulland 2016). I de tre familiene der de kun brukte minoritetsspråket, kom majoritetsspråket inn i hjemmedomenet via tv (se også Otterup 2005:103). Ved tolvårsalder beskrev barna seg selv som aktive brukere av to språk. Samtidig så vi at det skjedde en markant endring av styrkeforholdet mellom de to språkene på disse sju årene. Majoritetsspråket øvet press på minoritetsspråkene i alle domene, og minoritetsspråkene ble primært et språk barna brukte med foreldre og andre voksne slektninger, noe som kan være en indikasjon på at minoritetsspråket og den flerspråklige praksisen er truet (Hyltenstam og Stroud 1991, Fillmore 2000, Montrul 2008, Ullholm 2010, Pauwels 2016).

Hjemmet var det domenet som gjennomgikk de største endringene når det gjaldt språkbruksmønster fra fem- til tolvårsalder. Mens hjemmet var ganske morsmåls-dominant da barna var fem år, var hjemmet blitt det mest tospråklige domenet da barna var blitt tolv år. Mens tospråklighet før

skolestart var noe barna særlig utfoldet sammen med jevnaldrende eller søsken, så det ut til at barna i sterkere grad valgte norsk sammen med jevnaldrende ved tolvårsalder. Det at deltakerne opplevde morsmålet som det dominante med foreldre, mens norsk var dominant med søsken, er et språkbruksmønster vi også finner hos skoleelever i studiene til Boyd og kolleger (1994), Otterup (2005) og Fulland (2016). Variasjonen i språkbruk med de ulike samtalepartnerne (foreldre og søsken) er i samsvar med funnene til Fulland (2016) som fant at ungdommene i hennes utvalg opplevde at bruken av morsmålet varierte på en skala fra *aldri* til *alltid* når de snakket med foreldrene, og beskrev egen flerspråklighet som relasjonell og dynamisk (Fulland 2016:137; se også Karlsen og Lykkenborg 2012:79).

Når det gjaldt bakgrunnsfaktorer, så det ut til at de barna som begynte tidligst i barnehage, var de som i størst grad brukte majoritetsspråket ved femårsalder. Og omvendt; de sist ankomne i barnehagen var de som i minst grad brukte majoritetsspråket, noe som er i tråd med resultatene til Karlsen og Lykkenborg (2012:74). Vi har også sett etter andre mønstre, for eksempel om flere av de foreldrene som kom tidligere til Norge, i større grad hadde gått over til å bruke norsk, men vi fant ikke noe støtte for det. Utvalget er imidlertid så lite at vi ikke kan si noe sikkert om sammenhenger (eller mangelen på sammenhenger). Framtidig forskning bør inkludere større utvalg, slik at mulige sammenhenger blir tydelige.

I tråd med en dynamisk forståelse av flerspråklighet (Mancilla-Martinez og Kieffer 2010) tyder resultatene på at flere språk kan være aktivisert samtidig eller skifte raskt i ett domene. Det er først og fremst hjemmedomenet som preges av en slik dynamisk flerspråklighet, og det er særlig to faktorer som utløser dette. Når samtalepartner skiftet fra barn–voksen til barn–barn, så det ut til at de fleste deltakerne gikk over fra morsmål til norsk. Flere deltakere fortalte også at de kunne bytte til norsk når samtalen i familien kom inn på skole og lekser; enkelte fortalte at de da måtte bytte til norsk, mens andre sa at de stadig måtte støtte seg til norsk. Vi har sett at språkbruken med søsken var ganske norskdominant og liknet mer på språkbruken utenfor hjemmet, mens språkbruken med foreldre og andre voksne slektninger var mormålsdominant. Dette virket å være et utbredt mønster. At deltakerne trengte støtte av majoritetsspråket når samtalen kom inn på skoleemner, er det rimelig å forstå ut fra det at norsk er undervisningsspråket på skolen. Også Fulland (2016) fant at både samtalepartner og emne var relatert til språkvalget i hjemmedomenet (se også Pauwels 2016).

Elevenes beskrivelser av språkbruken på skolen og fritiden nyanserte kompleksiteten og fleksibiliteten i deres språkbruk: Elevene benyttet hovedsakelig morsmålet til venner som ikke var så gode i norsk. Skolen er et én-språklig domene, men samtidig kunne deltakerne våre bruke den tospråklige ressursen ved kommunikative behov. Denne formen for dynamikk og fleksibilitet kan ses som at språkbrukerne utnyttet sine språklige ressurser i kommunikatív hensikt. Også flere av Fullands informanter trekker fram viktigheten av å være «tospråkere/bilanguars» og kunne veksle mellom flere språk (enn engelsk og norsk) (Fulland 2016:197–198).

Språkbruk og skolepolitiske rammer

Det kan være interessant å sammenlikne vår studie med Kulbrandstads undersøkelse (1997), fordi de to studiene deler flere likheter når det gjelder design, men faller inn under to ulike læreplaner med vidt forskjellige mål for minoritetselevens morsmål. Kulbrandstads undersøkelse ble gjort under Mønsterplanen (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987) der det overordnede målet var funksjonell tospråklighet, mens elevene i vår undersøkelse er underlagt Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2006) der minoritetselevens S1 har en langt svakere stilling, og kun ses på som et redskap for utvikling av majoritetsspråket norsk (NOU 2010:7). Ifølge det våre deltakere fortalte fra den tospråklige fagopplæringen, er morsmålsstøtten i overveiende grad begrenset til tospråklig leksehjelp.

Mens våre tolvåringer var sterkt norsk-dominante i utdanningsdomenet, hadde Kulbrandstads (1997:114) informanter en mer jevn fordeling i bruken av morsmål og norsk. Dersom Kulbrandstads informanter hadde mulighet til å velge mellom morsmål og norsk i uformelle situasjoner, både på skolen og i vennekretsen, valgte de som regel morsmål. Det var i langt mindre grad tilfellet for våre deltakere; flere sa at de brukte norsk sammen med venner som hadde samme morsmål som dem selv, og enkelte sa de unngikk å bruke morsmålet når andre norsktalende var til stede for at de norsktalende ikke skulle tro de snakket stygt om dem. Det er nærliggende å tenke seg at de ulike språkbruksmønstrene hos våre og Kulbrandstads informanter kan ha sammenheng med de ulike læreplanregimene de var underlagt, men forskjellene kan også være relatert til karakteristika ved utvalgene: Kulbrandstads tolv informanter var dels yngre og dels eldre enn våre informanter, og bare to av Kulbrandstads informanter var født i Norge. Vi kan ikke utelukke at slike forskjeller også er relatert til forskjeller i språkbruksmønstre.

Den gradvise svekkingen av minoritetselevenes morsmål som er skjedd i skolen etter at man har forlatt målet om funksjonell tospråklighet i læreplanverket, kan også ha ført til en holdningsendring hos skoleledere og lærere når det gjelder språkbruken til minoritetselever. Flere av informantene til Fulland (2016:145) hadde en forestilling om en enspråklig skolenorm hvor morsmålet ikke kunne brukes. Dette er i samsvar med flere andre norske studier fra de siste årene (Grimstad 2012, Myklebust 2006, Pran og Holst 2015) og illustrerer kontrasten mellom skolens norm om enspråklighet og flerspråklige barns flerspråklige virkelighet (Yagmur og Extra 2011, Fulland 2016).

Når det gjelder tospråklig litterasitet, skiller vår studie seg markant fra både Kulbrandstads og Otterups studier (Kulbrandstad 1997, Otterup 2005). Samtlige av Kulbrandstads informanter brukte morsmålet til lesing og skriving på skolen, mens ingen av våre deltakere gjorde det. De få som brukte morsmålet til lesing og skriving på fritida, hadde lært det av foreldre, eldre søsken eller begge. Under Kunnskapsløftet brukes eller støttes ikke lenger minoritetselevenes morsmål til lesing og skriving i skolen; lesing og skriving på morsmålet er blitt et privat anliggende (f.eks. sms til foreldre, brev til besteforeldre).

Språkbruk i et språkskifteperspektiv

Vi har anvendt Hyltenstam og Strouds (1991) tretrinns modell for språkskifte for å beskrive språkbruksendringer og vist at det er store forskjeller i språkbruksmønstre og språkbruksendringer mellom familiene. Majoritetsspråket var kommet inn i samtlige familier, og språkskifteprosessen skal dermed være kommet i gang (Hyltenstam og Stroud 1991, Fillmore 2000). Det å begynne på skolen fører til at majoritetsspråket får en helt annen og langt større betydning i barnas liv, både fordi det blir opplæringsspråket for barna og hovedspråket i samspill med jevnaldrende (Fillmore 2000, Pauwels 2016). Samtidig vil bruken av minoritetsspråket minke og etter hvert bli sekundært i forhold til majoritetsspråket i andregenerasjonen (Montrul 2013:172).

Vårt materiale indikerer en viss funksjonsdeling mellom minoritets- og majoritetsspråket. En slik funksjonsdeling kan virke språkbevarende (Boyd mfl. 1994:11), og det er tydelig at barna trenger muntlige ferdigheter på minoritetsspråket for å kommunisere godt med foreldrene og andre voksne i familien (jf. Fillmore 2000:208); enkelte av barna fortalte også at de utvekslet tekstmeldinger med foreldrene på morsmålet. I utdanningsdomenet

var deltakerne helt avhengige av solide norskspråklige ferdigheter muntlig og skriftlig. Samtidig går det mot at majoritetsspråket får en viktigere funksjon også innad i familien. Noen familier så ut til å ha bremset språkskifteprosessen gjennom en klar og eksplisitt språkplanlegging. Dette er i samsvar med studien til Ullholm der det kun var i de familiene der foreldrene hadde et bevisst forhold til tospråklighet, at barna benyttet minoritetsspråket i betydelig grad (Ullholm 2010:270).

På det samfunnsmessige planet spiller læreplaner en avgjørende rolle for i hvilken grad minoritetsspråkene skal ha en pedagogisk og samfunnsmessig funksjon. Kulbrandstad (1997:135) framhevet betydningen av tospråklig litterasitets-kompetanse som en faktor som kunne motvirke et språkskifte. Læreplanen våre deltakere fulgte (K06), har ingen mål om lese- og skriveferdigheter på minoritetslevenes S1 og vil dermed i mindre grad ha en slik språkbevarende funksjon.

Vurdering og perspektivering av studien

Det viktigste bidraget denne studien gir til feltet, er det longitudinelle perspektivet, spesielt på de endringene av språkbruk som skjer i hjemmedomenet til seksten tospråklige barn fra førskolealder til barna er 12 år og går i 6. klasse. Dernest er det interessant å se hvordan tolvåringer beskriver og reflekterer rundt språkbruk, og hvilket dynamisk, komplekst og nyansert bilde tolvåringene gir av språkbruk i hjemmet. At vi har ulike informanter ved innsamling 1 og 2, er en metodisk svakhet, men samtidig gir det mulighet for et interessant dobbelperspektiv på språkbruk i hjemmet, slik den fortøner seg fra foreldreperspektiv og fra barneperspektiv. Observasjon ville muligens kunne ha gitt et mer objektivt bilde av informantenes språkbruk. Dette er imidlertid særdeles tidkrevende, og etiske problemer vil lett kunne oppstå under observering i hjemmet og i livet blant venner. Selv om selvrappotertertering som metode kan gi et mer unøyaktig bilde, blant annet fordi deltakerne i ulik grad husker og er bevisst egen språkbruk, så gir det rom for deltakernes opplevelser og refleksjoner rundt språkbruk. Denne selvopplevde språkbruken og refleksjonene rundt det, ser vi som en viktig dimensjon når man skal forstå hvordan barn og unge bruker sine språklige ressurser.

Vi erfarte det som nyttig å kategorisere språkbruk med utgangspunkt i domener (Fishman 1965, Pauwels 2016), slik en rekke tidligere studier har gjort (se f.eks. Otterup 2005, Ullholm 2010, Fulland 2016). Oppsummert

ga domenebegrepet oss en god, innledende oversikt over deltageres språkbruk på gruppenivå, men vi ser behovet for et mer nyansert og presist begrepsapparat når vi skal forstå språkbruken til det enkelte individ. Her ser vi en mer dynamisk interaksjon innad i og mellom domeneene, som for eksempel at familier bruker majoritetsspråket som hemmelig språk på ferie i områder der morsmålet har stor utbredelse, eller at bestemte temaer (leksearbeid) virker avgjørende på språkvalget.

Det er flere begrensninger knyttet til denne studien. Det er et lite utvalg deltakere som ikke er representative i statistisk forstand. Deltakerne representerer derfor kun seg selv. Utvalgsstørrelsen bidrar også til at det er vanskelig å identifisere faktorer som kan forklare forskjellene i språkbruksmønstre. Funnene er allikevel interessante og kan danne utgangspunkt for nye hypoteser i forskning i mer representative populasjoner. Vi har ulike informanter (deltakernes foreldre og barnehagelærere vs. deltakerne selv) og ulike metoder (spørreskjema vs. semistrukturert samtale) for de to innsamlingene av data. Det er imidlertid vanskelig å si hvordan dette kan ha påvirket resultatene. De endringene vi finner i språkbruksmønstrene, virker rimelige sett i lys av den situasjonen som språkbrukerne er i (se f.eks Hyltenstam og Stroud 1991, Fillmore 2000, Montrul 2008, Macilla-Martinez og Kieffer 2010), og flere av tendensene vi finner i vår studie, er i overensstemmelse med resultatene fra andre skandinaviske studier (Berggreen og Latomaa 1994, Otterup 2005, Karlsen og Lykkenbog 2012, Fulland 2016). Størst usikkerhet knytter det seg til foreldrenes og førskolelærernes rapportering av deltakernes språkbruk sammen med jevnaldrende (søsken og venner) når ingen av de rapporterende partene selv var til stede. Allikevel vil man kunne hevde at foreldre og førskolelærere stort sett har god kjennskap til adferden til femåringene de har ansvar for, og at barn i denne alderen ikke har så stor aksjonsradius utover foreldrenes og førskolelærernes kontroll. Dessuten finner vi samme mønster i deltakernes språkbruk sammen med venner og med søsken når foreldrene og førskolelærerne rapporterer, og når deltakerne selv rapporterer, nemlig at informantens språkbruk med søsken likner mer på språkbruksmønsteret med andre jevnaldrende utenfor hjemmet, enn med språkbruksmønsteret sammen med de andre voksne i familien.

At flerspråkighet burde ses på som en ressurs, blir trukket fram i mange sammenhenger. Gjennom de semistrukturerte samtaler vi hadde med de tospråklige femteklassingene, fikk vi høre om episoder der barna var språklige ressurspersoner for sine omgivelser på både S1 og S2. Matin, for eksempel, fortalte at han fungerte som en slags språklærer for ulike

«elevgrupper». På skolen møtte han medelever med felles S1 som han valgte å snakke norsk med, slik at de kunne lære seg norsk, men det hendte også at han underviste majoritetspråklige medelever i morsmålet sitt. Hjemme hendte det at Martin hjalp mora med å lære seg norsk; «ho er ikke så flink, men ho kan snakke og forstå og sånn. Ho pleier å spørre meg hva det og det betyr». Martin bor også sammen med bestemora; «ho kan ikke norsk. Jeg pleier å lære henne norsk; og så lærer jeg henne bokstaver og sånn». Det er tankevekkende å se hvor fleksibelt og engasjert Martin gjør bruk av sin flerspråklige kompetanse i ulike settinger og domener, og gjennom det fungerer som ressurs for sine omgivelser, bortsett fra i klasserommet. Kanskje skolen kunne finne måter å ta i bruk denne typen språkressurser på inne i klasserommene også, og derigjennom spilt en mer aktiv rolle i bevaring av minoritetslevenes flerspråklighet.

Litteratur

- Arntzen, Ragnar 2012. Tospråklige barn fra barnehage til skole - Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008–2011, I R. Arntzen, A. Hjelde og S. Duek (red.): *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole: Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket TOBANO (to- og flerspråklige barn i Norden)*. Høgskolen i Østfold.
- Benckert, Susanne, Pia Håland og Karin Wallin 2008. *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Myndighetene för skolutveckling.
- Berggreen, Harald og Sirkku Latomaa 1994. Språkbytte og språkbevaring blant vietnamesere i Bergen og Helsinki. I S. Boyd, A. Holmen, og J.N. Jørgensen (red.) *Sprogbrug og sprogvvalg blant indvandrere i Norden*. (s. 137–180). Bind 1. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. Delhi: MBP.
- Boyd, Sally, Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen (red.). *Sprogbrug og sprogvvalg blant indvandrere i Norden*. Bind 1. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Boyd, Sally 1994. Introduktion (til prosjektet NISU). I S. Boyd, A. Holmen, og J.N. Jørgensen (red.) *Sprogbrug og sprogvvalg blant indvandrere i Norden*. Bind 1. Københavnstudier i tosprogethed. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Budach, Gabriele og Ingrid de Saint-Georges 2017. Superdiversity and language. I S. Canagaraja (red.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Taylor and Francis, 63–78.
- Fillmore, Lily Wong 2000. Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory into practice*, 2000, årg. 39, nr. 4, 203–210.
- Fishman, Joshua 1965. Who Speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 1965, årg.1, nr. 2, 67–88.
- Fulland, Helene 2016. *Language minority children's perspectives on being bilingual. On «bilanguagers» and their sensitivity towards complexity*. Doktoravhandling, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Grimstad, Birgitte F. 2012. Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk* 2012, årg. 28, nr. 2, 23–48.
- Grosjean, Francois 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard UP.
- Hyltenstam, Kenneth og Christopher Stroud 1991. *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, Jannicke og Marta Lykkenborg 2012. Språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2012, årg. 7, nr. 1, 53–83.
- Kirke- og undervisningsdepartementet 1987. *Mønsterplanen for grunnskolene*. Oslo: Aschehoug.
- Kulbrandstad, Lars A. 1997. *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselvers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kheirkhahs, Mina 2016. *From family language practices to family language policies: Children as socialising agents*. Doktoravhandling, Linköpings universitet.
- Mancilla-Martinez, Jeanette og Michael J. Kieffer 2010. Language minority learners' home language use is dynamic. *Educational Research*, 2010, årg. 39, nr. 7, 545–546.
- Montrul, Silvina 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina 2013. Bilingualism and the heritage language speaker. I T.K. Bhatia og W.C. Ritchie (red.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 168–189.
- Myklebust, Randi 2006. «Så dem ut sånn som meg, også?» – begynneropplæring når norsk er andrespråket. I P. Haug (red.) *Begynneropplæring*

- og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag, 189–223.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Otterup, Tore 2005. «Jag känner mej begåvad bara.» *Om flerspråkighet och identitetskonstruktioner bland ungdomar i ett multietnisk förortsområde*. Doktoravhandling, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Pauwels, Anne 2016. *Language maintenance and shift. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University press.
- Pran, Kristin R. og Linn S. Holst 2015. *Rom for språk*. Rapport Språkrådet. Oslo: Ipsos.
- Quist, Pia og Bente A. Svendsen (red.) 2010. *MultiLingual urban Scandinavia. New linguistic practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rydenvald, Marie 2016. Familiens och skolans roll i utlandsboende ungdomars flerspråkighet. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2016, årg. 11, nr. 1, 61–92.
- Ullholm, Kamilla G. 2010. *Same mother tongue – different origins. Implications for language shift and language maintenance amongst Hungarian immigrants and their children in Sweden*. Doktoravhandling, Center for research on bilingualism, Stockholms universitet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2012. *Sammen om språk. Erfaringer fra prosjektene Språkløftet og Utviklingsprosjektet*.
- Weinreich, Uriel 1953. *Languages in contact: findings and problems*. New York: Mouton.
- Yagmur, Kutlay og Guus Extra 2011. Urban multilingualism in Europe: educational responses to increasing diversity. *Journal of Pragmatics*, 2011, årg. 43, nr. 5, 1185–1195.

Summary

Language resources, language choice and language shift: A study of bilingual children from five to twelve years of age

This article presents a survey of patterns of language use by 16 bilingual children when they are five and twelve years old. Data were collected using structured interviews with parents and semi-structured conversations with

children. We found that the children were bilingual at both age five and twelve, but not unexpectedly, the use of the majority language was more dominant at age twelve than at age five. The children's language use was mainly monolingual when interacting with adults in the home or in kindergarten/school, while interacting with siblings and peers the language use was to a greater degree characterized by multilingualism. The greatest change in language use during the seven-year period covered by the study, was found within the home domain. We did not find any correlations between changes in language use and background factors such as parents' arrival to Norway or parental education. However, our results indicate that the time of the children's kindergarten entry, parents' attitudes towards the children's language use in the home, and the status and function given to the minority pupils' mother tongues in the school curriculum might have affected the children's language choice.

Keywords: language use patterns; language domain; bilingual; minority language speaker

Tegnspråklæreres bakgrunn, kompetanse og erfaringer med ulike utdanningsprogram

Eli Raanes

Institutt for språk og litteratur, NTNU

Sammendrag

Norsk tegnspråk (NTS) har en nær 200-årig historie. Språket har utviklet seg i skolemiljø og ved andre arenaer der døve barn og voksne har deltatt. I St.meld. nr. 35 (2007–2008) stadfestes statusen til NTS som et av språkene som brukes i Norge. I familier, nettverk og i arbeidsfelleskap rundt tegnspråkbukere inkluderes mange som brukere av tegnspråk. Det er anslått at vel 16 500 personer bruker NTS. Utbredelse og økt allmenn interesse for NTS gjør det til et fag med stort undervisningspotensiale og til et språk som angår mange (Bergh 2004, Språkrådet 2018).

I dag er NTS et språkfag i høyere utdanning og et emne ved opplæringsprogram på mange nivå. Likevel er NTS så vel lingvistisk som didaktisk ennå et ungt språkfag. Politiske føringer tilsier at studietilbudet i NTS skal styrkes med bredere fagtilbud i grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Tema for denne artikkelen er den fagdidaktiske bakgrunnen til NTS-lærere, samt utfordringer ved undervisning i NTS som andrespråk. Fokus er på dagens status for omfang av undervisningstilbudet og tegnspråklæreres kompetanse i det å undervise i NTS som et andrespråk. Artikkelen belyser tegnspråklæreres bakgrunn, kompetanse og erfaringer med ulike utdanningsprogram i andrespråkundervisning.

Nøkkelord: *Norsk tegnspråk (NTS); tegnspråk som andrespråk; tegnspråk-instruktør; språklig mangfold; språk og identitet*

Innledning

Stortingsmeldingen *Mål og mening* (St.mld. nr. 35 2007–2008) slår fast at statusen til norsk tegnspråk bør styrkes. Dette medfører at kompetanse i didaktikk blir viktige utviklingsområder, og at kunnskap om det å lære og det å undervise visuelle-gestuelle språk må utvikles. Det er derfor betimelig å sette fokus på dem som skal undervise i NTS. Hva er status for lærerne i tegnspråk, og hvordan er opplæringstilbud for pedagoger som skal arbeide innenfor dette språkdidaktiske feltet? Studien bygger på en gjennomgang av fagplaner, kilder som omtaler undervisning i NTS, samt en intervjuundersøkelse blant et utvalg informanter tilsatt som tegnspråklærere i privat og offentlig sektor. Tegnspråk er utviklet i miljø for døve, som på grunn av hørselstap ikke har tilgang til talespråk. Brukere av NTS består både av personer som har språket som førstespråk, og personer som har lært språket som andrespråk. I artikkelen vil fokus være på det å undervise andrespråkinnlærere i NTS. Innledningsvis operasjonaliseres noen nøkkelbegrep relatert til tegnspråkopplæring i et første- og andrespråkperspektiv, og det historiske bakteppet for NTS og for opplæring i NTS presenteres. Videre gjøres det rede for utvalg og innsamling av data, og for funn og resultat som presenterer et utvalg tegnspråklæreres bakgrunn, utdanning og undervisningserfaring. Empirien som legges fram, viser at den teoretiske kompetansen i pedagogikk og den lingvistiske kompetansen til dels er svak for dem som i dag arbeider med undervisning i NTS. Konsekvensen av dette drøftes avslutningsvis i punktet *Behov for mer satsning på NTS undervisning ut fra et andrespråkperspektiv*. Det argumenteres for at generell teori på feltet andrespråkopplæring kan være med å bidra til videre utvikling av opplæring i NTS som andrespråk.

Terminologi

Beskrivelser av språkmiljøet i NTS skiller seg fra språk som læres eller har bakgrunn i bestemte geografiske eller etniske inndelinger. Innledningsvis operasjonaliseres og avklares noen begreper om NTS og språkinnlæring blant annet basert på definisjoner fra «Begreper om språk» i Stortingsmelding 6: *En helhetlig integreringspolitikk* (St.mld. 6, 2012–2013:49).

Tegnspråk er et gestuelt-visuelt språk som er utviklet og brukt blant døve personer og deres nettverk. Den som vokser opp og lærer å bruke tegn-

språk i en familie der dette språket benyttes, lærer tegnspråk som morsmål. De fleste sterkt hørselshemmede barna er imidlertid født inn i familier der det ikke er andre hørselshemmede familiemedlemmer, og da har familien i utgangspunktet ikke kompetanse i tegnspråk. Det døve barnets manglende hørsel er til hinder for å oppfatte og lett gli inn i familiens talespråklige felleskap. Døve barn vokser derfor ikke automatisk opp med familiens språk som *morsmål*. Om barn og familie tidlig introduseres for tegnspråk, blir tegnspråk det døve barnets *førstespråk*. Tidlig og god språkinnlæring er viktig for å tilegne seg et funksjonelt språk som grunnlag for en god kommunikativ, sosial og kognitiv utvikling (Utdanningsdirektoratet 2009, 2015). Familieopplæring i NTS skal bidra til at døve barn kan vokse opp med NTS som førstespråk, og at familiene også skal lære å beherske NTS (Se mitt språk 2006, Statped 2016). Da Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) slo fast at «Faget *tegnspråk som førstespråk* er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for døve elever» (Kunnskapsdepartementet 1996:5), satte det rammen for en aksept av *tegnspråk som førstespråk for døve*. Faget NTS fikk da for første gang plass i de ordinære skoleplaner for grunnskolen med planen «Tegnspråk som førstespråk» (KUF 1996: 130–149). Fordi de fleste døve barn blir født inn i en talespråklig familie, betyr at det i miljøet rundt et døvt barn er mange som har behov for å lære et nytt språk. Familie, nærmiljø, pedagoger og andre som skal møte familien, lærer NTS som et andrespråk. Opplæring i NTS sikrer da et tilgjengelig språklig felleskap på NTS.

Tegnspråk er et fag med studietilbud i videregående opplæring og høyere utdanning. De største studentgruppene som tar dette faget, starter på begynnernivå med NTS som et andrespråk. Studenter i høyere utdanning som starter grunnopplæring i tegnspråk, er eksempler på opplæring der man ikke vil ha som utgangspunkt innlæring og grunnforståelse av begrep og språklige sjangre. Den som allerede har tilegnet seg ett (eller flere) språk, kan bruke det som er lært av allmenn kommunikativ kompetanse og begrepsforståelse i prosessen med å lære seg for eksempel NTS. Foreldre til døve barn er en annen stor elevgruppe som ved å tilbys en omfattende språk-opplæring i NTS og som lærer NTS som andrespråk.

Tegnspråk (som et gestuelt-visuelt språk) uttrykkes i en annen modalitet enn et talespråk (som er et vokalt-auditivt språk). Modalitetsforskjellen mellom tegnede språk og talte språk gjør at innlæringsprosessen blir påvirket av ulikhet både i modalitet og språk. Dette er blant annet drøftet i studier av Pichler og Koulidobrova som (2015) som bruker begrepene *M2-L2*

(*second modality-second language*) learners. Læringsprosessen blir utfordrende da det krever en ny, grunnleggende tilnærming til og utforskningen av språkets modalitet, form og virkemidler (Quinto-Pozos 2011). Komplekse tegnspråklige elementer kan være utfordrende å lære å oppfatte og å lære å bruke. Språket skiller seg fra norsk talespråk ved både produksjon og avlesning, ved at det tas i bruk samtidige uttrykk formet med hender, ansikt, blikk, mimikk og kroppsholdning. Å lære å ta i bruk simultanitet (samtidighet i uttrykksform) og det å lære å bruke variasjonsmulighetene i lokalisasjon (tegnbruk i ulike deler av tegnrømmen) har stor betydning for strukturering og meningsdanning i bruk av språket. Innlæringsprosessene for NTS som et andrespråk er ennå i liten grad beskrevet.

Betydningen av *tospråklighet* og *andrespråkutvikling* er anerkjent. Dette er redegjort for i norsk sammenheng av blant andre Aarsæther (2018) og i antologien *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* redigert av Gujord og Randen (2018). Allerede i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) formuleres målsettingen at man skal «gi god språklig kompetanse og bidra til funksjonell tospråklighet» (KUF 1997:5). Gjennom Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) er program for skoleutvikling og planene for innholdet i skolen videre utviklet, men uten at tospråklighet er omtalt direkte. Andre offentlige utredninger viser imidlertid til at skolepolitiske gevinster i form av bedre mestring i skolefag ved å tilpasse undervisning for et samfunn med flerspråklighet, er en realitet (Østbergutvalget 2010). I forhold til hørselshemmede elever betyr en *tospråklig tilnærming* for eksempel å sikre god opplæring i NTS og i norsk. Å tilegne seg flere språk – både talespråk og tegnspråk – gir utvidede muligheter og referanser (Holtén 2009, Utdanningsdirektoratet 2015). Det er utviklet læreplaner i fagene «norsk som andrespråk for døve», og «engelsk for døve» som nettopp bygger på en forståelse av tospråklige/flerspråklige tilnærminger. Planene er forankret i Utdanningsdirektoratets læreplaner, se for eksempel *læreplan i norsk tegnspråk* (Utdanningsdirektoratet 2017). Norske tegnspråklige personer som også lærer britisk tegnspråk (British Sign Language) eller amerikansk tegnspråk (American Sign Language) som andrespråk, får tilgang til deltagelse i internasjonale tegnspråklige organisasjons-, studie- og kulturtilbud.

Personer som har flerspråklig bakgrunn, kan stå i situasjoner der de kan velge hvilke språk de ønsker å benytte. Det språket man lettest uttrykker seg på og oftest velger å benytte, er da personens primært foretrukne språk. Blant brukere av NTS i Norge er både personer som har lært NTS som et

førstespråk, og de som i voksen alder har lært NTS som andrespråk (Bergh 2004, Språkrådet 2018).

Holdning og status for språket NTS har i løpet av årene gjennomgått en endring. Fra å være et språk brukt innen en minoritetsgruppe der språket hadde lav anerkjennelse, er språket løftet opp til et norsk språk som det legges til rette for i offisielle sammenhenger (Holten og Lønning 2011, Vonen 2009, Bull, Karlsen, Raanes og Theil 2018). NTS er et selvstendig språk, offisielt anerkjent og forankret som en del av den norske kulturarven. Opplæringsloven sikrer tegnspråklige barn og unge rett til opplæring i og på tegnspråk, og lov om folketrygd sikrer rett til bruk av tegnspråktolking (Lov om folketrygd, Opplæringslova).

Kulturtilbud og offentlige arrangementer som ivaretar brukere av NTS, er viktig i et samfunnsperspektiv. Økt fokus på å inkludere *språklig mangfold* i samfunnet vises bl.a. ved at tegnspråk blir brukt i det offentlige rom, på fjernsyn og ved kulturelle og politiske arrangement. Med å tilby opplæring i tegnspråk som andrespråk åpnes det for et bredere språklig mangfold i Norge.

Språk og språkundervisning i NTS

Selv om man kan påvise et aktivt tegnspråklig miljø i Norge, har norsk tegnspråk gjennomlevd faser der det ikke var anerkjent som et språk (Skjølberg 1989, Sander 1991, Schrøder 1993, Raanes 2013, Bull et al. 2018). I Norge ble det første lingvistiske emnet i NTS tilbudt som et universitetsfag i 1982, da man kunne studere *lingvistikk emne i tegnspråk, LING8*, ved Universitetet i Trondheim (Erlenkamp et al. 2007). NTS er i dag et språkfag ved høyere utdanning, i videre- og grunnskoleopplæring, ved ulike etatsopplæringsprogram og ved kortere og lengre kursrekker. Det gis opplæring i NTS som del av fulltidsstudiet *BA-utdanning i tegnspråk og tolking*, og det tilbys årsstudier og deltidssemner i NTS ved NTNU, Oslomet og HVL. Disse studiene har årlig til sammen vel 300 studieplasser.

Det omfattende *Foreldreopplæringsprogram i NTS* koordinert via Statped, tilbyr språkundervisning tilpasset barn og familier sine behov for tegnspråklig utvikling fra førskolealder til ungdomsalder. Med totalt 40 uker kursopplegg gis foreldre til hørselshemmede barn et grunnlag for tegnspråklig ferdighet (Rambøll 2011, Statped 2016, Agenda Kaupang 2017). I dag undervises det i *NTS som et førstespråk for døve og hørselshemmede* elever

som følger opplæring etter paragraf 2.6 i opplæringsloven. Elever som har denne opplæring i NTS, tilbys også *norsk for hørselshemmede* der det undervises i norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet 2017).

Tidligere, før tegnspråk ble et fag man kunne studere ved høyere utdanning, ga lokale døveforeninger og friundervisningen tilbud om tegnspråkopplæring organisert som kursrekker. Fra 1970-tallet og noen tiår framover var dette omfattende kursvirksomhet. Omfanget av virksomheten var betydelig i en fase *før* norsk tegnspråk fullt ut var anerkjent som et eget språk. Det ble utviklet kursmaterieell, publisert emnehefter med tegnrepertoar og utviklet en ordboksutgave i tegnspråk med fotograferte enkelttegn (Norges Døveforbund 1980, 1983, Norsk tegnordbok 1988). Denne kursvirksomheten bidro til økt tegnspråkbruk, og i perioden 1976–1981 var det hele 16 256 elever registrert på tegnspråkkurs (Schröder 1988:4). De standardiserte kursoppleggene utarbeidet av Norges Døveforbund (NDF), var viktige for de sosiale nettverkene rundt døve barn, deres familier, for pedagoger og andre. NDF hadde den gang registrert ca. 300 tegnspråklærere til å gjennomføre kursopplæring (Peterson 1997). Opplegget var å følge standardiserte kursopplegg ved kortere kveldskurs, der man lærte et utvalg tegn – slik man finner i NDFs kursrekke, Tegnspråkkurs 1–5 (1980). Det ble sporadisk arrangert samlinger for tegnspråklærere (Døves Tidsskrift 1986).

Språksyn og holdninger til NTS som et eget språk ble utviklet fra 1980-tallet. Det endrede språksynet innebar at NTS var noe annet enn at enkelttegn ble brukt som støtte til å oppfatte norsk setningsstruktur, dvs. tegn brukt på en måte som i dag omtales som *tegn til tale eller tegn-som-støtte til munnavlesning* (Vogt-Svendsen 1983, 1987, Berge, Raanes og Nyhus 2018). Mye av det tidlige kursmaterialet som NDF hadde utviklet, var ikke lenger i tråd med den språkforståelsen og holdningen til tegnspråk som var under utvikling. Det ble en fase med nyorientering og økt språklig bevissthet. Etter spørnelsen etter tegnspråkundervisning økte, og NRK og Norsk Fjernundervisning tok ansvar for å utvikle en serie med kursprogram – «Tegn er språk». I teoriboken og i språkeksemplene i fjernsynskursene ble ny kunnskap om tegnspråk innarbeidet (Edwardsen og Dahl 1984). En diskusjon ble da knyttet til hvordan den tegnspråklige programlederen skulle bruke tegnspråk. Skulle det snakkes norsk med noen tegn i kombinasjon med setninger som fulgte norske grammatikk og norske ord, eller skulle det brukes NTS med dets vokabular og struktur? I lærerveiledningen til kursmaterialet framstilles denne diskusjonen i innledningen under overskriften «Hvilket tegnspråk»:

Dersom du tidligere er vant til å undervise hørende nybegynnere i et tegnspråk som følger det norske talespråket nokså nøye, vil du finne en del overraskende trekk ved dette kurset. Ideelt sett mener vi at tegnspråket bør sees på som et eget språk som er forskjellig fra norsk, og at enhver undervisning i dette språket bør prøve å få elevene til å snakke så nær opp til slik tegnspråket snakkes av døve som mulig. (Edwardsen og Dahl 1984:11).

Da man ved innspillingen av fjernsynsprogrammene i 1984 valgte å ikke bruke norsk tegnspråk i programlederrollen, kommenteres dette i lærerveiledningen til kursopplegget slik:

De lærerne som ønsker å legge undervisningen nært opp til det tegnspråket de fleste døve snakker seg imellom, må be deltagerne mer eller mindre se bort fra programlederens tegnspråk. (Edwardsen og Dahl 1984:12).

Lenge var det slik at døve som skulle delta i større offisielle forsamlinger, la stor vekt på å snakke «riktig», og det var da ensbetydende med et norsk-påvirket tegnspråk. Denne vurderingen og holdning til bruk av NTS ligger ikke langt tilbake i tid. Dette er språkholdninger som har vært til stede rundt de som er voksne døve tegnspråkbrukere og tegnspråklærere i dag (Holten og Rønning 2011). Fjernundervisningsopplegget «Tegn er språk» fungerte både som en NRK-produksjon som ble sett av mange, og også i flere år som et kursopplegg som var med å bidra til å få spredt kunnskap om tegnspråk ut i samfunnet. Kursvirksomheten i tegnspråk var viktig for å utvikle NTS fra å være et lite minoritetsspråk til å bli mer utbredt. Fra 1990-tallet av ble virksomheten med tegnspråkkurs i regi av de lokale døveforeningene vesentlig redusert i omgang – blant annet på grunn av utdaterte materiell og kursopplegg.

Fagtilbud i NTS som andrespråk

Kunnskap om språket NTS ble styrket med innføring av NTS som fagområde i høyere utdanning fra 1990 og ved statlige opplæringsprogram fra 1996. I dag tilbys opplæring i NTS som andrespråk til flere målgrupper. Foreldre til døve barn er en stor målgruppe; NTS undervises ved

rehabiliterings- og tilpassningskurs, ved personal- og etatsopplæring, ved bl.a. Ål folkehøyskole og stiftelsen Signo sine landsdekkende virksomheter for døve og døvblinde. Tegnspråk er et språkfag i grunnskolen, videregående skole, for studenter i høyere utdanning (ved årsstudier i NTS og ved bachelorutdanninger i tegnspråk og tolking). Landets døveforeninger og friundervisningstilbud er involvert i kursutdanning i NTS, med kurs for grupper som er interesserte i grunnleggende opplæring i NTS. Det er i dag utviklet interaktive undervisningsmaterieell med tegnspråkopplæring tilpasset ulike digitale plattformer (se f.eks. www.erher.no).

Undervisningskompetanse i NTS som andrespråk

Opplæring i språk i offentlige skoleslag stiller krav om formell kompetanse i det å undervise. Det er ingen egne studietilbud for personer som ønsker å *undervise* i NTS som andrespråk. På midten av 1990-tallet var det et studieemne som *tegnspråkinstruktør* (30 studiepoeng). Faget ble etablert for å bidra til å rekruttere lærere til blant annet tegnspråk- og tolkeutdanning og for å utvikle foreldrekurs ved Statped (Høgskolen i Sør-Trøndelag 1996, 2004). Fra midten på 1990-tallet ble programmet *allmennlærer for døve* og en sosial- og miljøarbeiderutdanning for døve tilbudt, noe som ga studietilbud rettet inn mot arbeid bl.a. med tegnspråklige elever. Studiene hadde i fagkretsen *tegnspråk som førstespråk, norsk som andrespråk, engelsk for døve* (inkludert opplæring i britisk tegnspråk) og det estetiske faget *drama og rytmikk*. Allmennlærerutdanningen for døve hadde primært fokus på undervisning i NTS som et førstespråk for tegnspråklige elever i grunnskolen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

I Oslo (tidligere HiOA og UiO) har det vært tilbudt påbygningsemner og masterutdanning i NTS for døve. Det har også vært mulig å ta enkeltemner og studietilbud som har vært gjennomført én eller få ganger, studietilbud som har inkludert kjennskap til døves historie og kultur og/eller emner innenfor bestemte brukergrupper av NTS. Emnene har fokusert på språkkunnskap og ikke vært innrettet mot didaktisk kompetanse. Døve studenter søker også ordinære studieretninger i for eksempel pedagogikk og lærerutdanning, men da uten at undervisning tilbys i de spesifikke emnene utviklet for *allmennlærerutdanning for døve*. Det å få kvalifiserte søkere til undervisningsoppgaver innen tegnspråkopplæring er i dag utfordrende i mange deler av landet.

Utviklingsområder

Nasjonalt fagråd for tegnspråk og tolkeutdanning ble opprettet i 2015 (Haualand, Nilsson og Raanes 2018). Fagrådet har igangsatt en gjennomgang av studieplaner for bachelorutdanningen i tegnspråk og tolking. En av skissene som fagrådet arbeider med, er å utvikle fagkretsen til å kunne velge innretning med enten tolking eller tegnspråkdiraktikk både på bachelor- og masternivå. Fagrådets arbeid er ennå ikke ferdigstilt.

Mange lands tale- og tegnspråk har fått utviklet egne rammeverk for språk-opplæring, ut fra *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Et rammeverk for språk kan fungere som en handlingsorientert tilnærming til undervisningsplaner og vurdering på ulike nivå av språktilegnelse. Slik kan det være et nyttig plandokument for utvikling av utdanningsprogram. Rammeverket for norsk språk ble utarbeidet i 2011, og en første versjon av et norsk rammeverk for norsk tegnspråk i 2014 (Vox 2011, 2014). En utfordring for arbeidet med et godt rammeverk for NTS er at flere deler av strukturen på NTS ennå ikke er kartlagt. Dette skyldes språkets korte tradisjon som et anerkjent språk (Vonen 2012). Forskning på NTS er under oppbygging, med blant annet ordboksarbeid, korpusutvikling, økende andel stipendiater og forskere som arbeider med ulike problemstillinger knyttet til språket i bruk. Språkvitenskapelig teoriutvikling i NTS må like fullt intensiveres. Utviklingsområder som ennå er lite belyst, er generell didaktikk i NTS og utvikling av didaktikk som fremmer kommunikativ kompetanse i NTS som andrespråk spesielt.

I strategidokumentet *Lærerløftet – på lag for kunnskapskolen* er masterutdanning i NTS ett av de prioriterte fagene (Kunnskapsdepartementet 2014:46). En konsekvens blir da en opprustning av pedagogisk og språkdiraktisk kompetanse og utvikling av læremateriell tilpasset forskjellige målgrupper. Kunnskapstilfanget fra andrespråksopplæring generelt bør imidlertid utprøves for å se mulig relevans også for tegnspråkfeltet. Man kan se klare paralleller mellom døve tegnspråklærere og andrespråklærere i skoleverket for eksempel i forhold til språkbruk og identitet (Cook 2016). Nordisk arbeid på andrespråklæring av tegnspråk er ennå i startfasen. Det pågår arbeid som ser på hvordan studenter i NTS i tidlige opplæringsfaser bruker tegnrommet (Ferrara og Nilsson 2017) og på opplevelse av situasjoner der døve faglærere bruker tolk i sin undervisning (Holström og Balkstam 2018). Korpusprosjekt utvikles nå for NTS og vil etter hvert gi verdifulle kilder for videre kunnskapsutvikling. Internasjonalt er tegnspråk-opplæring som andrespråk et tverrvitenskapelig tema under utvikling. Jacobs (1996), Jacobowitz (2005), Rosen (2010) og Hermann-Shores (2017)

belyser andrespråkopplæring med tema innen pedagogikk, rettigheter til opplæring og språkvitenskapelige fokus.

Å framskaffe materiale om tegnspråklæreres bakgrunn

Med en empirisk intervjuundersøkelse og gjennomgang av skriftlig dokumentasjon gis status på området 'opplæring i NTS som andrespråk'. Intervjudata fra 13 informanter ble innsamlet på en samling organisert som et erfaringsutveklingsseminar for tegnspråklærere våren 2014. Samlingen ble finansiert av midler fra Utdanningsdirektoratet etter søknad utformet i samarbeid med flere av de instansene som i dag står for tegnspråkopplæring i Norge: NTNU, Oslomet, HVL og Statped. Til seminaret ble deltagere fra disse instansene invitert, i tillegg til et utvalg tegnspråklærere fra andre instanser som arbeider med grunnleggende andrespråkopplæring.

Samlingen av tegnspråklærere i utgangspunktet utgjorde en del av planene for et noe større prosjekt: FUN-prosjektet (Funksjonell Undervisning på Nybegynnernivå) der opplæringsplaner i NTS for tegnspråkopplæring til ulike grupper og nivå av undervisning skulle gjennomgås, og rammer for CEFR-tilnærming forsøkes implementert i rammeplanverket. Denne søknaden fikk imidlertid ikke tildelt støtte til å kunne gjennomføres. Da ble en spisset søknad utformet til den første del av FUN-prosjektet, med fokus på skoloring i andrespråktilnærming ved tegnspråkundervisning. Med støtte fra Utdanningsdirektoratets satsning *Kompetanse for mangfold* ble det invitert hørselshemmede tegnspråklærere som underviser i NTS som andrespråk til et seminar. Språkundervisning med andrespråkperspektiv var hovedtema for samlingen, som også inkluderte datainnsamling og erfaringsutveksling rettet inn mot ulike delområder av det å undervise voksne som lærer NTS som et andrespråk.

Metode

Informantene kommer fra sentrale instanser for tegnspråkundervisning som andrespråk i høyere utdanning, fra både statlige og private opplæringsaktører. Prosjektet er godkjent av NSD, og det ble innhentet informert samtykke for å delta med intervju, gruppesamtaler og filming av språklige eksempler. Innsamlingen av data er gjort tilpasset en målgruppe med førstespråkbrukere av NTS og med en andrespråktilnærming til skriftlig norsk. Derfor ble prosjektinformasjon gitt både på NTS og på norsk. I forkant av samlingen ble

det framlagt informasjon om prosjektet på NTS i nettbasert videoformat, og intervjuere med NTS som sitt primære språk gjennomførte alle intervju. Informantene kommer fra ulike deler av landet og er alle lærere som står i direkte undervisning med NTS som et andrespråk. Datainnsamling pågikk over to dager. Det var individuelle intervju (semistrukturerte intervju med fokus på bakgrunn og erfaring med andrespråkundervisning). Det var også gruppeintervju med tema undervisningsmetoder, med innsamling av språkbukseksampler. Det er de individuelle intervjuene som er materialet til denne artikkelen. Samlet utgjør de 2 timer og 33 minutt med videoopptak, der de enkelte intervju varte fra knappe 6 minutt til vel 18 minutt. Opptakene er annotert der intervjuene på NTS er nedskrevet på norsk. Direkte intervju-sitat gjengis i teksten oversatt fra NTS til norsk. Materialet er analysert for å kunne gi en statusbeskrivelse av utdanning, bakgrunn og erfaringer med ulike utdanningsprogram i andrespråkundervisning fra en utvalgt gruppe tegnspråklærere i Norge. I analyseprosessen ble det gått tilbake til data-materialet med gjennomgang av videomateriale i flere runder der sitat og presiseringer ble kvalitetssikret opp mot transskripsjonsnotatene. Kvantitative opplysninger er framstilt i figurer. Noen av de kvalitative dataene er drøftet der kulturell kontekst fra døves kultur og historie er trukket inn. Litteraturstudier er gjennomført for de ulike tema som tas opp i intervju-dataene.

Resultat

Intervjuene bidrar med bakgrunnsinformasjon om det å undervise i NTS i Norge. Opplysninger om alder, utdanningsbakgrunn, stillingsandeler og tilsettingsforhold, antall elever og egen språklige bakgrunn presenteres.

Hvem underviser i NTS?

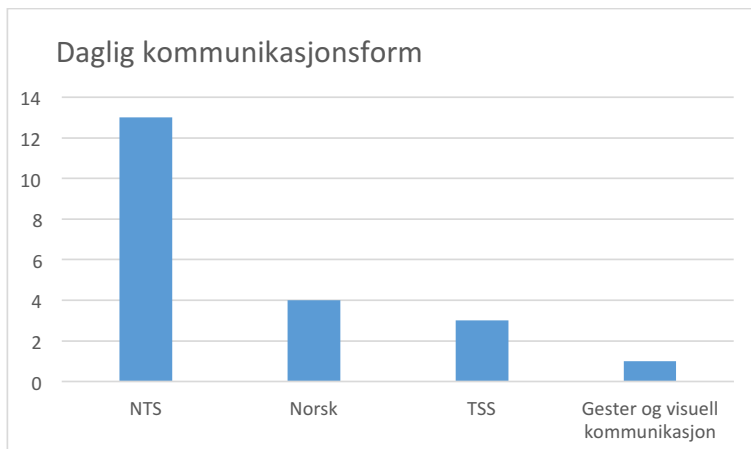
I informantgruppen på 13 er det ni kvinner og fire menn. Anerkjennelsen av NTS som et selvstendig språk er relativt ny i Norge, så alder på informantene sier noe om tiden man vokste opp i, og hvilke språkholdninger man kunne møte i skole og samfunn. De intervjuede er fra midten av tjuetårene til personer som nærmer seg pensjonsalder, en aldersfordeling som som representerer et variert bilde av mulighetene døve har hatt for å oppleve familiemiljø der tegnspråk blir tatt i bruk. Blant de eldste informantene er det personer med skolegang på døveskole og oppvekst på internat. I dette

skolemiljøet ble de introdusert for NTS, men uten at NTS var et språkfag i utdanningen, og uten at selv deres nærmeste familie fikk praktisk opplæring i språket. Andre informanter viser til skolegang ved skoler for tunghørte elever eller som integrerte i kommunale skoler. Disse informantene skildrer en oppvekt basert på kommunikasjon der de med betydelige hørselstap kommuniserte med munnnavlesning, og der de til dels møtte motstand mot det å bruke tegnspråk. For andre har tegnspråk helt fra tidlig barnsben av vært en naturlig del av oppveksten, der familiene har fått mulighet til å utvikle tegnspråklig kompetanse. Det siste gjelder spesielt informantene som er i tjuårsalderen og har familier som har fulgt Statped's foreldreopplæring i tegnspråk. For de fleste aktive tegnspråklærere i dag er det en realitet at de hadde en grunnskoleopplæring/videregående skoleopplæring i en tid de fikk lite eller ingen opplæring i NTS som språk, og der de i sin grunnopplæring ikke har fått teoretisk kunnskap om sitt førstespråk.

NTS som det primære språk i arbeids- og privatliv

Alle de intervjuede oppgir NTS som sin daglige kommunikasjonsform. Tabellen under viser svarene på spørsmålet: *I jobbsammenheng og privat – hva er din daglige kommunikasjonsform/det språk du bruker mest?*

Figur 1: Daglig kommunikasjonsform



Alle informantene svarer at NTS er deres daglige kommunikasjonsform i hverdagsliv og undervisningsarbeid. Men også norsk (muntlig og skriftlig)

brukes i kontakt med andre. Flere veksler også mellom å benytte NTS og varianter av TSS (tegn-som-støtte, der norsk setningsoppbygging brukes kombinert med bruk av enkelttegn), norsk eller gestuell/visuell basiskommunikasjon. Det å ta i bruk gester og kroppslig/visuelle uttrykksform i kontakt med dem som ikke behersker NTS, nevnes spesifikt av én informant. Noen oppga flere teknikker, som det å veksle mellom å bruke NTS og TSS. Å kunne veksle mellom ulike kommunikasjonsmetoder er noe informantene i arbeidsliv og privatliv har bred kompetanse i.

En identitet som døv

Alle de intervjuede tegnspråklærerne er hørselshemmede. På spørsmålet: *Er du selv døv eller sterkt tunghørt?* kommer det svar som inneholder mer informasjon enn hva som er ren hørselsstatus. Flere av deltagerne sier at de er sterkt tunghørte, men at de regner seg som døve. En formulering som flere av de intervjuede la til, var: «Jeg er sterkt tunghørt, men jeg har en identitet som døv». Utsagnet fra informantene kan tolkes som at for de som formidler faget NTS, sees språk og identitet i sammenheng. Dette er i tråd med en diskusjon om døvhet som kulturell faktor, uttrykt med begrepet «Døv med stor D». Både i nordisk og internasjonal diskurs er dette et viktig poeng når man ser døvhet som en språklig og kulturell gruppering (Breivik, Haualand og Solvang 2002, Ladd 2003). Tilsvarende er også beskrevet for andrespråklærere generelt (Cummins og Early 2011). Å akseptere døve personer som en språklig og kulturell minoritet er i dag forankret i så vel Europarådets konvensjoner, i Nordisk råd og i nasjonale politiske føringer (Bergh 2004:15). Stortingsmelding 35 (2007–08) sier blant annet: «teiknspråk har ein grunnleggjande verdi i seg sjølv, mellom anna som identitetsmerke og ekte kulturuttrykk for ein språkleg minoritet i det norske samfunnet» (Kultur- og kirkedepartementet 2008:233). Ut fra informantenes alder har de alle opplevd ulike faser av verdsetting og verdisynt på sitt eget språk. Vi ser her flere paralleller til andre andrespråklærere i norsk skole, der innsikt og betydning av identitet og kulturformidling står sentralt (Kjørven, Ringen og Gagné 2009, Lund 2009, Østberg 2009).

De fleste intervjuede er eneste døve familiemedlem i sin familie, og har derfor hatt foreldre og søsken som i større eller mindre grad har lært tegnspråk som andrespråk i oppvekstårene. Det går et tydelig skille ved hvordan dette omtales. De yngste har erfart foreldreopplæringstiltak i NTS som startet på 1990-tallet. Kursopplegget «Se mitt språk» (2006) er et tiltaket som har gjort det mulig å få utvikle tegnspråk som førstespråk, som et språk

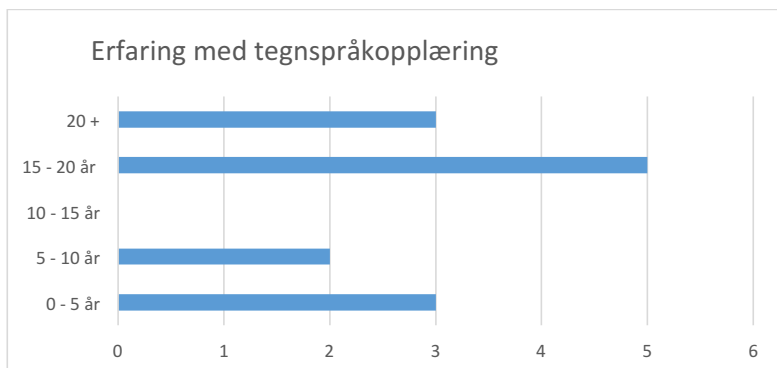
lært fra førskolealder og benyttet igjennom skolegang og voksenliv. I gruppen av intervjuede er både dem som var involvert som lærere da dette opplæringsprogrammet kom i gang, og de yngste som forteller hvordan egen tegnspråklig kompetanse og utvikling er formet av undervisning på kompetansesenter for hørselshemmede/døveskoler. Der fikk de undervisning samtidig som foreldrene deltok på samlinger med tegnspråkundervisning over flere år. Kurstilbudet bidro til at familiene utviklet tegnspråkferdighet. For informantene som fikk opplæring før 1990-tallet, varierte det sterkt på hvilket nivå de skildrer sin opplæring og oppvekstmiljø i lys av språklig deltagelse. Tidligere var det å mangle et felles språk med sine foreldre og søsken utfordringer de eldste informantene hadde opplevde. Programmet «Se mitt språk» har hatt stor betydning for døve barn og deres familier og nettverk (Gravdal 2014), selv om ikke alle deltagere lærte språket flytende. Erfaringer fra sin egen oppvekst nevnes av flere av informantene som motivasjon for valg av yrke, der de ønsket å arbeide på et område av betydning for hørselshemmede barn og deres familier.

Mobilitet var et deltema i intervjuene. Svarene støtter opp under funn fra studier som tilsier at døve kan betraktes som personer som både er forankret i døves språk og kultur, men også med bred kontaktflate mot nordiske og internasjonale miljø for tegnspråklige (Breivik 2007). Dette er trekk som man ser igjen blant de intervjuede personene. Mange har søkt inn mot tegnspråklige miljø, og i gruppen er det flere med bakgrunn og studieopphold fra ulike steder av Norge, Norden og internasjonalt. I drøftingsdelen vil vi se på hvilke muligheter dette har for videre skolering av lærere i NTS.

En lærerjobb med ulike titler

Stillingsbenevnelsene for dem som underviser i NTS, varierer. Informantene oppgir selv at de er ansatt som *tegnspråklærer*, *tegnspråkkonsulent*, *tegnspråkinstruktør*, *høgskolelærer*, *høgskolelektor* og *konsulent*. 10 av 13 informanter er tilsatt i 100 % stilling, to i stillingsandeler på ca. 50 % og én informant i 10 % stilling. Hovedtyngden av informantene er altså tegnspråkundervisere i full stilling. De ble ikke spesifikt spurt om det var i faste eller midlertidige stillinger, men mange har i en årrekke vært ansatt i statlige etater (innen høyere utdanning eller innen rehabiliterings- eller spesialpedagogisk virksomhet), noe som indikerer faste stillinger. Antall års yrkeserfaring varierer, fra mindre enn ett års undervisningserfaring til mer enn 25 år. I snitt oppgir de intervjuede 12,5 år med undervisningserfaring:

Figur 2: Antall års erfaring med undervisning i NTS



Figur 2 viser tegnspråklærernes yrkeserfaring og at en stor gruppe står i yrket lenge, der 8 av 13 har arbeidet i mer enn 15 år med tegnspråkopplæring. Flere av disse nærmer seg pensjonsalder. Utvalget av informanter er ikke stort nok til å direkte sammenligne med lærerstanden generelt, men data fra Statistisk sentralbyrå og GNIST (2016:14–18) viser til en sysselsetting blant godt voksne lærere som generelt sett er synkende blant de eldste yrkesaktive. Tegnspråklærere som er intervjuet står i sitt yrke lenge, og flere kommenterte at det å arbeide med opplæring er et arbeid de er stolte av.

Antall elever

Hvor mange elever underviser tegnspråklærerne pr år? På dette spørsmål ble det oppgitt et stort antall, i snitt hele 133 elever pr år. Men antallet varierte, fra dem som har en elevgruppe på om lag ti elever å forholde seg til på kurs via en døveforening, til andre som i kurssammenheng tar imot større grupper med opptil 400 elever årlig. De som underviser flest elever, arbeidet med foreldre til hørselshemmede barn, holder kurs for lærere som arbeider med hørselshemmede og de som underviser profesjonsgrupper i grunnleggende tegnspråkopplæring. Andre arbeider med studiegrupper i høyere utdanning der de i lengre studieløp fulgte fra 50 til 100 studenter. Både ved kursopplegg og ved årsstudier arbeider de fleste tegnspråklærere i team, der de veksler på å arbeide individuelt og i tolerersystem inn mot studiegrupper. Samlet oppgir de 13 intervjuede tegnspråklærerne at de per år arbeider med i alt 1735 elever. Spørsmålet *Hvor mange elever underviser*

du dette året? var rettet mot lærernes erfaring og kompetanse. Da flere av informantene kom fra samme arbeidssted, arbeider flere med samme elevgruppe, slik at antallet elever som totalt følger tegnspråkopplæring, ikke kan leses direkte ut fra oppgitt antall. Flere tegnspråkelever er nok registrert flere ganger av informanter som var fra samme arbeidsplass. Men antall elever kan også være underrapportert, da spørsmålet ikke klart skiller hvilke elever man underviser som en del av fast engasjement som lærer, eller om man utover det også er med på kurs eller korte samlinger som inneholder opplæring i NTS. Utfordringene med tallfesting kan eksemplifiseres med det som kom fram i ett av intervjuene. To lærere var tilsatt ved samme utdanning, der begge først oppgir at de underviser ca. 50 studenter årlig. Men i svaret fra intervjudataene ser vi en av lærerne begynner å føye til ytterlige opplysninger:

Jeg underviser ca. 50 elever fast. Pluss de tjue pluss tjue studentene som delvis følges opp på årsbasis, det blir 40 til. Pluss de vel tjue deltidsstudentene og de ca. ti elevene på etatsopplæringen som kommer på flere samlinger noen uker hvert år. I tillegg om lag førti studentene fra en helsefagligutdanning som årlig har et kort intensivkurs i gestuell- og tegnspråklig kommunikasjon. Alle de er i tillegg til de 50 faste elevene.

Mens intervjueren summerer sammen alle disse elevene og noterer ned svaret *160 elever på årsbasis* på intervjueskjemaet, viser video fra intervjuet at tegnspråklæreren fortsetter å liste opp flere undervisningsoppdrag – uten å tallfeste antall personer som deltok: Han er også årlig involvert ved det han omtaler som «korte kurs, introduksjon- og rekrutteringssopplegg for grupper av personale og studenter». Dermed oppgis antall elever for disse to kollegaene å være på *ca. 50 studenter per år og mer enn 160 studenter hvert år* – av to som er tilsatt i samme stillingsandel og som står i samme type undervisningssituasjon. Tegnspråklærere tilsatt ved en folkehøyskole og Statped møter de største elevgruppene. De oppgir at de møter fra ca. 240 og opp mot ca. 400 elever pr. år. Arbeidsoppgavene de har, er å gjennomføre kursuker for ulike målgrupper, der informantene i store deler av året ukentlig møter grupper av elever. Noen kommer igjen og igjen på samlinger knyttet til foreldreopplæring, skolering for lærere og andre som samles til enkeltstående kurs eller kursdager. En av informantene sier:

Det er vanskelig å si antall eksakt. Det er jevnt kurs. Det varierer fra uke til uke. Mange kommer igjen i løpet av året på flere kurs. Det er for-eldrekurs. Andre uker kommer det familiemedlemmer, lærere og andre. Det varierer veldig, men det er tilsammen veldig mange på ett år.

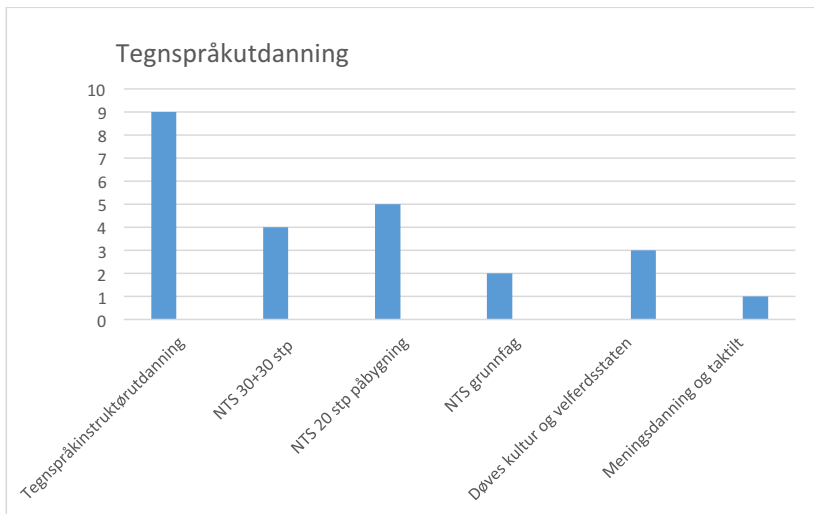
Antall elever i NTS kan derfor være reelt færre eller flere enn det som er tallfestet i denne undersøkelsen. Det mangler tilgjengelig statistiske data over samlet elevgrunnlag og studieaktivitet i de ulike programmene, noe som bør utvikles for å se årlig gjennomstrømning og for å se utvikling på fagområdet over tid.

Formell tegnspråklig kompetanse

Som nevnt har flere av informantene ingen opplæring i NTS i egen grunn-skoleutdanning og videregående opplæring. Den formelle høyere utdanning i NTS som de fleste av tegnspråklærere har gjennomført, er 30 studiepoeng som «tegnspråkinstruktør». Hele 9 av 13 av informantene hadde gjennomført denne utdanningen som første gang ble tilbudt i 1996 etter godkjent plan og med direkte finansiering fra Kirke- og utdanningsdepartementet. Kandidater med denne utdanningen er blant dem som i dag utgjør kjernegruppen av lærere på flere utdanningsprogram i NTS. Utover tegnspråk-instruktørutdanning (30 studiepoeng) er andre studieemner innen tegnspråk aktuelle for å bygge opp teoretisk kunnskap i NTS, og flere av informantene har tatt årsenhet i NTS (30 + 30 studiepoeng i NTS). Årsenheten tilsvarer første studieår i BA i tegnspråk og tolking. Noen av informantene oppgir at de er i gang med systematisk å bygge opp en samlet BA-grad av utdanning relatert til tegnspråk.

Flere hadde tatt årsenhet i NTS som privatist. I intervjuene ble det kommentert at det kunne oppleves vanskelig å tilegne seg kunnskap om NTS i studieløp når fagstoff ikke ble gjennomgått og diskutert. Et studieopplegg der man kunne få arbeidet med teoristoff støttet opp til praktiske eksempler og diskutere på sitt eget språk, ble fremhevet som viktig. Et studietilbud flere hadde gjennomført var påbygningsemne i tegnspråk (20 stp.) som blant annet er egnet for å samle totalt 80 stp. i NTS, som en forberedelse til å være kvalifisert for masterutdanning i tegnspråkfaget. Tegnspråklærerne nevner også deltagelse på studietilbud som kun er gjennomført én eller noen få ganger – som emnene «Døves kultur og velferdsstatens utvikling» (30 studiepoeng) og «Meningsdanning og taktilt tegnspråk» (30 studiepoeng). Disse studieemnene hadde relevans for økt språklig bevissthet, men studiene

var bare delvis var utformet for å gi økt læringsutbytte i tegnspråk. Ingen av informantene i denne studien har tatt mastergradsutdanning i NTS. De studietilbud som inneholder tegnspråklig opplæring som informantene har tatt del i, er presentert i figur 3.

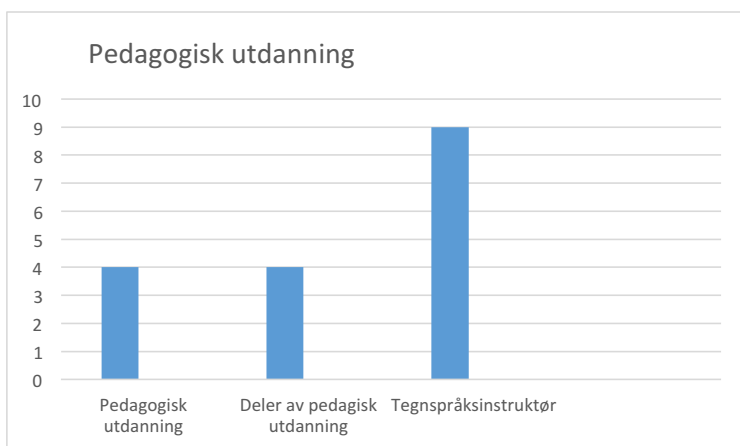


Figur 3: Studietilbud i NTS

Pedagogisk kompetanse

Pedagogisk kompetanse er viktig for dem som skal stå for undervisning i NTS. Figur 4 viser at flere av informantene har en pedagogisk utdanning (allmennlærer, førskolelærer, praktisk pedagogisk utdanning), men uten nødvendigvis å ha fordypning inn mot tegnspråk og emner spesifikt relatert til døves språk og kultur. Ingen av informantene i denne studien har fullført den spesifikke *allmennlærerutdanning for døve* (som blant annet inkludert fagene for grunnskoleelever med NTS som førstespråk).

Fire av tegnspråklærerne er utdannede lærere (allmennlærere, førskolelærere), og noen har også ytterligere påbygning innen spesialpedagogikk e.l. Fire andre har påbegynte pedagogiske utdanningsløp, men ikke fullført alle emner. *Tegnspråkinstruktørutdanning* er det studietilbudet de fleste av tegnspråklærerne (9 personer) hadde gjennomført. På tross av et begrenset studieomfanget (30 studiepoeng), inngår både en pedagogisk og en språkvitenskapelig komponent i denne utdanningen. Blant informantene var det også fire som hadde studert andre fag på høyere utdann-



Figur 4: Pedagogisk utdanning

ingsnivå, men da med studieemner som ikke var direkte relatert til pedagogikk eller språk. Korte kursdager i form av samlinger og enkeltdager innen relevante tema, ble av flere nevnt som nyttig påfyll til det å undervise i NTS, der både norske og internasjonale kurs og samlinger for tegnspråklærere nevnes. Dette kommer i tillegg til kompetansegivende utdanningsløp som vises i figur 4.

Tidlig erfaring med tegnspråkundervisning motiverer

Via spørsmålet om hvor mange års erfaring informantene hadde som tegnspråklærere, kom det fram interessante opplysninger om det å velge tegnspråklæreryrket. Da kom årstall for tilsetningsforhold, og så kom historier om motivasjon for det å starte å undervise – uten at dette var et spørsmål som ble stilt ut fra utarbeidet intervjuguide. Tre av informantene nevnte at de som første undervisningserfaring hadde tatt på seg å undervise medelever og omgangskrets i tegnspråk. Deres historier hadde mange likhetstrekk, for eksempel hadde de blitt spurt om å holde kurs i tegnspråk og opplevde at det var en oppgave de likte. Da det ikke spesifikt ble etterspurt slike erfaringer i intervjuene, kan denne type praktisk erfaring gjelde flere av de som har valgt yrke som tegnspråklærer. Opplysningene viser en interessant inngang til det å få et yrke som tegnspråkinstruktør. Å få prøve seg som kursholder ga økt interesse og motivasjon til et yrkesvalg. Til disse kursene

for medelevene på videregående skole sier to av informantene at de selv var med å utvikle materiell.

Stor mobilitet i lærergruppen

Et delformål med studien som denne artikkelen bygger på, var å framskaffe språkeksempler som informantene kunne bruke i egen undervisning. Videoopptakene kunne da få en funksjon både som materiellutvikling, språkbruks-eksempler og som eventuelle data til språklig analyse for lærerne og forskere. For å vite om eksemplene som ble filmet kunne analyseres for å belyse eventuelle regionale forskjeller av NTS i Norge ble derfor følgende spørsmål stilt: «Hvor bor du nå? Har du også bodd andre steder i landet, og i så fall hvor? Hvor lenge?» Svarene på disse spørsmålene var interessante og sier også noe om bakgrunnen for tegnspråklærere i Norge: Informantene representerer en gruppe som viser stor grad av mobilitet i forhold til bosted. De har med seg en språkbruk påvirket av de miljøer der de har bodd i deler av sin barndom, ungdom og voksenliv. Informantenes mobilitet går også utover Norges grenser, med både nordisk bakgrunn og opphold internasjonalt i ulike tegnspråklige miljøer.

Sammenfatning empirisk materiale

Funnene fra denne undersøkelsen må tas med forbehold om at de kun representerer et utvalg informanter, og at det å generalisere vedrørende de ulike variabler som presenteres, må gjøres med forbehold. Innsamlet informasjon viser at andrespråkundervisning i NTS skjer i et betydelig omfang. Det er formalisert andrespråkopplæring ved videregående- og høyere utdanning, etatsopplæringer, opplæringsprogram for foreldre, kompetansegivende kurs for pedagoger, og i tillegg drives kursvirksomhet i tegnspråk. Et spesielt trekk ved NTS som et andrespråk er målgrupper der familier og foreldre (til døve barn) får formell opplæring i et andrespråk for å utvikle et felles språk i familien.

Mange tegnspråklærere har lang praktisk undervisningserfaring, og mange står i yrket lenge. De fleste av informantene arbeider i heltidsstillinger, og elevtallet tilsier at samlet undervisningsomfang er stort. Alle intervjuede har NTS som sin primære kommunikasjonsform og har en forankring i døves språk og kultur. Informantenes utdanningsnivå varierte, men i snitt har informantgruppen lavt utdanningsnivå i forhold de formelle krav om kompetanse for undervisningsstillinger i skoleverket. Infor-

mantenes alder er en variabel som nok har påvirket manglende opplæring i eget språk i grunnskole og reell mulighet til å ta høyere utdanning. Først da tolketjeneste for døve ble etablert, ble det lagt til rette for høyere utdanning for tegnspråklige personer. Informantene er aktive i å søke tilgjengelige utdanningstilbud på og om NTS. Det mangler per i dag studietilbud i didaktikk for NTS. Andelen lærere som har en lang yrkeserfaring, peker mot behov for videre rekruttering til yrket.

Drøfting

Et nytt fagfelt må utvikles

En utfordring som gjelder fagområdet NTS, er at faget ennå er ungt, sett ut fra anerkjennelse og kunnskapsnivå. Som et undervisningsområde innen andrespråksopplæring har det en kort tradisjon. Å undervise i språk er en aktivitet som krever flere typer kompetanse. Det er selvsagt sentralt at man kan språket man skal lære bort, samt at man har innarbeidet pedagogisk kompetanse i det å undervise den målgruppen man skal nå. Andrespråksopplæring i et gestuelt-visuelt språk krever lærere som har spesiell kompetanse om det å ta i bruk kropp og visuell oppmerksomhet i kommunikasjonsprosesser i visuell-gestuell modalitet. Faglig og didaktisk er det et område med utviklingsmuligheter og utfordringer og der viktige brikker av teoretisk kunnskap ennå ikke er på plass. Blant annet mangler didaktiske studier som ser på den prosessen det er å ta i bruk flerspråklig kompetanse i aktiv utprøving av tegnspråklig språkbruk. Andrespråkinnlæring innebærer blant annet faser der språkkodene i naturlig opplæringsprosess påvirker språket man benytter (García 2008, García og Wei 2019). Dette er prosesser som er relativt ubeskrevet for innlæring i andrespråk i andre modaliteter enn talespråk.

Rekruttering

Det er økt etterspørsel etter undervisning i NTS rettet mot flere målgrupper. Språket NTS sin status i samfunnet er styrket, og NTS er mer og mer synlig i mange sammenhenger. Politisk er det fremmet ønske om at NTS som andrespråk tilbys som valgfag på grunnskolen og i videregående opplæring. Det er påpekt behov for mer opplæring innen familie-, nettverk- og arbeidsmiljø der NTS er i bruk. Innen høyere utdanning er det behov for utvikling av andrespråksemner i NTS tilpasset ulike profesjonsutdanninger. For utvikling av videre studietilbud i NTS trengs opplæring av lærere, og det må

sikres utvidet kapasitet og økt kompetanse for dem som skal undervise. Døve tegnspråklige personer har en bakgrunn av betydning for undervisningsarbeidet de står i. Å møte døve lærere gir en viktig dimensjon og har en egenverdi i forhold til forståelse av døves språk, kultur og historie. Tale og auditiv kommunikasjon må endres til visuell-gestuell kommunikasjon når man må ta i bruk tegnspråklige virkemidler i undervisnings- og kontaktsituasjoner. Ikke minst i første fase av opplæring i tegnspråk er dette viktig.

Det mangler i dag studietilbud i didaktikk for andrespråkinnlæring i NTS. Et slikt fagdidaktisk emne bør utvikles. Kulbrandstad (2012, 2015) og Gujord og Randen (2018) viser til bredden i den norske og internasjonale diskursen i fagområdet andrespråksopplæring, og her er det et teoritilfang som også bør vurderes innarbeidet ved utprøving av andrespråksopplæring i visuelle-gestuelle språk. En utvikling av didaktisk kompetanse vil være nyttig for dem som i det daglige står i et pedagogisk arbeid med undervisningssituasjoner med andrespråksopplæring i NTS.

Skal NTS som andrespråk tilbys flere elevgrupper, trengs økt rekruttering til yrket. I en overgangsfase kan man tenke seg flere parallelle modeller. En av dem er å søke å rekruttere flere voksne døve søkere inn mot andrespråkundervisning. Selv om enkelte voksne kan mangle en formell opplæring i sitt eget språk fra grunnskoleutdanning og fra videregående opplæring, vil førstespråksbrukere ha en kompetanse i NTS som vil være verdifull ved skoloring med sikte på å dekke økede opplæringsoppgaver på flere ulike opplæringsnivå. Som en overgangsordning kan det vurderes å kunne fungere som et rekrutteringstiltak parallelt med at yngre tegnspråklige søkere nok vil søke veier fram til studiekompetanse og lærerstudier i høyere utdanning. Emner innen språkvitenskap og didaktikk for NTS bør utvikles og gjerne tilbys med NTS som undervisningsspråk.

Flere av informantene trekker fram tidlige erfaringer med det å undervise som årsak til at de hadde valgt tegnspråkundervisning som yrke. Noen av disse erfaringene gikk tilbake til det å undervise medelever og nettverk i videregående skolealder. Det å få utarbeidet materiell og opplegg tilpasset korte, lokale kurs der døve/hørselshemmede elever kan formidle kunnskap om NTS, er en idé som gjerne bør utredes og prøves ut. Det kan være en god måte å nå aktuelle skolemiljø og nettverk rundt hørselshemmede elever med kunnskap i NTS. Dette vil kunne gi aktuelle miljøer for tegnspråklige elever viktig grunnkunnskap. Oppgaven med å få (med)ansvar med å gjennomføre kursopplegg i egne nærmiljø, kan styrke og gi kompetanse. Anled-

ning til å prøve seg i rollen som formidler/instruktør kan også motivere for videre yrkesvalg rettet inn mot språkvitenskapelige og pedagogiske emner, noe som på sikt kan bidra til rekruttering til pedagogisk utdanning og tegnspåklærundervisning.

Nasjonal satsning og mulighet for internasjonalisering

Gruppen med tegnspåklærere i Norge er ikke stor. Det gir både noen begrensninger og noen muligheter når det gjelder å utvikle studietilbud for tegnspåklærere. Tiltak vil raskt kunne gi effekt. Som studien viser, har mange av tegnspåklærerne erfaringer med og kompetanse i flere lands tegnspåklær og med NTS brukt i ulike deler av landet. Å ha erfaring med flere tegnspåklær miljø vil være en styrke for språklærere da det gir innspill til økt språklig kompetanse og bevissthet. Dette betyr også at det kan være relevant å utvikle kurs og skoling i andrespråksopplæring i tegnspåklær og tegnspåklær didaktikk i nordisk eller europeisk sammenheng, noe som kan åpne opp for internasjonalisering og en bredere utvikling av didaktikk på et lite fagfelt.

De siste årene har teknologisk utvikling gjort språket og læringsressurser mer tilgjengelig via digitale og interaktive læremidler (Hjulstad 2017). I videre utvikling av interaktive og nettbaserte opplæringsmetoder ligger det mange muligheter. Dette kan supplere den direkte kontakten og veiledning i undervisningssituasjoner. Teknologisk utvikling har betydd mye for utvikling, tilgjengelighet, opplæringsmuligheter og forskningsarbeid innen NTS. Her ligger det muligheter både for innlæring i NTS og i opplæring av lærere i NTS som bør utforskes nærmere.

I en overgangsfase bør det vurderes å utarbeides opplæringsmoduler i tegnspåklær didaktikk, spesielt for å kompensere for døve voksnes manglende opplæring i eget språk i grunn- og videregående skole. Dette kan i en overgangsfase raskt bidra til å øke rekrutteringen til kvalifiserte tegnspåklærere og øke tilbud om opplæring i NTS på flere områder. En tenkt modell kan for eksempel være en todelt tegnspåklær instruktørutdanning, med første del som bygger på eksisterende studieplan for *tegnspåklær instruktørutdanning* (30 studiepoeng) med en videre påbygning utviklet med et mulig nytt studieemne: *didaktikk for andrespråksopplæring* i NTS (30 studiepoeng). Det bør også arbeides for å etablere tegnspåklær didaktikk som et spesifikt emne i BA-utdanningen for tegnspåklær og tolkeutdanningen.

Behov for mer satsning på NTS ut fra et andrespråkperspektiv

Rekruttering av personer til å undervise i NTS og utvikling av kompetansegivende studiemodeller for tegnspråkundervisere vil være viktig tiltak. For tilsetting i opplæring i grunnskolen er det formelle krav til omfang av utdanning (som barnehagelærerutdanning, allmennlærerutdanning, lektorutdanning). En masterutdanning innen tegnspråk vil være et tiltak i tråd med krav for tilsetting for undervisningsstillinger, og også legge til rette for faglig utviklingsarbeid. For å tilby mer og bedre tegnspråkundervisning må det også utvikles og tilbys studier der tegnspråkdidaktisk og tegnspråkteoretisk kompetanse for lærerne bygges opp og oppdateres.

Kunnskap om NTS og opplæringen i NTS er viktig og har stor betydning både for enkeltpersoner, familier og på samfunnsnivå. Å utarbeide tiltak som kan styrke utdanning, rekruttering og kompetanseheving på dette området vil være i tråd med den overordnede argumentasjonen i Kunnskapsdepartementets strategiplan *Språk åpner dører* fra 2007. Politiske føringer tilsier at NTS opplæring skal bli et bredere fagtilbud i grunnskole og det arbeides for utvikling av fagtilbud i grunnopplæring og høyere utdanning. En mulig måte å sørge for utvikling av området er å etablere forskningsgrupper og samarbeid mellom tegnspråklig miljø og fagfelt for andrespråkundervisning. Dette med siktemål å legge til rette for effektive og godt fungerende opplæringstilbud som kan sikre en større grad av deltagelse for alle og et større språklig mangfold i samfunnet.

Referanser

- Agenda Kaupang 2017. *Gjennomgang av Statped's oppdrag, tjenester og ressursdisponering på fagområdet hørsel og innen tegnspråk. Rapport 2017*. Oslo: Statped.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013. *Stortingsmelding nr 6 (2012–2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet: Oslo.
- Berge, Sigrid Slettebakk, Eli Raanes og Marianne Pilskog Nyhus 2018. *Tolking med tegn-som-støtte til munnnavlesning (TSS)*. I H. Hualand, A.-L. Nilsson, E. Raanes (red.). *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag, 180–199.
- Bergh, Grete 2004. *Norsk tegnspråk som offisielt språk*. Oslo: ABM-utvikling.

- Breivik, Jan-Kåre, Hilde Hauland og Per Solvang 2002. *Rome – a Temporary Deaf City! Deaflympics 2001*. Stein Rokkan Centre for Social Studies. Working Papers.
- Breivik, Jan-Kåre 2007. *Døv identitet i endring. Lokale liv, globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bull, Tove, Espen Karlsen, Eli Raanes og Rolf Theil 2018. Andre språk i Noreg. I: B. Mæhlum (red.). *Norsk språkhistorie. II. Praksis*. Oslo: Novus Forlag, 417–533.
- Cook, Vivian 2016. *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge.
- Cummins, Jim og Margaret Early (red.) 2011. *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London: Trentham Books Ltd.
- Døves Tidsskrift 1986*. Tegnspråklærerråd er opprettet. 1986, nr. 18, 6 og 9.
- Edwardsen, Nora og Tor Edvin Dahl 1984. *Tegn er språk. Veiledning for lærer/ringleder*. Oslo: Aschehoug/Norsk Fjernundervisning.
- Erlenkamp, Sonja, Guri Amundsen, Sigrid Slettebakk Berge, Trine Grande, Odd Morten Mjøen og Eli Raanes 2011. Becoming the Ears, Eyes, Voice and Hands of Someone Else. Educating Generalist Interpreters in a Three-year Program. I L. Leeson, S. Wurm og M. Vermeerbergen (red.). *Signed Language Interpreting. Preparation, practice and performance*, Manchester: St. Jerome Publishing, 12–36.
- Ferrara, Lindsay og Anna-Lena Nilsson 2017. Describing spatial layouts as an L2M2 signed language learner. *Sign Language & Linguistics*, Vol. 20 (1), 1–26.
- GNIST 2016. *Indikatorrapport*. Kapittel 3: Rekruttering og turnover i læreryrket. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- García, Ofelia 2008. Multilingual language awareness and teacher education. I J. Cenoz og N.H. Hornberger (red.). *Knowledge about language: Encyclopedia of language and education: Volume 6*. New York: Springer, 385–400.
- García, Ofelia og Li Wei 2019. *Transspråking, språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Gravdal, Cecilie Nordås 2014. *Foreldres opplevelse av egen mestring i kommunikasjon med sine hørselshemmede ungdom*. Masteravhandling i pedagogikk. Bergen: NLA Høgskolen.

- Gujord, Ann-Kristin Helland og Gunhild Tveit Randen (red.) 2018. *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haualand, Hilde, Anna-Lena Nilsson, Eli Raanes 2018. Tolker og tolking – en introduksjon. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, E. Raanes (red.). *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske, 11–37.
- Hermann-Shores, Patricia 2017. Enabling Pedagogy and Andragogy for 21st-Century Sign Language Users and Learners, *American Annals of the Deaf*, 2017, årg. 162 nr. 4, 360–364.
- Hjulstad, Johan 2017. *Embodied Participation: In the Semiotic Ecology of a Visually-oriented Virtual Classroom*, Trondheim: Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet, 2017:47.
- Holmström, Ingela og Eira Balkstam 2018. Tolkad tolkutbildning. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, E. Raanes (red.). *Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske, 317–335.
- Holten, Sonja Myhre 2009. Tospråklighet eller flerspråklighet – hva er problemet? I A.-L. Hansen, N. Garm og E. Hjelmervik (red.). *Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped. Skriftserie nr.70. Møller kompetansesenter, 148–159.
- Holten, Sonja Myhre og Hege R. Lønning 2011. Døves språkholdninger og norsk tegnspråk. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 2011, årg. 29, 7–24.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag 1996. Studieplan. *Allmennlærerutdanning for døve*. Virksomhetsplan. Trondheim: HiST, Avdeling for lærerutdanning.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag 2004. *Studieplan i Tegnspråkdiraktikk (TGD130-B)* 30 studiepoeng. Vedtatt av Høgskolestyret 28.04.04.
- Jacobowitz, Lynn E 2005. American Sign Language teacher-preparation programs in the United States. *Sign Language Studies*, 2005, årg. 6 nr. 1, 76–110.
- Jacobs, R. 1996. Just how hard is it to learn ASL: The case for ASL as a truly foreign language. I C. Lucas, C. (red.). *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 183–226.
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.

- Kjørven Ole Kolbjørn, Bjørg-Karin Ringen og Antoinette Gagné (red.) 2009. *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kunnskapsdepartementet 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Strategiplan. Språk åpner dører*. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009. Revidert utgave, januar 2007.
- Kunnskapsdepartementet 2014. *Strategi: Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: KUF.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2012. Norsk andrespråkforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012, *NOA norsk som andrespråk*, 2012, årg. 28 nr. 2, 49–72.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2015. Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse årene av NOA. *NOA Norsk som andrespråk*, 2015, årg. 30 nr.1 og 2, 10–39.
- Kultur- og kirke departementet 2008. *Stortingsmelding nr. 35. Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (2007–2008). Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Ladd, Paddy 2003. *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lov om folketrygd 1997. LOV-1997-02-28-19. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19>
- Lund, Anne Bonnevie 2009. Bilingual teachers: a bridge-builder or an intercultural catalyst. I O.K. Kjørven, B.-K. Ringen og A. Gagné (red.). *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 163–176.
- Norges Døveforbund 1980. *Tegnspråkkurs 1–5, 12 kvelder*. Bergen: Døves Trykkeri.
- Norges Døveforbund 1983. Norsk tegnordbok: 2688 ord/tegnbilder, tegnene normert av Norges døveforbunds tegnspråkutvalg. Bergen: Døves Trykkeri.
- Norges Døveforbund 1988. *Norsk tegnordbok*. 1988. Bergen: Døves Trykkeri.
- Opplæringslova 1998. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17- 61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Peterson, Svein Arne 1997. Utviklingen av tegnspråknorsk i Norge. I: *Døves Tidsskrift* 1997, nr.10, 11–14 og nr.11, 10–11 og 20
- Quinto-Pozos, David 2011. Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011, årg. 31, 137–158.
- Rambøll 2011. *Evaluering av opplæringsprogram for foreldre til døve og hørselshemmede barn*. Rapport. Oslo: Statped.
- Rosen, Russel D. 2010. American Sign Language. Curricula: A review. *Sign Language Studies*. 2010, årg.10, nr. 3, 348–381.
- Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag 1994. *Rammeplan for 2-årig utdanning av tolker for døve, døvblinde og døvblitte*. Oslo: Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag.
- Raanes, Eli. 2013. Døve på slutten av 1800-tallet – en språklig og kulturell gruppering? *Maal og Minne*, 2013, årg.105, nr. 1, 84–118.
- Sander, Thorbjørn 1991. *Døv i dagens norske samfunn 1991: En artikkel-samling*. Bergen: Døves forlag.
- Schröder, Odd-Inge 1993. Introduction to the history of Norwegian Sign Language. I R. Fisher og H. Lane (red.). *Looking back. A reader on the history of deaf*. Hamburg: Signum, 231–238.
- Schröder, Odd-Inge 1998. «Norsk tegnordbok» (1988) – en kritisk presentasjon. Semesteroppgave leksikografi. Semesteremne. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Se mitt språk 2006. *Tegnspråkopplæring for foreldre til hørselshemmede barn. Plan for opplæring av foreldre til døve og hørselshemmede barn*. Revidert plan av *Plan for opplæring av foreldre til døve og sterkt tunghørte barn*, Norsk Fjernundervisning NFU.
- Skjølberg, Trygve 1989. *Andreas Christian Møller; Døvstummeinstituttet i Trondhjem og pionértiden i norsk døveundervisning*. Bergen: Døves Forlag.
- Statped 2016. *Se mitt språk. Tegnspråkopplæring for foreldre*. Informasjonsbrosjyre om opplæringsprogrammet. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/brosjyres-horsel/se-mitt-sprak-ver-6.pdf>
- Språkrådet 2018. Tegnspråk: Hvor mange bruker norsk tegnspråk? Hentet fra: <http://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Oftestilte-sporsmal-om-tegnsprak/hvor-mange-bruker-norsk-tegnsprak/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003. *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

- Utdanningsdirektoratet 2009. *Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet 2015. Valg av språkmiljø for hørselshemmede. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/sprakmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet 2015. *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Utdanningsdirektoratets læreplan i norsk tegnspråk (NOR4-04) – veiledning til læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Utdanningsdirektoratets læreplan i norsk for hørselshemmede (NOR5-04) – veiledning til læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vogt-Svendsen, Marit 1983. *Norske døves tegnsprog: noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Vogt-Svendsen, Marit 1987. *Tegnspråk og norsk og blandingsformer av de to språkene. Spesialpedagogisk artikkelserie*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Vonen, Arnfinn Muruvik 2009. Norsk tegnspråk og døves språksituasjon i Norge. I T. Bull, A.-R. Lindgren (red.). *De mange språk i Norge. Fler-språklighet på norsk*. Oslo: Novus Forlag, 85–106.
- Vonen, Arnfinn Muruvik 2012. Tegnspråk i Norden. *Sprog i Norden* 2012, 105–118.
- Vox 2011. *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering spesifisert for norsk*. Oslo: Vox.
- Vox 2014. *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering spesifisert for norsk tegnspråk*. Oslo: Vox.
- Østberg, Sissel. 2009. Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. I O.K. Kjørven, B.-K. Ringen og A. Gagné (red.). *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 21 – 32.
- Østbergutvalget 2010: *Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7. 2010. Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Aarsæther, Finn. 2018. Norsk som andrespråk. I B. Mæhlum (red.). *Norsk språkhistorie II: Praksis*. Kapittel 7. Oslo: Novus Forlag, 533–562.

Summary

Norwegian Sign Language (norsk tegnspråk, NTS) has been in use for nearly 200 years. This language has developed in school settings and in contexts where deaf children and adults have gathered, for example, within families, networks and workplaces. Today NTS is recognized and has a formal status as one of Norway's languages (St.melding 35, 2007-2008), and has appr. 16,500 users. As interest about NTS has grown, so has the need to teach NTS in first and second language settings (Berg 2004, Språkrådet 2018).

Today NTS is a subject that is taught in higher education and various other programs. National politics have also indicated that NTS should be provided across an even broader educational context, for example in primary, secondary, and higher education. However, Norwegian Sign Language pedagogy as a field is still underdeveloped.

Therefore, the focus for this study is on the pedagogical background of current sign language teachers, as well as some of the challenges these teachers face in teaching NTS as a second language. The research question is: What are the backgrounds, qualifications and practices of Norwegian Sign Language teachers working across various programs in Norway?

Keywords: Norwegian Sign Language (norsk tegnspråk NTS); sign language as a second language; sign language instructor; language diversity; language and identity

Bokomtale

**Olaf Husby 2017: *Innvandrerers morsmål: En ressursbok for lærere*.
Bergen: Fagbokforlaget.**

Aida Leistad Thomassen og *Åshild Næss*
Universitetet i Oslo

Olaf Husbys *Innvandrerers morsmål: En ressursbok for lærere* (Fagbokforlaget 2017) søker å gi lærere i skolen en oversikt over hovedtrekkene i ti store innvandrerspråk i Norge, og fungere som et oppslagsverk i opplæringen av elever med andre morsmål enn norsk. Det er ingen tvil om at behovet for en bok som *Innvandrerers morsmål* er til stede, og Husby, som tidligere har skrevet gode, kortfattede framstillinger av somali, filipino og vietnamesisk fra et sammenlignende perspektiv, har et godt utgangspunkt for å ta på seg denne oppgaven.

Vår erfaring med boka kommer fra undervisning av studenter i faget norsk som andrespråk ved Universitetet i Oslo, og vurderingen vår baserer seg på dette perspektivet. Vi har altså ikke selv forsøkt å bruke boka som ressurs i norskundervisning for andrespråksinnlærere, men mange av våre studenter er nåværende eller framtidige norsklærere, og disse faller dermed midt i bokas målgruppe.

Forfatteren nevner selv i innledningen at lengre innføringer i individuelle språk i liten grad er blitt tatt i bruk av en målgruppe som har begrenset med tid til å fordype seg i detaljerte beskrivelser. Det er dermed forståelig og fornuftig at forfatteren har valgt å sette opp kortfattede beskrivelser av ti utvalgte språk som følger samme strukturelle mal, slik at det blir enkelt å slå opp og sammenligne.

Vi skulle imidlertid ønske at denne strukturelle malen i mindre grad var basert på den grammatiske strukturen i norsk. Selvsagt er norsk grammatikk

den grunnleggende forståelsesrammen norsklærere har når de skal tilegne seg kunnskaper om strukturen i andre språk, og en gjennomgående sammenligning med norske kategorier er et nødvendig grep for å gjøre informasjonen tilgjengelig. Men ambisjonen om sammenlignbar struktur i beskrivelsene og utgangspunkt i kjente norske kategorier blir i mange tilfeller en tvangstrøye, som heller enn å skape større forståelse for strukturen i innvandreres morsmål, bidrar til å gjøre den ugjennomtrengelig.

Dette lar seg enklest illustrere ved å se på delen om ordklasser som går igjen i hver enkelt beskrivelse. Her finner vi egne deler viet til hver av de ti ordklassene vi opererer med i norsk, uavhengig av om det aktuelle språket har de samme ordklassene eller ikke. Kapitlet om vietnamesisk har derfor en egen del om adjektiver, selv om språket ikke har denne ordklassen.

Ikke bare er beskrivelsene av ordklasser delt inn etter de norske ordklassene, beskrivelsen av de enkelte ordklassene tar også utgangspunkt i hvordan ordklassen beskrives i norsk. Vi får altså beskrivelser som tematiserer de grammatiske fenomenene som er relevante for norsk, uavhengig av om de er relevante for det språket som beskrives. Resultatet av dette er at samsvarsbøying omtales for adjektivene i vietnamesisk, et språk som verken har adjektiv eller bøying, og at grammatisk kjønn og bestemthet tas opp under tyrkiske substantiv, selv om dette ikke er relevant for beskrivelsen av tyrkiske substantiv.

At det er beskrivelsen av norsk som ligger til grunn for strukturvalget, kommer også tydelig til uttrykk i formuleringer som for eksempel «Etter den nye ordklasseinndelingen i norsk tilhører artikler nå ordklassen determinativer. De føres likevel opp blant substantiv. I tigrinja finner en ingen parallell til artiklene...» (s. 169) eller «Etter den nye ordklasseinndelingen i norsk tilhører grunntallene nå ordklassen determinativer, mens ordenstallene tilhører adjektivene. Ordenstallene omtales likevel nedenfor... Tall på somali er egentlig substantiv...» (s. 102). For det første er den 'nye ordklasseinndelingen' godt og vel 20 år gammel hvis vi skal regne fra utgivelsen av *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, Lie og Vannebo 1997), og det er over 12 år siden Språkrådet og Utdanningsdirektoratet anbefalte å gå over til den 'nye' ordklasseinndelingen i skolen. For det andre har kategoriseringen av artikler i norsk liten relevans for beskrivelsen av tigrinja, og det er vanskelig å se hvordan informasjon om at det som tidligere ble kalt artikler i norsk, nå blir kalt determinativer – et punkt som forøvrig gjentas i nesten hvert eneste kapittel, formodentlig for at hvert kapittel skal kunne leses som en selvstendig enhet – skal lette forståelsen

av strukturer i andre språk. Tilsvarende er det lite informativt for eksempel å fastslå at individuelle språk ikke har V2-regelen, som er et særtrekk ved norsk og en del andre germanske språk. Dette kunne eventuelt være nevnt i en generell innledning, i stedet for å gjenta det i enkeltbeskrivelsene.

Vi forstår at målgruppen for denne boka ikke er språkforskere, og at hensikten er å gjøre det mulig å raskt hente ut forskjeller og likheter mellom norsk og det språket som beskrives. Men når sammenligningen utelukkende skal skje på norskens premisser, blir resultatet for det første at hver eneste skisse gang på gang nevner en rekke grammatiske kategorier som ikke er relevante for språket det gjelder, og for det andre forsøker å presse grammatiske fenomener i det gjeldende språket inn i kategorier de ikke er kompatible med. Særlig sistnevnte mener vi er lite egnet til å skape forståelse for hvordan det enkelte språk faktisk fungerer, og hvordan det skiller seg fra norsk. Det kontrastive perspektivet i denne boka består i stor grad av å stille opp norske ordklasser og grammatiske kategorier, for så å kommentere om det finnes noe tilsvarende i det språket som beskrives; av dette lærer man lite om hvilke strukturer som faktisk finnes i de ulike språkene, og hvordan de skiller seg fra norsk.

I tillegg til å bygge helt og holdent på strukturen i norsk, er mange av de deskriptive valgene enten unødig forenkende eller direkte misvisende. Et enkelt eksempel på dette kan være hvordan spørreord systematisk omtales under overskriften 'spørrepronomen', selv om mange spørreord både på norsk og i andre språk ikke er pronomen (norsk *hvor* og *når* er f.eks. adverb, ikke pronomen). Hvis hensikten er å belyse hvordan strukturen i de ulike språkene skiller seg fra norsk, er det etter vårt syn lite heldig å starte med å plassere eksempelspråkene i «norske» kategorier. Et lignende eksempel er at aspekt i tigrinja i all hovedsak omtales under overskriften 'tempus' – men også nevnes under 'aspekt'. At vokativ, en kasusform, oppgis under modus i tigrinja, må være en glipp.

Det virker iblant noe uklart hvem boka henvender seg til, i den forstand at den i noen tilfeller synes å rette seg mot lesere uten noen særlige forkunnskaper i grammatikk, mens det i andre tilfeller trengs en god del bakgrunnskunnskap for at beskrivelsen skal gi noe utbytte. I omtalen av vietnamesisk brukes for eksempel termene «subjektsdominert» og «temadominert» språk uten videre forklaring, noe som forutsetter kjennskap til den typologiske inndelingen innført av Li og Thompson (1976).

Muligens er det det at boka ikke tar tydelig stilling til hvem som er publikum, som fører til en rekke utydeligheter og inkonsekvenser i

terminologien. Enten må boka definere helt grunnleggende termer, eller systematisk forutsette visse grunnkunnskaper. Et eksempel på hva som skjer når det ikke tas et tydelig valg her, er bruken av fonetiske transkripsjoner. Forfatteren hevder å bruke IPA i transkripsjonene, men dette stemmer bare for konsonantene, for vokalene transkriberes ortografisk. Det betyr at *lår* transkriberes /lɑ:r/, ikke /lo:r/. Dette er i seg selv ikke noe negativt, og det er mulig å argumentere for at det pedagogisk sett er bedre å transkribere de norske vokalene ortografisk. Dette er dessuten relativt vanlig praksis innenfor norsk som andrespråk (se for eksempel Strandskogen 1979, Harnæs 2008, Nergård og Tonne 2008). Problemet oppstår når avviket fra IPA ikke kommenteres, og det blir enda mer problematisk når det ikke er åpenbart at transkripsjonen av vokalene er helt konsekvent, jf. transkripsjonen av 'er' i tigrinja som 'ijo på side 166, əjo på side 167 og 'əjo på side 168, eller hvordan bokstaven <a> i somali transkriberes som /æ/ på side 86, men som /a/ på side 87. Vi finner også en vakling i hvilken lyd tegnet /o/ skal representere. I beskrivelsen av albansk (s. 15) eksemplifiseres /o/ med det norske ordet *bodd*, men i beskrivelsen av dari (s. 40) eksemplifiseres /o/ med *vått*. I ytterste konsekvens gjør denne typen inkonsekvens at vi ikke kan være trygge på at vokalene er korrekt transkribert noe sted.

Tilsvarende er det ikke klart hva slags terminologiske valg som ligger under en påstand som «Kasus markeres med frittstående affikser, ofte preposisjoner» (s. 171). I gjengs terminologi er affikser per definisjon bundne morfemer, og dersom forfatteren mener at termen skal tolkes annerledes, må dette forklares og begrunnes. Å sidestille affikser med preposisjoner er mer forvirrende enn oppklarende. Omtrent like forvirrende er termen 'preposisjonssuffiks' (s. 182), som brukes om suffiks i tigrinja som gjerne oversettes med preposisjoner i norsk. Termen er ikke bare en direkte selvmotsigelse, men den illustrerer nok en gang hvordan strukturer i andre språk presses inn i norske kategorier med uheldig resultat.

Vi forstår at en bok av denne typen ikke kan inneholde altfor mange detaljer, men påstander om hvordan strukturene i enkeltspråk ser ut, bør underbygges av eksempler. Mange av beskrivelsene i boka er lite informative, og vi savner gode, illustrerende eksempler flere steder. Under overskriften *ordstilling* på s. 166 kan vi for eksempel lese følgende om tigrinja: «De grammatiske kategoriene i tigrinja skiller seg fra de en finner i norsk. Formverket er mer omfattende, så generelt kan en si at tigrinja framstår som et komplekst språk sett fra et norsk synspunkt.» Man lærer svært lite om strukturen i tigrinja ved å lese et slikt utsagn.

Konklusjonen blir dermed at denne boka i liten grad lykkes med det den tar sikte på, nemlig å fungere som en ressursbok for lærere. Selv om hensikten er god og tanken om å bruke strukturen i norsk som utgangspunkt åpenbart er begrunnet i å gjøre stoffet så tilgjengelig som mulig, gjør de tette bindingene til norske grammatiske kategorier at de beskrevne språkene i liten grad får framstå på egne premisser, og fokus ofte havner vel så mye på hvilke fenomener et gitt språk ikke har, sammenlignet med norsk, som på hvordan strukturene i språket rent faktisk er bygd opp. I tillegg gjør de nevnte inkonsekvensene og uklare terminologiske valgene at det blir vanskelig å navigere seg gjennom den informasjonen som presenteres.

Samtidig ser vi at en bok av denne typen har et stort potensial som verktøy i flerspråklige klasserom. Vi håper derfor at forfatter og forlag vil se behovet for både en revurdering av strukturen i boka og en grundig revisjon av framstilling og terminologibruk, slik at en framtidig versjon kan fungere som den ressursen det utvilsomt er behov for.

Referanser

- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harnæs, Liv Andlem 2008. Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I E. Selj og E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 177–193.
- Li, Charles N., og Sandra Thompson 1976. Subject and topic: a new typology of language. I C.N. Li (Red.), *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 457–489.
- Nergård, Mette E. og Ingebjørg Tonne 2008. Elevteksten – et grammatisk utstillingsbilde. I M.E. Nergård & I. Tonne (red.). *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, 27–42.
- Språkrådet og Utdanningsdirektoratet 2006. Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/localfiles/gramterm.pdf>
- Strandskogen, Åse-Berit 1979. *Norsk fonetikk for utlendinger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bidragstere

Ragnar Arntzen er dosent i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold. E-post: ragnar.arntzen@hiof.no

Jannicke Karlsen er logoped MNLL og postdoktor. E-post: jannicke.karlsen@isp.uio.no

Irmelin Kjelaas er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. E-post: kjelaas@ntnu.no

Åshild Næss er professor i lingvistikk ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO. E-post: ashild.nass@iln.uio.no

Rikke van Ommeren er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. E-post: rikke.van.ommeren@ntnu.no

Eli Raanes er førsteamanuensis ved Institutt for språk og litteratur, NTNU. E-post: eli.raanes@ntnu.no

Aïda Leistad Thomassen er universitetslektor i norsk for internasjonale studenter ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO. E-post: a.l.thomassen@iln.uio.no

Forfatterinstruks

Tidsskriftet NOA – norsk som andrespråk publiserer originalartikler innenfor fagfeltet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand.

Tidsskriftet har fagfelleordning. Artikler blir anonymisert før de blir vurdert av minst to fagfeller. Innsendte artikler må ikke være publisert andre steder eller være sendt til andre vitenskapelige tidsskrifter/forlag mens de er til vurdering i NOA. Det publiseres artikler på svensk og dansk i tillegg til norsk. Bare unntaksvis vil det trykkes artikler på engelsk.

Manuskript sendes redaksjonen som vedlegg på e-post.

Krav til manuskriptet:

Manuskriptet sendes inn i Word, skrives i Times New Roman 12 punkt skrift med 1,5 linjeavstand. Rett høyre og venstre marg. Unngå bruk av & med mindre det er egennavn. Fint om du legger inn et linjeskift før tittelarket.

Lengden bør ikke være mer enn 25 sider medregnet tabeller, illustrasjoner, figurer, noter og referanseliste. 25 sider tilsvarer ca. 56 000 tegn inkludert mellomrom.

Norsk sammendrag på maksimum 15 linjer og 4–6 nøkkelord plasseres mellom tittelen og innledningen.

Engelsk sammendrag på maksimum 15 linjer, inkludert tittelen på engelsk, pluss 4–6 engelske nøkkelord sendes inn som separat vedlegg.

Tittelen skal være kort og beskrivende for artikkelen. Undertitler (avsnittsoverskrifter) skal ikke ha mer enn to nivåer. Underavsnitt skal ikke nummereres. Nivåene skilles fra hverandre ved at det høyeste nivået har 12 punkt halvfet. Det neste nivået skrives 12 punkt kursivert.

Tittelarket skal omfatte artikkelens tittel, eventuell undertittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning og e-postadresse.

Sitat i teksten som overstiger to linjer, markeres med innrykk, uten bruk av anførselstegn. Det skal være én blank linje foran og én blank linje etter sitatet. Referansen plasseres etter sitatet. Kortere sitat skrives inn i den løpende teksten og settes i anførselstegn.

Noter begrenses og plasseres samlet etter artikkelen. Notene markeres med vanlige tall.

Referansenhvisninger i teksten skal være med forfatternavn, publiseringsår og eventuelt med sidetall, slik: ... også der kommentarene til det som blir sagt er kritiske (Foucault 1999:17). Eller: I Lindblad og Salströms bok (2001:20) omtales denne observasjonen som ...

Litteratur skal stå samlet og i alfabetisk rekkefølge til slutt i artikkelen og settes opp slik:

For bøker:

Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

For kapittel i bok:

Hvenekilde, Anne og Elizabeth Lanza 2001. Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. I A. Hvenekilde og J. Nortier (red.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus forlag, 296–313.

For tidsskriftsartikler:

Laursen, Pia Helle 2006. Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 51–72.

Manuskript til bokanmeldelser:

Lengden på anmeldelsen bør normalt ikke overstige 4 sider. Tittelen på bokanmeldelsen skal inneholde: Forfatternavn, årstall for utgivelse. Boktittel med undertittel (i kursiv). Forlag og utgivelsessted. Sidetall. Anmelderens navn.

Illustrasjoner:

Grafiske framstillinger, tabeller o. l. skal sendes sammen med manuskriptet som regnearkfil eller som bilde (min. 240 dpi). De kan eventuelt sendes som reproduksjonsklare originaler (klare til gjengivelse i tidsskriftet).

