

# MASTEROPPGAVE

***Norsk, polsk eller begge deler:***

*En studie av tospråklighet hos fem polsktalende barn  
i Norge*

*Aleksandra Sacha*

*Våren 2021*

*Masterstudium i norsk i skolen*

*Avdeling for lærerutdanning*



# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en frustrerende, krevende, og ikke minst lærerik prosess. I en travel hverdag med jobb og forpliktelser, ville jeg aldri ha kommet i mål uten veiledning og støtte.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Marcus Axelsson. Takk for at du har delt kunnskapen din med meg og for det gode humøret ditt. Sist, men ikke minst - takk for den konstruktive og alltid raske tilbakemeldingen. Takk så mycket!

En stor takk til mine informanter: Paula, Marta, Jakub, Viktor og David for at dere delte deres tanker, erfaringer og oppfatninger med meg.

En stor takk til Katrine for korrekturlesing og fine innspill til oppgaven.

Takk til Kosalka og Marczi for stadig mas om hvordan det går med oppgaven. Dere har alltid vært der for meg! Dziękuję!

Takk til Kiarash som har støttet meg gjennom hele prosessen, oppmuntret meg når jeg mistet motivasjonen og hatt alltid tro på meg når jeg ikke hadde det.

Hurra, nå er jeg i mål!

# Transkripsjon:

(pause) står for en pause

(.) står for en kort pause

IA markerer intervjuassistenten

I markerer intervjueren

P markerer deltakeren med fiktivt navn Paula

M markerer deltakeren med fiktivt navn Marta

J markerer deltakeren med fiktivt navn Jakub

V markerer deltakeren med fiktivt navn Viktor

D markerer deltakeren med fiktivt navn David

# Innhold

<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Begrepsavklaring .....	2
1.4 Den norske konteksten.....	4
1.4.1 Språkposisjon.....	4
1.4.2 Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elevers rettigheter i norsk skole.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning .....	8
<b>2. Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>9</b>
2.1 Tidligere forskning på tospråklige elever/barn/ungdommer med polsk bakgrunn.....	9
2.2 Mange definisjoner av tospråklighet .....	13
2.3 Tospråklige kategorier .....	14
2.4 Ulike tospråklige ferdigheter .....	15
2.5 Språk som redskap for tenkning og læring .....	16
2.6 Språkbruk, språkvalg og kodeveksling.....	17
2.7 Språkholdninger.....	19
<b>3 Metode .....</b>	<b>23</b>
3.1 Et kvalitativt forskningsdesign .....	23
3.2 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet.....	24
3.2.1 Utvalg .....	24
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene.....	25
3.2.3 Transkripsjon .....	26
3.2.4 Datalagring og forskningsetikk.....	26
3.2.5 Dataanalyse.....	27
3.3 Forskningens troverdighet .....	28
3.3.1 Reliabilitet.....	28
3.3.2 Validitet .....	30
<b>4. Analyse.....</b>	<b>32</b>
4.1 Språklig bakgrunn og tospråklige ferdigheter .....	32
4.1.1 Drøfting av temaet språklig bakgrunn og tospråklige ferdigheter.....	36
4.2 Språkbruk og språkvalg hos informantene .....	38
4.2.1 Drøfting av temaet språkbruk og språkvalg.....	42
4.3 Språk som redskap for tenkning og læring .....	44
4.3.1 Drøfting av temaet språk som redskap for tenkning og læring .....	45
4.4 Kodeveksling .....	46
4.4.1 Drøfting av temaet kodeveksling.....	47

4.5 Opplæring på skolen.....	48
4.5.1 Særskilt språkopplæring .....	49
4.5.2 Drøfting av temaet opplæring på skolen.....	51
4.6 Holdninger til egen tospråklighet .....	52
4.6.1 Drøfting av temaet holdninger til sin egen tospråklighet .....	56
<b>5. Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>60</b>
5.1 Svar på forskningsspørsmålene .....	60
5.2 Veien videre.....	61
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>62</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>66</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 1: Relevans for virket som lærer/lektor .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</b>	<b>69</b>

# 1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er opplevelse av tospråklighet hos polsktalende barn i en norsk kontekst. Et stykke nedenfor blir begrepet tospråklig samt andre relevante begreper forklart (se 1.3). Hensikten med studien er å vise barns ulike perspektiver på hvordan det er å være tospråklig samt finne ut hva slags avgjørelser barna tar når det gjelder bruk av polsk og norsk. Jeg har gjennomført en studie der tospråklighet hos barn med polsk bakgrunn er i fokus. Mine informanter består av barn mellom 9 og 11 år, som enten ble født i Norge eller som har bodd her i store deler av sitt liv.

Før jeg angriper denne studien, vil jeg innledningsvis presentere bakgrunn for valg av tema (1.1), problemstilling samt forskningsspørsmål (1.2) og begrepsavklaring (1.3). I det sistnevnte delkapitlet blir begrepet tospråklig samt andre relevante begreper forklart. Dette følges opp av et delkapittel om minoritetsspråklige elevers rettigheter i norsk skole (1.4). Avslutningsvis vil jeg presentere den videre oppbyggingen av oppgaven (1.5).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for barns tospråklighet baserer seg på flere grunner. For det første er det Norges flerkulturelle samfunn, som er et velkjent og interessant tema. Det er spennende å se på hvilken måte innvandring har påvirket Norge siden 1960-tallet (Bakken, 2007, s. 11). Ifølge SSB (2020) bor det omtrent 800 000 innvandrere i Norge nå, og det tilsvarer 14,6 prosent av befolkningen. Polakker er den største innvandrergruppen med omtrent 100 000 innvandrere og rundt 14 000 norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2020). Imidlertid finnes det lite forskning på språk og språkbruk blant polakker. For det andre er min polske bakgrunn en sentral grunn for hvorfor jeg valgte tospråklighet som tema for denne masteroppgaven.

Etttersom studien min begrenses av en masteroppgaves rammer, har jeg valgt å avgrense meg til å undersøke tospråklighet hos polsktalende barn. Denne avgrensningen er relevant for meg som lærer i særskilt norskopplæring ettersom jeg har sett at det noen ganger kan være utfordrende for minoritetsspråklige (se 1.3 nedenfor) å være tospråklige i den norske skolen. Jeg har også observert at det forekommer situasjoner der de minoritetsspråklige elevene ikke får vist egen kompetanse på grunn av språket, og ikke på grunn av at de ikke behersker et bestemt fag eller tema.

## 1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å få et innblikk i de polsktalende elevenes erfaringer og opplevelser rundt sin tospråklighet, finne ut hva som motiverer barnas språkvalg samt innhente elevenes ulike meninger om opplæringen de får på skolen.

Oppgavens problemstilling er delt i to hovedspørsmål og er følgende:

*På hvilken måte reflekterer polsktalende barn rundt sin tospråklighet?*

*På hvilken måte praktiserer polsktalende barn sin tospråklighet?*

Problemstillingen utdypes med følgende underspørsmål:

- *Hvordan opplever barna det å være tospråklig?*
- *Hvilke språkvalg gjør barna i ulike kontekster (hjemme, på skolen, på fritiden)?*
- *Hva synes elevene om opplæringen de får på skolen?*

Når jeg over skriver «polsktalende», handler det om barn med polsk bakgrunn. Hensikten med å utdype hovedspørsmålene med de ovenfornevnte spørsmålene er å kunne nærme meg barnas opplevelser og erfaringer med å være tospråklig. Det tredje spørsmålet er relevant siden det i tillegg direkte relaterer til det didaktiske perspektivet, som er sentralt i denne studien. Med oppgaven ønsker jeg å bidra med empiri til et viktig forskningsfelt.

## 1.3 Begrepsavklaring

I dette delkapittelet skal jeg definere de sentrale begrepene som vil bli brukt videre gjennom oppgaven. Disse er *morsmål*, *førstespråk*, *andrespråk*, *flerspråklig*, *majoritetsspråk*, *minoritetsspråk*, *flerspråklig*, *tospråklig* og *one person – one language*. Man skal ikke glemme at det finnes mange definisjoner av disse begrepene og at det iblant råder uenighet om hva de inneholder.

**Morsmål:** Det finnes ulike definisjoner av dette begrepet. En kan si at morsmål er språket en lærer først, språket en bruker mest, språket en identifiserer seg med eller språket andre identifiserer noen med. Disse definisjonene kan faktisk kombineres, og noen mener at morsmålet kan veksles/endres gjennom hele livet, og at man kan ha flere morsmål (Lunde & Aamodt, 2017, s. 18). I denne oppgaven er begrepet morsmål brukt med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2016d) sin definisjon, ettersom den handler om barn: «Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet» (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Ifølge Engen og

Kulbrandstad (2002, s. 165) er det ikke alltid åpenbart for tospråklige elever å vite hva som egentlig er deres morsmål.

**Førstespråk:** Førstespråk brukes ofte synonymt med begrepet morsmål. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016d) er førstespråk en persons muntlige, og eventuelt skriftlige hovedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

**Andrespråk:** Ifølge Lunde og Aamodt (2017) innebærer dette begrepet språk «som man lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk» (Lunde & Aamodt, 2017, s. 18). Dette begrepet kan også brukes til å betegne fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

**Majoritetsspråk:** Det finnes ulike syn på dette begrepet. I denne oppgaven vil jeg bruke definisjonen som tar hensyn til antall brukere som bruker språket innenfor et territorium (Europarådet 1992 i Wiggen, 1996, s. 138). Det innebærer at majoritetsspråket i Norge blir norsk siden det brukes av majoriteten. I oppgaven min blir norsk regnet som majoritetsspråket.

**Minoritetsspråk:** Som nevnt ovenfor, finnes det mange ulike syn på hva som kalles for majoritetsspråk, og det samme gjelder for minoritetsspråk. Her tar jeg utgangspunkt i Europarådets (1992 i Wiggen 1996, s. 138) definisjon, nemlig at minoritetsspråk er språket som brukes av en tallmessig mindre del av et lands borgere innenfor et bestemt geografisk område av det landet. Minoritetsspråket er annerledes enn statens offisielle språk (Wiggen, 1996, s. 138). I min oppgave blir polsk regnet som et minoritetsspråk i Norge.

**Flerspråklig:** Begrepet flerspråklig betegner personer (i dette tilfellet elever) som forstår og/eller kan bruke to eller flere språk. Å være flerspråklig betyr likevel ikke at en må være like flink i alle språkene en behersker, eller mestre alle de ulike ferdighetene på språket (Haukås, 2018, s. 9).

**Tospråklig:** I denne oppgaven er begrepet tospråklig brukt med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2016d) sin definisjon: «en person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk» (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Jeg går dypere inn i tospråklighetsbegrepet i 2.2.

**One person – one language (OPOL),** eller på norsk *en person – ett språk*, er en type tospråklig utvikling i tidlig barndom der foreldrene snakker hvert sitt morsmål med barnet fra



fødselen av (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 134). Denne strategien betraktes som den mest effektive når det gjelder tospråklig utvikling.

## 1.4 Den norske konteksten

I dette delkapittelet ønsker jeg å gi et overblikk over den språklige situasjonen i Norge. Her velger jeg å rette det meste av oppmerksomheten mot ulike språks posisjoner (se 1.4.1). Senere (1.4.2) gir jeg et overblikk over minoritetsspråklige elevers rettigheter til tilpasset opplæring i den norske skolen. Jeg vil vise til opplæringsloven og forklarebegrepet tilpasset opplæring.

### 1.4.1 Språkposisjon

Ifølge Bull (2009, s. 205) er norsk erklært som offisielt språk i Norge. Ifølge Kulturdepartementet, som tidligere var Kultur- og kirke departementet, (2008, s. 10) er norsk hovedspråket, nasjonalspråket samt administrasjonsspråket i Norge, og over 90 prosent i Norge har norsk som morsmål. Termen hovedspråk innebærer blant annet at norsk får en høy status i Norge (Prop. 108 L (2019–2020), s. 100).

Innvandring er et omfattende fenomen som påvirker, eller har påvirket store deler av verden gjennom historien. Som jeg nevnte tidligere, har fenomenet også endret Norge (Norman, 2009, s. 29). For å beskrive mangfoldet i det norske samfunnet bruker Norman (2009) begrepet fargerik. Dette begrepet omfavner blant annet variasjon i kultur, tradisjon og det som er mest relevant i oppgaven min – språk. Selv om det bor mange personer med ulike morsmål i Norge, finnes det lite statistikk om de ulike statusene et språk har. Når det gjelder språklige rettigheter kan en si at det norske språket er på førsteplass, deretter kommer de nasjonale minoritetsspråkene, mens innvandrerspråkene er sist og har derfor færrest rettigheter (Norman, 2009, s. 29).

I sitatet nedenfor forklares på hvilken måte samt hvorfor innvandrerspråkene ikke har samme status i Norge slik som andre minoritetsspråk, som for eksempel kvensk og romani:

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

Dette har resultert i, som Norman (2009) også er inne på, at innvandrerspråkene blir definert etter norsk og de nasjonale minoritetsspråkene. Dette kan føre til at brukerne av

innvandrerspråkene får ulike rettigheter, blant annet at deres språkvalg nedvurderes eller til og med at de ekskluderes fra «selskapet» (Sollid, 2012). For å unngå en slik rangering, spesielt i klasserommet, men også i andre sammenhenger, er det viktig å jobbe med den språklige tryggheten og toleransen for alle språk. Ifølge norsk skolepolitikk skal de aller fleste elevene – uansett bakgrunn – gå i samme klasser og kunne delta i den ordinære undervisningen. Derfor kan de minoritetsspråklige elevene, avhengig av hvor lenge de har bodd i Norge eller hvor sterke deres norskferdigheter er – benytte seg av tilbudet som minoritetsspråklige elever mottar i skolen. Det skal jeg gå nærmere inn på nedenfor.

## 1.4.2 Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elevers rettigheter i norsk skole

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) innebærer tilpasset opplæring at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen ved at man tilrettelegger for dem med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Tilpasset opplæring gjelder alle elever. Den norske skolen har plikt til å tilpasse opplæringen for hver elev, og læreplanene er utformet slik at det finnes rom for tilpasninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det som den norske skolen blant annet legger vekt på når det handler om tilpasset opplæring er tidlig innsats, dvs. at opplæringen både kartlegges og tilpasses eleven så tidlig som mulig. På denne måten kan en redusere hinder og utfordringer i elevenes videre læring samt at eleven selv kan få mulighet til å oppleve mestring rundt og i de tilpasninger som er blitt gjennomført. Andre aspekter som også står sentralt i begrepet tilpasset opplæring er inkludering, trygghet og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Når det gjelder minoritetsspråklige elever i den norske skolen, er standarden i norsk skolepolitikk at minoritetsspråklige elever skal integreres i den ordinære undervisningen (Bakken, 2007, s. 12). Likevel har disse elevene rett til særskilt språkopplæring slik at de får tilstrekkelige norskferdigheter, og deretter skal kunne følge den ordinære opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Utdanningsdirektoratet (2016b) kategoriserer barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk som minoritetsspråklige.

Ifølge Opplæringslova (2012, § 2-8) om «særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar» har slike elever rett til tre ulike tiltak: morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller særskilt norskopplæring. Jeg skal, innen kort, ta for meg og definere disse litt senere i oppgaven. En elev kan få ett, to eller tre av tiltakene. Det finnes ikke et bestemt tiltak eller et bestemt tilbud om særskilt språkopplæring som er gyldig for alle elever ettersom

tilbudene som elevene får, er ulike i ulike kommuner. Grunnen til dette kan blant annet være kommunestørrelse, antall elever som har behov for særskilt norskopplæring eller tilgang til kvalifiserte lærere (Lunde & Aamodt, 2017, s. 54).

Tilbudene om særskilt språkopplæring varierer fra kommune til kommune, og organiseringen av den særskilte språkopplæringen varierer fra skole til skole. Noen elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen og får gruppe eller en-til-en-opplæring, og noen får den særskilte språkopplæringen av støttepersonell i ordinær klasse (Rambøll, 2016, s. 55).

For å avgjøre om eleven trenger særskilt språkopplæring er kartlegging av norskferdigheter nødvendig:

Kartleggingen skal avdekke elevens norskferdigheter. Kartleggingen skal avdekke om eleven har rett til særskilt språkopplæring, og i så fall hvilke type(r) særskilt språkopplæring. Norskferdighetene skal også kartlegges underveis i opplæringen. Underveiskartleggingen skal gi støtte for beslutningen om overgang for elevene til ordinær opplæring. Kartleggingen kan også være et nyttig verktøy for å gi tilpasset opplæring. (Utdanningsdirektoratet, 2016c)

Målet med kartleggingen er å avdekke elevens norskferdigheter samt om eleven har rett til særskilt språkopplæring. Kartleggingen skal også gi støtte for beslutningen om hvilken type, eller hvilke typer særskilt språkopplæring eleven bør få. Det er vesentlig å nevne at eleven også må kartlegges underveis i opplæringen, noe som skal være et beslutningsunderlag når det gjelder elevens eventuelle overgang til ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Videre skal jeg definere og gå nærmere inn på de tre tiltakene.

«Morsmålsopplæring er opplæring i og på morsmålet» (Lunde & Aamodt, 2017, s. 55).

Læreplanen i morsmål er blant annet avhengig av alder og nivå. Opplæringen gis av en tospråklig lærer, og har som formål å hjelpe eleven med å beherske norsk ved å utvikle lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dessuten kan morsmåls lærere gi elevene en psykisk støtte, noe som kan hjelpe dem med forståelse av det «nye» landet (Lunde & Aamodt, 2017, s. 57).

Tospråklig opplæring er fagopplæring i og på to språk (Øzerk, 2006, s. 11), og gis av tospråklige lærere. Formålet med tospråklig opplæring er å gi elevene førforståelse på morsmål, noe som kan føre til økt trygghet og forståelse i faget. Det som er vesentlig for at den tospråklige opplæringen skal bli vellykket, er blant annet tett samarbeid mellom den tospråklige læreren, faglæreren/kontaktlæreren og eventuelt læreren i særskilt norskopplæring (Lunde & Aamodt, 2017, s. 58).

Særskilt norskopplæring er tilpasset opplæring i norsk som tar utgangspunkt i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Læreplanen er en overgangsplan for elever som får særskilt språkopplæring, den er nivåbasert og aldersuavhengig og den kan brukes frem til elevene er klare for å følge den ordinære læreplanen i norsk. Det som er avgjørende for at særskilt norskopplæring skal bli vellykket er blant annet godt samarbeid mellom lærerne med utgangspunkt i ukeplan, lekseplan og læringsmål (Lunde & Aamodt, 2017, s. 59).

Når det gjelder effekter av språklige tiltak for minoritetsspråklige elever, skriver Bakken (2007, s. 7) at disse er vanskelige å måle ettersom studiene som så langt har blitt gjennomført, i alle fall innenfor Norge og Skandinavia har store metodologiske svakheter. Derfor er det også krevende å vite hva som fungerer, og hva som ikke fungerer ved disse tilbudene/tiltakene. Likevel er det relevant å nevne at det finnes en evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud som ble gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet, nemlig den som ble gjort av Rambøll Management i 2016. Hensikten med evalueringen var å vurdere om opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever med krav om særskilt språkopplæring var tilstrekkelig for å styrke elevenes ferdigheter slik at de kunne overføres til den ordinære undervisningen.

Ifølge Rambøll (2016) tas elevene i de fleste skolene ut av den ordinære undervisningen slik at de kan få særskilt språkopplæring, enten individuelt eller i en gruppe med andre elever som også har et vedtak om dette tilbudet. En stor ulempe ved denne typen organisering er at elevene går glipp av undervisning i andre fag. Fordelen med den individuelle organiseringen er at elevene får mulighet til å jobbe med det de har behov for. Evalueringen viser at tilbud om særskilt språkopplæring gir elevene nødvendig kompetanse, og gjør at de er i stand til å følge den ordinære undervisningen. De elevene som møter utfordringer, er vanligvis nyankomne elever med kort botid og manglende grunnkompetanse.

Det viser seg at minoritetsspråklige elever trives på skolen og uttrykker høy grad av motivasjon. I tillegg føler de minoritetsspråklige elevene trygghet på skolen. De lykkes i det norske utdanningssystemet, og det er ikke store ulikheter mellom etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever med lik sosial bakgrunn når det gjelder prestasjon i ulike fag (Rambøll, 2016, s. 87). Evalueringen viser også at elevene uttrykker tilfredshet med tilbudene, men i noen tilfeller viser det seg at opplæringen ikke er godt nok tilpasset den enkelte elev. Flere skoler mener også at det er utfordrende å få tak i kompetente lærere som klarer å undervise godt nok tilsvarende målgruppen.

Forskningsprosjektet mitt er en begrenset studie, men målet mitt er blant annet å finne ut hva elevene mener om opplæringen de får, og på den måten gi et bidrag til forskningsfeltet om særskilt språkopplæring (se kap. 1.2).

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har fem kapitler. I dette kapitlet (kapittel 1) har jeg presentert formål og bakgrunn for valg av tema. Kapittel to tar for seg relevant forskning på tospråklighet og teori som danner det teoretiske grunnlaget for å besvare problemstillingen. I det tredje kapitlet blir den metodiske tilnærmingen presentert, der blant annet intervju som metode blir belyst. I det fjerde kapitlet blir datamaterialet presentert, analysert og drøftet. Studiens viktigste funn oppsummeres i det femte og siste kapitlet, samt at det i tillegg vil komme noen avsluttende kommentarer.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for relevant litteratur og teoretiske tilnærmingene jeg har valgt for å belyse oppgavens problemstilling (se 1.2). Først ser jeg nærmere på noen empiriske studier som er relevant for denne studien (2.1), og i et senere delkapittel fordyper jeg meg i teorier om tospråklighet (2.2). Først går jeg nærmere inn på tospråklighet og viser forskjellige definisjoner av dette begrepet samt ulike kategorier av tospråklighet (2.3). Deretter skriver jeg om tospråklige ferdigheter hos de tospråklige (2.4) og språk som redskap for tenkning og læring (2.5). Videre drøfter jeg definisjonene av termene språkvalg og kodeveksling, som begge er relevante for denne studien (2.6). Avslutningsvis går jeg nærmere inn på språkholdninger (2.7).

### 2.1 Tidligere forskning på tospråklige elever/barn/ungdommer med polsk bakgrunn

Utvalget, når det gjelder forskning på tospråklige elever/barn/ungdommer med polsk bakgrunn, både i Norge, men også internasjonalt, er begrenset. Likevel finnes det noen studier som har tospråklighet hos polske barn eller ungdommer som fokus. Det er også viktig å nevne at det finnes ulike pågående prosjekter som fremmer dette forskningsfeltet, blant annet forskningsprosjektet NorPol som konsentrerer seg om polakker i Norge, nærmere bestemt polske arbeidstakere. I dette delkapittelet fokuserer jeg imidlertid på de studiene der forskerne har forsøkt å gi et svar på ulike problemstillinger som er tilnærmet like mine egne.

Den første studien jeg vil presentere er Mehlhorn, Kraus og Rutzens (2020) intervjustudie om russisk- og polskspråklige familier i Tyskland, som ble gjennomført i perioden fra 2014 til 2018. Undersøkelsen tar blant annet for seg spørsmålet om på hvilken måte barna opplever sin flerspråklighet. Informantgruppen bestod av elever mellom 12 og 13 år fra 20 russisktalende familier, og 15 polsktalende familier der barnet hadde vokst opp i Tyskland, nærmere bestemt i Hamburg, Leipzig og Berlin.

Ifølge intervjuene ser barna på sin to- eller flerspråklighet som noe viktig, men samtidig noe som er helt normalt. Likevel er barnas opplevelser i Mehlhorn et al. (2020) knyttet til tospråklighet ulike. Noen ganger ser de på seg selv som ferdighetsmessig over gjennomsnittet, men i noen situasjoner føler de på en språklig underlegenhet. De fleste av ungdommene uttrykker positive holdninger til sin flerspråklighet, og synes at det å ha kompetanse på flere språk er verdifullt.

Selv om forskerne i studien bruker ordet *morsmål* for å beskrive polsk, vil jeg her betegne polsk med begrepet *minoritetsspråk*, og tysk med begrepet *majoritetsspråk*. Mehlhorn et al. (2020) viser at holdninger til minoritetsspråket ofte er direkte knyttet til foreldrenes strategier for språkopplæring og foreldrenes innstilling til opprinnelseslandet. Et godt eksempel på dette kan være en av deltakerne i denne studien som ble motivert av moren sin til å utvikle kompetansen sin i minoritetsspråket gjennom at hun og barnet ofte reiste til hjemlandet. Foreldrenes rolle er også vesentlig når det gjelder barnas nivå i polsk. I familier hvor foreldrene, utover det å ha en positiv innstilling til opprinnelseslandet, også aktivt fremmer minoritetsspråket og sørger for at barna deltar i polskopplæring, er barnas språkkompetanse i polsk bedre enn hos dem som ikke får en slik opplæring.

Funnene fra Mehlhorn et al. (2020) viser i tillegg at språkbruk hos de polsktalende barna varierer avhengig av antall familiemedlemmer, og antall personer språket kan snakkes med. Dette gjelder også polskferdigheter – antallet familiemedlemmer og personer som polsk kan snakkes med, påvirker barnets språkkompetanse. Studien viser at et sterkt følelsesmessig bånd til familien, språket og opprinnelseskulturen ofte fører til høyere kompetanse på dette språket. Studien til Mehlhorn et al. (2020), i likhet med min studie, fokuserer blant annet på hvilken måte barna opplever sin flerspråklighet, og hvilke holdninger de har rundt dette fenomenet. Dessuten undersøkte de barnas språkkompetanse både på minoritetsspråket – polsk og majoritetsspråket – i dette tilfellet tysk.

Bygdås (2016) har skrevet en masteroppgave om språkvalg og identiteter hos polsk-norske ungdommer. Hun undersøkte språkvalg, kodeveksling og opplevelse av flerspråklighet hos fire polske ungdommer som hadde bodd i Norge mellom 2,5- og 3,5 år på undersøkelsestidspunktet (våren 2015). Det er viktig å nevne ulikheten mellom informantene i Bygdås' studie og informantene i min studie. Informantgruppen i Bygdås (2016) består av ungdommer med relativt kort botid i Norge, mens barna i min studie har vokst opp i Norge. I studien vurderer informantene sine polskferdigheter til å være bedre enn norskferdighetene, men det kan sannsynligvis skyldes kort botid i Norge. Bygdås (2016) vurderte likevel deltakernes språkkompetanse i norsk til å være på et høyt nivå.

I likhet med min studie, undersøker Bygdås (2016) også språkvalg på tre domener: hjemme, på skolen og på fritiden. Ungdommenes språkbruk på alle de tre domenenene er kartlagt basert på deltakernes egne rapporteringer, mens språkbruk i fritiden i tillegg ble undersøkt ved å sette deltakerne til å spille spillet *Alias*, noe som kan minne om fritidsaktivitet. Studien viser at polsk fungerer som et foretrukket språk i hjemmet, mens norsk er språket ungdommene

bruker på skolen. Informantene går på skoler hvor det også finnes andre polsktalende elever, men de rapporterer likevel at de ikke snakker polsk på skolen i noen særlig grad.

Ungdommene egenrapporterer at de bruker både polsk, norsk og engelsk i fritiden. Analysen av språkvalg i spillet Alias bekrefter at ungdommene er aktive brukere av både polsk og norsk. Informantenes primære språkvalg under spillet er polsk, men de bruker også norsk både aktivt og kreativt når de spiller. Under spillet bruker ungdommene kodeveksling for å forklare ordene så raskt som mulig for å vinne spillet. Kodeveksling fungerte som en «reparering/oppklaring, for å signalisere emneskifte eller ved høy grad av involvering. I andre tilfeller synes det som at vekslingen er deltagerrelatert og et uttrykk for språklig preferanse» (Bygdås, 2016, s. 92). I noen tilfeller var kodevekslingen et resultat av manglende språkkompetanse.

I tillegg til språkvalg og kodeveksling, undersøker Bygdås (2016) på hvilken måte ungdommene opplever sin flerspråklighet, noe som jeg også fokuserer på i min studie. Likevel retter hun fokus mot identitetsforhandling og på hvilken måte unge opplever og forholder seg til det å migrere, noe som ikke er relevant for informantene i min studie. Jeg ønsker uansett å nevne et utsagn som er relevant for min studie ettersom jeg også spør barna om det noen ganger er flaut å snakke polsk. En av informantene i Bygdås (2016) synes at det er flaut å snakke polsk med sin mor når norske venner er til stede, men hun sier at det er fordi hun ikke vil skille seg ut, og at hun er stolt over å være polsk.

Det som også er relevant for min studie er å se på forskning blant familier der foreldrene har to ulike morsmål, men hvor morsmålet til en av foreldrene er samfunnets dominante språk. Et godt eksempel på en slik studie er studien til Korendo og Błasiak-Tytułas (2019). Den ble gjennomført på italiensk- og polskspråklige familier som er bosatt i Nord-Italia. Informantene i denne studien er barn mellom 6 og 8 år fra tospråklige familier hvor moren er polsk og faren er italiensk, dvs. at faren snakker samfunnets dominerende språk (akkurat som i tilfelle av en av informantene i denne studien). Alle barna som var med i Korendo et als. (2019) undersøkelse, gikk på en polsk lørdagsskole annenhver uke. Målet med studien var å vurdere polskferdighetene hos tospråklige barn som bor permanent i Italia. Funnene viser blant annet at utfordringene med å lære seg det polske språksystemet hos tospråklige barn som bor i utlandet, ofte kan ses på bakgrunn av at foreldrene ikke er konsekvente med å bruke morsmålet sitt når de snakker med barna sine. En annen utfordring er at foreldrene veksler mellom de to ulike språkene for ofte. Resultatene viser også at foreldrene ønsker å lære barna sine polsk, men at de ikke er bevisst på at det blant annet kreves regelmessig



språkstimulering, konsistent kommunikasjon på polsk samt innføring av forskjellige teknikker.

Korendo og Błasiak-Tytuła (2019) bruker ordet «morsmål» for å beskrive polsk, men jeg ønsker å betegne polsk med begrepet *minoritetsspråk*, og italiensk med begrepet *majoritetsspråk*. Studien konkluderer med at polskferdighetene hos barna ikke var så gode. Selv om barna går på polsk lørdagsskole, påvirker det ikke utviklingen av deres polskferdigheter i stor grad. Forskerne understreker i tillegg at ikke alle tospråklige barn har mulighet til å delta i en slik undervisningssituasjon.

Korendo og Błasiak-Tytuła (2019) hevder at det er foreldrene som må engasjere barna i polskopplæring, og at de bør sørge for at barna har mulighet til å bruke polsk daglig. Studien viser at lav språkkompetanse i det polske språket hos informantene ofte skyldes at foreldrene ikke bruker OPOL-strategien konsekvent, og at de bruker majoritetsspråket for ofte. Forskerne understreker også at det ikke er nok å fokusere på taleutvikling, men at det også er vesentlig at barna utfolder sine lese- og skriveferdigheter samt for stimulert grammatikk og ordforråd. Korendo og Błasiak-Tytuła (2019) studie er særlig interessant siden i min studie er det en informant som kommer fra en tospråklig familie hvor den ene av foreldrene snakker samfunnets dominante språk.

Mejnartowicz og Kuźniak (2017) forsket på tospråklige familier bosatt i Catalonia og Balearene. Familiene som deltok i studien, var polsk- og spansktalende. Studiens mål var å undersøke aspekter som påvirker språkoppretholdelsen, blant annet språkbruk, institusjonell støtte, språkets prestisje og motivasjonen til å bruke språket. Spørsmålene informantene fikk ble delt i fem områder: familieprofil og kontakt med det polske språket, bruk av polsk språk, tilstedeværelsen av språk hjemme og familiestøtte for å opprettholde det, støtte fra lokale institusjoner for å opprettholde det polske språket og opplevelser og bekymringer knyttet til flerspråklighet. I studien deltok familier hvor en av foreldrene var spansk og den andre polsk, men også familier der både mor og far var polske.

Mejnartowicz og Kuźniak (2017) undersøkte barnas polskferdigheter ved hjelp av foreldrenes vurdering. Forståelse er ferdigheten som, ifølge foreldrene, barna mestrer best. Det å snakke er på andreplass, og skrive- og leseferdigheter skårer lavest. Resultatene viser at polsk brukes mest hjemme og på ferie i Polen. Dette gjelder også familiene der en av foreldrene ikke er polske. 47% av foreldrene bruker kun polsk når de kommuniserer med barna sine. I nærvær av ikke-polsktalende personer er de fleste foreldrene villige til å snakke spansk. 39% av

foreldrene gir ikke opp å snakke polsk i sammenheng med et ikke-polsktalende familiemøte, sammenlignet med 47% av foreldrene som snakker polsk til barnet sitt hver dag når ikke-polsktalende er til stede. Nesten ingen av informantene har opplevd noe negativt som er knyttet til deres tospråklighet. Vanligvis oppfattes tospråklighet som noe naturlig, og i de aller fleste tilfeller som noe positivt.

I studien var det foreldrene som måtte velge de viktigste aspektene ved barnas tospråklighet, og kommunikasjon viste seg til å være mest vesentlig. Takket være barnas tospråklighet mestrer de å kommunisere med sin polske familie samt jevnaldrende i Polen. Det nest viktigste aspektet er at det kan være nyttig i fremtiden, for eksempel i arbeidslivet. For 13% av foreldrene var kultur og tradisjon mest betydningsfull. Mejnartowicz og Kuźniaks (2017) studie er forskjellig fra min i og med at det er foreldrenes perspektiv som er presentert. Likevel er resultatene relevant å nevne her.

## 2.2 Mange definisjoner av tospråklighet

Å definere begrepet tospråklighet er ikke så enkelt. Det finnes ulike tilnærminger til tospråklighet, og dessuten er det mange termer som brukes synonymt med *tospråklig*, blant annet *flerspråklig* eller *minoritetsspråklig*. Som jeg nevnte tidligere (se kap. 1.3), bruker jeg begrepet tospråklig gjennom hele oppgaven min.

Definisjonen går tilbake til Haugen (1956 i Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 23) som gir en klar definisjon av begrepet, og sier at tospråklighet er «et paraplybegrep for mennesker med mange forskjellige språkferdigheter, som bare har det til felles at de ikke er enspråklige». Han skriver også at tospråklighet begynner når en person som behersker ett språk, kan lage fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk. Engen og Kulbrandstad (2012 s. 25) viser også til Diebold (1964) som mener at når en kan forstå et annet språk uten å ha så gode produktive ferdigheter, betyr at en nesten er tospråklig. Det finnes også en annen definisjon av tospråklighet, nemlig at en må beherske andrespråket like godt som morsmålet. Ett eksempel på dette kan være Bloomfield (1933), som Engen og Kulbrandstad (2012, s. 25) refererer til, som beskrev tospråklighet som «native-like control of two languages».

I denne masteroppgaven bruker jeg, som tidligere signalisert, definisjonen fra Utdanningsdirektoratet (2016d) som beskriver tospråklig som «en person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk».

## 2.3 Tospråklige kategorier

Tospråklige mennesker kan plasseres i forskjellige kategorier, og de kategoriene brukes av forskere på ulike måter (Øzerk, 2016, s. 27). Øzerk (2016) viser til Skutnabb-Kangas (1981) som har kategorisert tospråklige mennesker i fire grupper: majoritetstospråklige, elitetospråklige, tospråklige fra tospråklige familier og minoritetstospråklige. Videre vil jeg beskrive de førstnevnte kategoriene, og videre fokusere mest på tospråklige fra tospråklige familier og minoritetstospråklige ettersom min informantgruppe består av elever som hører til denne kategorien.

Den førstnevnte kategorien beskriver tospråklige eller flerspråklige som har lært seg et fremmedspråk på skolen (Øzerk, 2016, s. 28). Majoritetstospråklighet er et fenomen som gjelder svært mange siden nesten alle elever i Norge har fremmedspråkopplæring på skolen. Hvor godt elever lærer fremmedspråket, avhenger av forskjellige aspekter, blant annet motivasjon eller mulighet til å praktisere språket (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 71). En kan si at det norske skolesystemet lykkes med majoritetstospråklighet og majoritetsflerspråklighet og legger vekt på fremmedspråkopplæring:

I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster. Ved at elevene overfører språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk de kan og kjenner til, blir læringen mer effektiv og meningsfull. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Den andre kategorien omfatter tospråklige fra velstående lag (Øzerk, 1993, s. 5). Begrepet elitetospråklige forholder seg for eksempel til barna til velstående forretningsfolk, embetsmenn, akademikere o.l. som får mulighet til å lære seg et fremmedspråk, ofte et høystatusspråk. I dag kan det være vanskelig å skille mellom elitetospråklighet og majoritetstospråklighet, spesielt i Skandinavia, ettersom de skandinaviske skolene tilbyr fremmedspråkundervisning i høystatusspråkene. Ut ifra dette kan en si at de språkene med høystatus er tilgjengelige for alle (Øzerk, 1993, s. 6).

Tospråklige fra tospråklige familier omfatter barn og unge i familier der foreldrene har to ulike morsmål (Øzerk, 2016, s. 31). I Norge har antallet flerkulturelle ekteskap økt (Daugstad, 2008), og det kan være en naturlig årsak for at det er flere barn som vokser opp i tospråklige familier. Likevel kan det hende at barna som er i denne kategorien, ikke møter begge språkene hjemme. I tospråklige familier velger foreldrene ofte å bruke bare det ene språket ettersom de er redde for at det å lære to, kan være for vanskelig for barna (Valvatne & Sandvik, 2012, s. 290). Øzerk (2016) beskriver ulike underkategorier tospråklige som tilhører denne gruppen. Disse kategoriene varierer avhengig av ulike språkkombinasjoner og ulike attityder til språk

og tospråklighet hjemme. I denne studien er det bare en underkategori som er relevant, dvs. familie der foreldrene har to ulike morsmål, men der den ene av foreldrenes morsmål er norsk, som er samfunnets dominante språk.

Den fjerde kategorien er minoritetstospråklige. I Norge brukes ordet minoriteter for å beskrive urfolk/samer, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter. De sistnevnte er mest relevant for min studie ettersom de fleste informantene er minoritetstospråklige. Denne gruppen omfatter både innvandrere (personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre) og norskfødte med innvandrerforeldre (personer født i Norge av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre) (Øzerk, 2016, s. 46).

## 2.4 Ulike tospråklige ferdigheter

For å belyse den delen av studiens problemstilling som handler om på hvilken måte barna benytter seg av sin tospråklige kompetanse, er det vesentlig å se på de språklige ferdighetene som tospråklige kan besitte. Det er vanlig å skille mellom muntlige og skriftlige språkferdigheter i språkpedagogisk litteratur. Muntlig språkkompetanse innebærer å lytte og å snakke, mens skriftlig språkkompetanse omfatter lese- og skriveferdigheter. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2002, s. 24) regnes lytting og lesing som reseptive ferdigheter, og snakking og skriving som produktive ferdigheter.

	Muntlige ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Reseptive ferdigheter	LYTTE	LESE
Produktive ferdigheter	SNAKKE	SKRIVE

Figur 1: Ferdighetsdiagrammet (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 24)

Ferdighetsdiagrammet (se Figur 1) kan være til hjelp med å definere på hvilken måte en person er tospråklig. Det kan hende at personen muntlig behersker et annet språk i tillegg til morsmålet sitt uten å kunne lese eller skrive det. Det er også mulig at personen klarer å forstå og lese på det andre språket, men at han eller hun ikke er i stand til å skrive eller snakke på det bestemte språket. En tredje variant som Engen og Kulbrandstad (2002, s. 25) skriver om er at personen kun har lytteferdigheter. Det betyr altså at en kan være tospråklig på ulike måter, og at en kan være tospråklig selv om en ikke behersker alle fire ferdighetene som er presentert i Figur 1.

Egeberg (2012, s. 59) skriver at det om ferdighetene er på et høyt nivå på begge språkene, lavt nivå på begge språkene eller høyt nivå på det ene og lavt nivå på det andre, er avhengig av

ulike læringsbetingelser. Noen starter å utvikle begge språkene fra fødselen, dvs. når foreldre bruker OPOL-strategien når de snakker med barnet sitt, og andre kan være enspråklige til en viss alder og begynne å lære et nytt språk på et senere tidspunkt. Dessuten varierer de språklige ferdighetene, og de er blant annet avhengig av evner, motivasjon og læringsmiljø (Egeberg, 2012, s. 59).

Det finnes også et annet skille mellom de tospråklige ferdighetene, nemlig *kommunikative* og *formelle språkferdigheter* (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 25). Kommunikative språkferdigheter innebærer det å være i stand til å kommunisere på språket i ulike situasjoner, mens formelle språkferdigheter handler om å ha kunnskap om grammatikk, uttale og hvilke ytringer som brukes i ulike situasjoner. Et eksempel på dette kan være når en skal hilse på noen, takke for noe eller ta avskjed.

Det er krevende, eller til og med umulig å måle nivå av språkkompetanse et individ besitter ettersom det er så mange faktorer som påvirker språkferdighetene. Historisk sett har definisjonene *maksimalistiske ferdigheter* (Bloomfield 1933 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 27) og *minimalistiske ferdigheter* (Diebold 1964 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 27) blitt benyttet. Den førstnevnte innebærer evner på innfødt nivå på begge språkene, mens den senere innebærer at man har begrensede ferdigheter på et av språkene.

Engen og Kulbrandstad (2002, s. 27) skriver om *balanseforholdet* mellom språkene hos en tospråklig person. Balanseforholdet kan bidra med å måle nivået den tospråklige har på begge språkene. De skiller mellom to typer tospråklighet: *ikke-balansert* og *balansert tospråklighet*. Den første handler om å beherske begge språkene på ulike nivåer. Det kan hende at den tospråklige er flinkere i førstespråket enn i andrespråket eller omvendt. Balansert tospråklighet innebærer at en behersker begge språkene like godt. Baker (2006, s. 28) skriver at balansert tospråklighet er uvanlig, og at det vanligvis er ett språk som dominerer over det andre. Noen ganger skjer det likevel at de tospråklige har utviklet begge språkene til et høyere nivå, og dette kalles for funksjonell tospråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 44). Dette er særlig relevant for denne studien ettersom noen av informantene kan antydes til å ha begge språkene på et høyere nivå.

## 2.5 Språk som redskap for tenkning og læring

I tråd med Vygotskys teori, mener Egeberg (2012, s. 55) at språket er det viktigste redskapet vi mennesker har for å oppfatte, og reflektere om, verden rundt oss. Språket er, som kjent, også et kommunikasjonsmiddel som lar mennesker formidle informasjon mellom hverandre

samt behandle og organisere budskapene en mottar. Det at vi kan bygge relasjoner med hverandre, er også takket være språket (Harding & Riley, 2001, s. 9). Alle de ovenfornevnte funksjonene henger sammen, og de utgjør et grunnlag for læring (Egeberg, 2012, s. 55). Når barn utvikler språkferdigheter, utvider de automatisk kunnskap og mer avansert tenkning. Barna utvikler språk ved å utvikle et avansert tanke- og kommunikasjonssystem som baserer seg på barnas erfaringer og menneskene de omgås med.

Gjennom hverdagserfaringer tilegner barna seg spontane ord og begreper som danner et grunnlag for de vitenskapelige begrepene som de møter senere. Ordene representerer barnas erfaringer, ideer og kunnskaper som de har bygd opp om verden. Dette kan også føre til at forståelse, kommunikasjon samt læring blir lettere, og at de kan øke sin kompetanse gjennom egen refleksjonsevne (Egeberg, 2012, s. 113). Foreldre, andre nærpersoner og pedagoger de møter i barnehage og skole spiller en vesentlig rolle i barnas språklige- og tankemessige utvikling. Det vil si at språket utvikler seg, men er blant annet avhengig av på hvilken måte disse personene gir språklig oppfølging til og for barna.

Når barna benytter seg av to språk, utvikler de de samme områdene av språk- og tankesystemet som ved læring av et enkelt språk (Egeberg, 2012, s. 58). Noen områder utvikler seg i separate systemer, (for eksempel grammatikk- eller lydssystem), mens noen er felles (for eksempel mentale begreper). Det er ulikt for hvert enkelt individ på hvilken måte de utvikler to ulike språk.

Noen ganger, som jeg nevnte tidligere, kan et barn utvikle to språk samtidig fra fødselen, noen ganger kan en være enspråklig til en viss alder for å så lære et nytt språk senere. Det som også kan påvirke den tospråklige utviklingen er situasjoner der den tospråklige benytter språket i. Egeberg (2012, s. 59) mener at dersom ett språk brukes til enkel muntlig kommunikasjon hjemme i familien, vil det vanligvis videreutvikles i liten grad. På grunn av ulike læringsbetingelser kan språklige ferdigheter på de to språkene være på ulike nivåer, noe som jeg var inne på tidligere (se kap. 2.4). Om en tospråklig person behersker begge språkene på et høyere nivå, betyr det at de har utviklet funksjonell tospråklighet. Det innebærer, ifølge Læreplanen L97, at en kan benytte begge språkene som redskap for læring (L97 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 45).

## 2.6 Språkbruk, språkvalg og kodeveksling

I denne studien undersøker jeg også på hvilken måte polsktalende barn benytter seg av norsk og polsk i ulike kontekster, og jeg vil derfor starte med å gå nærmere inn på språkvalg.

Språkvalg kan blant annet være avhengig av personen en snakker med, emnet det snakkes om og situasjonen en befinner seg i (Fishman, 1965). En kan bruke de språkene en behersker på flere måter og i større eller mindre grad, og det finnes ulike faktorer som er viktige når den tospråklige skal velge språket han eller hun vil bruke i en bestemt situasjon (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 32).

En av de faktorene er domene, altså samtalesituasjoner hvor ett språk passer bedre enn et annet. Ifølge Fishmans (1965) domeneteori, forekommer språkvalg på grunn av domeneskifte, ikke på grunn av bakgrunnsfaktorer som for eksempel alder, kjønn, religion eller sosial klasse. Eksempler på domene kan være blant annet hjem, handel, arbeid, skole, medier, fritid eller hobby. Hvor mange og hva slags domener språkbrukeren har, er forskjellig.

I denne studien bestemte jeg meg for å fokusere på tre domener: hjemmet, skolen og fritiden (blant venner) (se 1.2) ettersom de er sentrale områder i barns og ungdoms liv (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 33). Det trenger ikke å være slik at kun ett språk brukes på ett bestemt domene. Det er mulig å veksle mellom flere språk på ett domene. En annen faktor som påvirker hvilket språk den tospråklige bruker er kommunikasjonspartnere (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 33). Spørsmålet om hvilket språk en skal benytte seg av kan oppstå når to eller flere samtalepartnere har minst to språk til felles. Det kan for eksempel være i en familie der familiemedlemmer har samme språkbakgrunn, men familien er bosatt i et land hvor det brukes et annet språk. I denne studien er det polsktalende familier som er bosatt i Norge. Spørsmålet om hvilket språk skal brukes kan naturligvis oppstå i familier der mor og far behersker norsk i større eller mindre grad. En tredje faktor – emne og funksjon – handler om hvilket tema det snakkes om, og hvilken funksjon konversasjonen har (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 39). Ett eksempel på dette kan være når barn i en innvandrerfamilie som er bosatt i Norge, vil begynne å snakke norsk med hverandre om ting som gjelder skolen, selv om de vanligvis bruker sitt morsmål hjemme (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 39).

Kodeveksling kan kalles for en slags språkblanding (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 114).

Det innebærer å bruke ord fra et annet språk enn det språket samtalen foregår på.

*Amongst bilinguals and multilinguals, codeswitching is a powerful feature of informal communication. Speakers may switch between languages, without necessarily being aware of it, to signal solidarity with a particular social or ethnic group, for example, or to express their attitude towards the listener (friendly, distant, etc.). (Garrett, 2010)*

For at kodeveksling skal gjennomføres på en tilfredsstillende måte, må samtalepartnere forstå innslagene fra det andre språket. I tillegg til det Garret nevner, finnes det ulike grunner til at en veksler mellom språk. Noen ganger kan det være vanskelig å definere grunnen til at en

benytter seg av kodeveksling, og det kan ofte skyldes ulike årsaker samtidig. En kan bytte språk når en ikke klarer å uttrykke det en ønsker, og kodeveksling kan også skyldes at språkbrukere synes det er enklere å uttrykke seg på det andre språket. En annen grunn, som jeg var inne på tidligere ved språkvalg, kan være å ekskludere noen fra en del av samtalen (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 125). I dette tilfellet handler det om å veksle mellom koder i situasjoner der ikke alle deltakerne behersker det språket. Dessuten kan kodeveksling blant annet skyldes mangel på ferdigheter på det ene språket. Noen ganger kan det være lettere for språkbrukeren å blande flere språk når han eller hun snakker om et bestemt tema:

Dersom en språkbruker snakker om et gitt emne på det språket som er svakest utviklet hos dem når det gjelder det aktuelle temaet, er det naturlig at større eller indre ytringsdelar kommer på det andre språket. (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 121–122)

Videre kaller Tabouret-Keller (1995 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 115) kodeveksling for et fenomen der mennesker som behersker flere språk, kommuniserer med hverandre. Begrepet kodeveksling blir definert og oppfattet på ulike måter avhengig av hvor omfattende kodeveksling er, eller i hvilke situasjoner kodeveksling brukes. Engen og Kulbrandstad (2002, s. 117) viser til McCormick (1994) som bruker et vidt begrep og viser til at kodeveksling omfatter situasjons- og formålsbetinget veksling, dvs. at en bruker ett språk i visse situasjoner og til visse formål, og et annet språk til andre formål og i andre situasjoner. Andre forfattere (Milroy & Muysken, 1995 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 115) avgrenser begrepet og sier at det handler om å veksle mellom språk innenfor en og samme samtale. Samtlige forskere viser til at kodeveksling kun forekommer når innslagene fra det andre språket består av en sekvens av flere ord. Dersom det bare er ett ord som blir ytret på et annet språk, er det snakk om lån, ikke bytte av kode (Green-Vänttinen, 1996 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 116). Andre påstår at kodeveksling forekommer når det brukes enkeltord (Grosjean, 1982 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 116). I denne oppgaven blir bruk av både enkeltord, fraser og setninger forstått som kodeveksling.

## 2.7 Språkholdninger

Ett av forskningsspørsmålene mine i denne studien er på hvilken måte barna opplever det å være tospråklig, og hva tospråklige synes om det å ha to språk (se kap. 1.2). I dette delkapittelet ser jeg derfor på teorier og tidligere forskning om holdningene den tospråklige selv har, men først ser jeg på holdningene til tospråklighet som eksisterer i samfunnet.

Slik definerer Språkrådet språkholdninger:



Språkholdninger er innstillinger eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre positive eller negative vurderinger av språk, språkvarieteter, måter som disse språkene og språkvarietetene blir brukt på. Det kan også dreie seg om holdninger til personene som bruker språket. Språkholdninger kan endre seg på grunn av endringer i kulturelle, sosiale eller politiske ideologier. (Språkrådet, 2021)

Det finnes både positive og negative holdninger til tospråklighet. Negative holdninger til tospråklighet var vanlige spesielt på 1920- og 1930-tallet. Et av disse negative synspunktene på tospråklighet hadde Jespersen (1992 i Øzerk, 1995, s. 38) som hevdet at det å lære seg to språk på samme tidspunkt var belastende for barna og et hinder for å lære seg andre ting. Øzerk (1995, s. 41) viser til Weisgerber (1993) som hadde en lignende påstand. Han mente at mennesker var enspråklige av natur, og at tospråklighet hindret den intellektuelle utviklingen. I tillegg hevdet Weisgerber (1993) at tospråklighet ikke kun «rammet» enkelte personer, men hele den etniske gruppen, som i dette tilfellet ville være polsktalende som bor i Norge. Den sveitsiske psykologen Reynold (1928 i Øzerk, 1995, s. 43), mente at tospråklighet førte til språkforvirring som videre påvirket tenking og selvdisiplin på en negativ måte.

På 1960-tallet vokste det frem et mer optimistisk syn i tospråklighetsforskningen, og den tidligere forskningen ble kritisert for sine svakheter (Øzerk, 1995, s. 45). En av de banebrytende undersøkelsene var studien av Lambert og Peal (1962) som Øzerk (1995, s. 46) refererer til. De sammenlignet en gruppe bestående av velutviklet fransk-engelsk tospråklige og en gruppe velutviklet enspråklige i fransk. Funnene viste at de tospråklige hadde bedre resultater både i verbale- og ikke-verbale tester. Undersøkelsens funn viste en nær positiv sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og kognitiv fleksibilitet, begrepsdanning samt andre kognitive ferdigheter. Den negative omtalen av tospråklighet ble tilbakevist av Peals og Lamberts (1962) undersøkelse og andre studier som har kommet i senere tid. Nyere studier, som Øzerk (1995, s. 47) refererer til, viser også mange kognitive fordeler ved velutviklet tospråklighet, blant annet, som hos Peal og Lambert, større kognitiv fleksibilitet (se Ben-Zeev, 1972, 1977), men også større språklig oppmerksomhet og språkbevissthet (se Warroll, 1972), bedre divergent tenkning (se Carringers, 1974) og økt kreativitet (se Landry, 1974).

Når man fordyper seg innen tospråklighet, er det vesentlig å se på språkholdninger de tospråklige har. Det er ulike faktorer som påvirker en persons språkholdninger, og dessuten kan holdningene forandre seg over tid (Romaine, 1995). Det som er verdt å nevne når det gjelder språkholdninger, er at det kan være vanskelig å skille mellom en persons holdning til et språk og personens holdning til kulturen der språket brukes siden de vanligvis henger sammen (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 41). Det innebærer at dersom en person har et negativt forhold til et språk, har hun eller han økt sannsynlighet for å ha en negativ holdning

til kulturen språket dominerer i, og til alle som snakker språket. Det samme skjer i tilfelle en har positive holdninger til et språk.

Skutnabb-Kangas (1981 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 41) hevder at språkholdninger står i sammenheng med identitetsopplevelse. Begrepet tospråklig betyr at en person bruker to språk i hverdagen sin, men vedkommende skal også identifisere seg med begge språkene. Det kan hende at tospråklige har lik identitetsmessig tilknytning til begge språkene, men det skjer ofte at de forholdene til de språkene er ulike. Det innebærer at den tospråklige «kjenner seg [...] mer hjemme i det ene språket enn i det andre og fornemmer det som en viktigere del av opplevelsen av hvem en er» (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 41).

Språket en har en sterkere identitetsmessig tilknytning til er vanligvis språket man lærer først, kjenner best og bruker oftest. I innvandrerfamilier kan språkholdninger ofte være ulike hos ulike familiemedlemmer. Dersom en eksemplifiserer det med en polsk familie som er bosatt i Norge, vil ofte mor og far ha mindre følelsesmessig tilknytning til norsk enn barna siden foreldrene er kommet til Norge i voksen alder. Selv om polsk anvendes i familien, vil barna vanligvis få et nærmere forhold til norsk siden det er språket de bruker på skolen eller blant venner. Tilknytningen barna utvikler til det foreldrenes språk kan blant annet være avhengig av hvor mye kontakt de har med slektninger de snakker polsk med, eller hvor lenge de bodde i hjemlandet. Når det gjelder barn som enten er født i det nye landet eller har en lav alder ved ankomst til Norge, vil morsmålet til foreldrene vanligvis bli mindre viktig for dem i takt med at de blir eldre (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 42). Dessuten, om skole eller barnehage ikke støtter språket gjennom morsmålsundervisning, kan dette påvirke språkholdningen til morsmålet på en negativ måte (Romaine, 1995).

Kulbrandstad (1997 i Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 33) gjennomførte en undersøkelse med en informantgruppe som besto av tolv tospråklige elever i Norge. Noen av elevene var født i Norge, mens enkelte ble født i andre land. Elevene som kom til Norge i skolealder, hadde hatt morsmålsundervisning gjennom hele skoleløpet, og de som enten ble født her i landet eller flyttet hit i førskolealderen, hadde hatt mulighet til å snakke morsmålet sitt i barnehage. Elevene rapporterte at de hadde positive holdninger overfor sitt morsmål, og alle elevene påsto at de ville lære mer av det. De hadde ulike motiver for å forbedre morsmålsferdighetene, og Kulbrandstad (1997) delte dem i tre ulike motivasjonsarter: delvis instrumentelle (jobb, eventuell tilbakevending til hjemlandet, grunnlag til norsklæring), delvis integrative (mulighet til å holde kontakt med familie og slektninger) og verdimesig (faktum at det er morsmålet

deres). En kan anta at disse tre motivasjonsartene bidro til at elevene ønsket å opprettholde eget morsmål, og at de i tillegg hadde positive holdninger til det.

Jeg har nå tatt for meg og vist til tidligere forskning på temaet, og nå skal jeg vise til metoden som ble valgt for å besvare problemstillingen.

## 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metodiske valg og forskningsdesign ved å ta utgangspunkt i problemstillingen min. Først vil jeg gjøre rede for studiens forskningsdesign (3.1), deretter beskrive utvalget av informanter (3.2.1), rekrutteringsprosessen samt måten datamaterialet ble samlet inn og bearbeidet på (3.2.2–3.2.5). Avslutningsvis drøfter jeg reliabilitet, validitet og reflekterer over sterke og svake sider ved studien (3.3.1–3.3.2).

### 3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Ifølge Malterud (2011, s. 23) er problemstillingen avgjørende når forskningsmetode skal velges. I masteroppgaven min ønsker jeg å undersøke tospråklighet og hvilke opplevelser og refleksjoner informantene har rundt dette temaet.

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign fremfor en kvantitativ metode ettersom kvalitative metoder er bedre egnet for å svare på min problemstilling (jf. Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Jeg har avgrenset denne studien og valgt å ta utgangspunkt i barnas perspektiv, men jeg kunne i tillegg også tatt i betraktning foreldrenes- og/eller lærernes perspektiv. Dette kunne ha resultert i ulike svar på problemstillingen min. Begge perspektivene er like viktige, men de kan vise ulike meninger rundt et bestemt fenomen.

Først vil jeg gå litt nærmere inn på intervju som forskningsmetode og hva som kjennetegner denne typen intervju. Intervju er en metode hvor man samler inn data ved å snakke med en eller flere personer, og har som mål å innhente erfaringer fra informantens livsverden (Løkken & Søbstad, 2006, s. 116). Forskningsintervjuet har som formål å oppnå fyldig og omfattende informasjon om informantens følelser, oppfatninger, meninger, refleksjoner, begrunnelser og erfaringer knyttet til et fenomen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 87).

Forskningsintervjuer kan struktureres på forskjellige måter. Det finnes tre typiske former av intervju, nemlig *ustrukturert*, *strukturert* og *halvstrukturert* (Leseth & Tellmann, 2014, s. 88). Jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i et halvstrukturert intervju, der intervjuguide ble formulert på forhånd, men at rekkefølge og ekstra spørsmål kan forekomme. Dette kan resultere i at informant og intervjuer kan snakke om andre emner eller tanker som dukker opp i samtalen, samt at supplerende sentrale spørsmål kan forekomme.

Alle informantene ble intervjuet individuelt, og ved et slikt intervju finnes det både fordeler og ulemper. Det som kan være fordel ved å intervjuer individuelt er at anonymitet garanteres, og at forskeren i tillegg kan få frem hvordan den enkelte forstår og tolker en situasjon. En

ulempe med denne typen intervju er at den er tidkrevende å gjennomføre. Det kan ta lang tid, men imidlertid kan det komme fram mye og sentral informasjon i løpet av bare en samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

På grunn av den pandemiske situasjonen i hele verden ble muligheten for sosiale sammenkomster begrenset under min datainnsamlingsperiode, noe som tvang meg til å benytte meg av en intervjuassistent til å gjennomføre enkelte av intervjuene.

Intervjuassistenten hadde ikke erfaring med intervjusituasjon fra tidligere, men han hadde derimot mye erfaring angående kommunikasjon med og rundt barn og unge.

Intervjuassistenten kjente til informantene han skulle intervjuer, og totalt fire av fem intervjuer ble gjennomført av han.

## 3.2 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

I dette delkapittelet vil jeg presentere på hvilken måte jeg har samlet inn mitt datamateriale. Først presenterer utvalget til studien (3.2.1), og deretter forklarer jeg på hvilken måte jeg har samlet inn data (3.2.2–3.2.4). Avslutningsvis beskriver jeg hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet (3.2.5).

### 3.2.1 Utvalg

Ettersom mitt prosjekt handler om polsktalende elever som går på norske skoler, satte jeg opp tre kriterier for informantutvalget. Et kriterium var at informantene i noen grad skulle snakke polsk hjemme. Det andre kriteriet var at de skulle gå på norsk skole, og det tredje var at informantene skulle være mellom åtte og tretten år gamle, fordi jeg selv underviste denne aldersgruppen. Jeg bestemte meg for å bruke mitt eget nettverk og kontakter på en skole for å få tak i informantene. Jeg og min intervjuassistent kontaktet foreldrene til noen barn som passet kriteriene. Alle fikk god og utfyllende informasjon om studien. Etter å ha fått deres samtykke, samtykket også alle elevene til å delta i intervjuet.

Ifølge Brinkmann og Tanngaard (2012, s. 21) er det bedre å begrense utvalget av informanter enn å drukne i data og ikke ha mulighet til å lage en sammenhengende analyse. Jeg bestemte meg for å begrense utvalget til fem informanter. For å beskrive informantene velger jeg å bruke ordet *barn* og *informanter* når jeg generelt behandler deres tospråklighet og *elever* når jeg skriver om skolerelaterte tematikker.

Barna fikk de fiktive navnene Paula, Marta, Jakub, Viktor og David. Nedenfor beskriver jeg kort de utvalgte informantene, og videre informasjon om informantene blir gitt i analysen.

**Informant 1:** Paula er 9 år gammel. Hun ble født i Polen, men familien hennes flyttet til Norge da hun var ett år, så hun har bodd i Norge i mange år. Foreldrene hennes kommer fra Polen.

**Informant 2:** Marta er 10 år gammel. Hun ble født i Norge og har bodd her hele livet sitt. Moren hennes kommer fra Polen, og faren hennes kommer fra Norge. Marta går i samme klasse som Jakub og Viktor.

**Informant 3:** Jakub er 10 år gammel. Han ble født i Norge, men begge foreldrene kommer fra Polen. Han går på en polsk lørdagsskole. Jakub går i samme klasse som Marta og Viktor.

**Informant 4:** Viktor er 10 år gammel. Han ble født i Norge, men begge foreldrene kommer fra Polen. Viktor går i samme klasse som Marta og Jakub.

**Informant 5:** David er 11 år gammel. Han ble født i Norge, men både moren og faren hans kommer fra Polen. David går på samme skole, men ikke i samme klasse, som Marta, Jakub og Viktor. Han går også på en polsk lørdagsskole.

I sammenheng med intervjuet med Paula hadde jeg mulighet til å ha en uformell samtale med moren hennes. Denne samtalen ble ikke rapportert til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se 3.2.4), men jeg bestemte meg for å ha med noe av informasjonen fra denne samtalen i min studie siden det var, etter min mening, var etisk uproblematisk og vesentlig for studien. Det samme gjelder min samtale med intervjuassistenten som kom med flere kommentarer etter intervjuene.

### 3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

For å gjennomføre intervjuet med Paula, kontaktet jeg hennes foreldre. Vi satt et tidspunkt for intervjuet (se 3.3.1), og det ble gjennomført på hennes fritid. Intervjuene som ble gjennomført av intervjuassistenten ble gjennomført i deres friminutt på skolen. Vi og informantene ble enige om at vi skulle kommunisere på norsk under gjennomføring av intervjuene.

Jeg begynte med å hilse på Paula, og spurte om hvordan hun hadde det slik at intervjuet kunne oppleves mindre formelt i starten. Det samme gjorde intervjuassistenten med sine informanter. I begynnelsen av intervjuene ble informantene spurt om det var greit at det ble gjort lydopptak av samtalen, og det var i orden for alle fem. På slutten av intervjuet ble de spurt om det var en grei samtale for dem, og alle fem sa at intervjuet hadde vært bra (se kap. 3.3 for mer om gjennomføring av intervjuene).

### 3.2.3 Transkripsjon

Transkripsjon er, ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 204), transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Transkribering gjør at intervjusamtalen er bedre egnet for analyse, og det er en fase man bør ta for seg før man begynner med analysearbeidet (Kvale, 2006, s. 101).

Det første kravet ved transkripsjon er å gjøre et opptak (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Intervjuer kan registreres på forskjellige måter, blant annet gjennom lydopptak, videoopptak, notatskriving eller bruk av hukommelsen (Kvale, 2006, s. 101). Jeg bestemte meg for å bruke lydopptak, som førte til at jeg var en aktiv lytter i intervjuet ettersom jeg ikke trengte å skrive ned alt som ble sagt. Fordeler med lydopptak er at man kan lytte til opptakene mange ganger og oppdage ting som ikke ble fanget opp tidligere (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81–82). Det som er negativt med å bruke lydopptak er at det kan forekomme tekniske feil (Kvale, 2006, s. 101). Riis-Johansen (2020, s. 100) gir noen konkrete og nyttige tips for opptak som jeg bestemte meg for å bruke, blant annet å teste opptaksutstyret før intervjuet og sette opptaker på et usynlig sted slik at den ikke forstyrret informantene.

Å transkribere er ofte en tidkrevende prosess, men transkripsjonen gir forskeren en bedre oversikt over materialet, og er en god begynnelse på analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Jeg bestemte meg for å transkribere intervjuene selv, slik at jeg var sikker på at alle viktige detaljer var med. Jeg tok utgangspunkt i transkripsjonsnøkkelen til Riis-Johansen (2020, s. 102), men det fantes noen elementer som for eksempel pauser, gjentakelser og følelsesuttrykk som, ifølge meg ikke var betydningsfulle for datamaterialet, og derfor valgte jeg å ikke transkribere i tråd med hennes nøkkel. På den måten fikk jeg en «lettere» utgivelse av intervjupersonenes historier (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). Ettersom det kun var jeg som transkriberte intervjuene, er de transkribert på nøyaktig samme måte (se 3.3 for mer om transkripsjonen av materialet).

### 3.2.4 Datalagring og forskningsetikk

Det finnes noen praktiske og etiske vurderinger man må gjøre før man gjennomfører et forskningsintervju (Neteland, 2020, s. 56). Derfor, før jeg begynte å samle inn data, meldte jeg prosjektet mitt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent etter cirka en måned. Et etisk aspekt som må ivaretas når man intervjuer barn er å få samtykke både fra de foresatte og barna selv (NESH, 2016, s. 20). Informasjon om prosjektet mitt ble først gitt muntlig og deretter skriftlig i form av et samtykkeskjema på norsk. Der ble det

forklart hva formålet med studien var, på hvilken måte dataene ble samlet inn, hvem som var ansvarlig for forskningsprosjektet og hva som ville skje med personopplysningene etter studiens slutt.

Med hensyn til NSD sine anbefalinger utarbeidet jeg to informasjonsskriv – ett til foreldrene, og ett til barna. Det ble senere skrevet på en enklere måte slik at barna kunne forstå hva studiens formål var. Alle fikk beskjed om at deltakelse i studien var frivillig, noe som betydde at de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn og at dette ikke ville føre til noen negative konsekvenser for dem.

For å anonymisere informantene, ga jeg dem, som nevnt tidligere, fiktive navn, slik at det ikke skulle være mulig å identifisere dem. Alt datamaterialet, dvs. lydopptakene og transkripsjonene ble lagret på en datamaskin med passordbeskyttelse som bare jeg hadde tilgang til.

### 3.2.5 Dataanalyse

Et viktig aspekt ved forskning er å gi leseren innblikk i analysearbeidet. I denne delen vil jeg først gi en oversikt over datamaterialet samt beskrive på hvilken måte jeg analyserte datamaterialet.

Etter at jeg og intervjuassistenten hadde gjennomført intervjuene, begynte jeg med transkripsjon (se 3.2.3). Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene mens jeg lyttet til opptakene for å sørge for at alt som var sentralt, ble skrevet ned. Fem transkripsjoner utgjorde en stor mengde datamaterialet som måtte organiseres. Figur 2 nedenfor viser en oversikt over datamaterialet, og det består av intervjuer og transkripsjoner. I figuren finnes det en oversikt over datoer for datainnsamling, informanter, datamaterialet (lengde på intervju og transkripsjonens omfang).

Dato	Informant	Intervju (lengde)	Transkripsjon (omfang)
7. februar 2021	Paula	18 minutter	9,5 sider
3. mars 2021	Jakub	7 minutter	4 sider
3. mars 2021	Marta	9 minutter	5 sider
6. mars 2021	Viktor	10 minutter	6 sider
9. mars 2021	David	11 minutter	7,5 sider

Figur 2: Oversikt over datamaterialet

Figuren ovenfor viser at det er en tydelig forskjell i lengden av intervjuet som ble gjennomført av meg, og intervjuene som ble gjennomført av intervjuassistenten. Det kan ha en



sammenheng med at intervjuet som jeg gjennomførte ikke var tidsbegrenset, ettersom jeg intervjuet på informantens fritid. På den måten hadde jeg i tillegg muligheten til å stille flere oppfølgingsspørsmål i momentene jeg syntes var interessante, mens de andre intervjuene fant sted i elevenes friminutt og var på grunn av dette mer tidsbestemt.

Jeg strukturerte datamaterialet ved å lage ulike mapper på datamaskinen min. Hver informant fikk sin mappe hvor jeg plasserte transkripsjoner og lydopptak av intervjuene.

I studien min har jeg valgt en tematisk tilnærming til dataanalyse (se f.eks. Joffe & Yardley, 2004). Etter å ha transkribert intervjuene begynte jeg med koding (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226) for å få bedre oversikt over tekstmaterialet. I transkripsjonene lette jeg etter sentrale nøkkelord og mønster som kunne bidra til å svare på mitt forskningsspørsmål. Ut ifra intervjuguiden ble viktige temaer sortert ved hjelp av farger. Fargene bidro til å se mønstre i utsagnene fra intervjuene samt fellestrekk og ulikheter.

Etter koding begynte jeg med kategorisering som innebærer at «meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 228). Jeg utviklet disse kategoriene på forhånd i sammenheng med intervjuguiden (se vedlegg 2), og plasserte intervjuutsagnene i hver sin kategori, men jeg var fortsatt åpen for at nye, relevante, kategorier, kunne dukke opp.

Forskeren kan ha en deduktiv tilnærming der man går fra teori til empiri eller en induktiv tilnærming som går fra empiri til teori (Joffe & Yardley, 2004). Min forskningstilnærming bærer preg av både en deduktiv og induktiv tilnærming.

### 3.3 Forskningens troverdighet

To sentrale begreper innenfor all forskning er validitet og reliabilitet. I denne delen vil jeg rette oppmerksomheten mot studiens troverdighet ved å drøfte de to begrepene i de ulike metodene og datakildene som studien bygger på.

#### 3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 201), altså om vi kan stole på arbeidet forskeren har gjort i løpet av et forskningsprosjekt. Corbin og Strauss (2008, s. 302) hevder at alle typer kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet.

Reliabilitet handler om hvorvidt en annen forsker som benytter seg av de samme metodene, kommer til å oppnå like resultater. For å svare på dette spørsmålet må forskeren tenke på hvordan hun eller han kan innhente informasjon på best mulig måte. Det som er viktig er

forskerens åpenhet, dvs. at han eller hun beskriver utvalgskriteriene for informantene sine, hvordan materiale ble samlet inn og på hvilken måte det ble analysert (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). På denne måten kan forskerens arbeid oppleves som troverdig. For å øke reliabiliteten har jeg presentert alle stegene jeg har gjennomført i løpet av prosessen. Nedenfor skal jeg drøfte jeg reliabilitet i sammenheng med intervju og transkribering.

Det som kan være av betydning når det gjelder reliabilitet i intervju er tidspunktet for gjennomføringen. Som nevnt tidligere, avtalte jeg i forkant av mitt intervju med Paula at det skulle gjennomføres på fritiden, gjerne på en lørdag eller søndag når hun var mer opplagt enn etter en lang dag på skolen. Intervjuet ble gjennomført tidlig på dagen. Min intervjuassistent avtalte med foreldrene til de fire andre elevene at intervjuene skulle gjennomføres i et friminutt på skolen, slik at elevene ikke gikk glipp av viktig undervisning på skolen. Intervjuene ble gjennomført i løpet av dagens første friminutt.

Det som kunne være en svakhet ved gjennomføringen av intervjuet med Paula var at hun ikke kjente meg, og intervjuet var vårt første, felles møte. Dessuten ble intervjuet gjennomført over internett, noe som muligens var nytt og ukjent for informanten. Derfor prøvde jeg å skape en hyggelig og trygg atmosfære idet samtalen begynte. Fordelen var at i løpet av det digitale intervjuet var Paula hjemme, noe som kunne hjelpe henne med å slappe av (jf. Neteland, 2020, s. 57). Resten av informantene var kjent med intervjuassistenten fra tidligere og også med plassen der intervjuene ble gjennomført. Man kan derfor si at intervjuene ble utført på såkalt «nøytral grunn», der ingen hadde hverken fordeler eller ulemper ved å være (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det som i tillegg kan svekke intervjuets reliabilitet er måten spørsmålene blir stilt på. Svarene kan variere avhengig av på hvilken måte forskeren velger å stille spørsmålene. I tillegg kan de misforstås eller tolkes annerledes enn det som var tanken. Det var noen momenter under intervjuene da informantene virket som at de ikke forsto spørsmålene, og da stilte både jeg og intervjuassistenten spørsmålet på en annen måte.

I intervjuforskningen ses det ikke så ofte på transkripsjonens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211). Grunnen til dette kan være at man ofte ser på transkribering som en enkel oppgave, men dessverre er det ikke så lett. Transkribering er et utfordrende arbeid, og det finnes mange trusler mot transkriberings reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211). For å redusere disse truslene, ble intervjuene tatt opp med et opptaksverktøy. Slik kunne jeg lytte til

intervjuene så mange ganger jeg hadde behov for, og derfor, som nevnt tidligere, kunne jeg oppdage eventuelle nye, interessante momenter.

Etter å ha skrevet ned transkripsjonene, leste jeg gjennom dem mens jeg lyttet til opptakene for å oppdage eventuelle feil. Det som også spiller en stor rolle er hvem som transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211). I denne studien var det jeg som var ansvarlig for å transkribere lydopptakene. Dessuten begynte jeg å transkribere kort tid etter at mitt intervju ble gjennomført slik at det var ferskt i minne (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11).

Dessverre kunne jeg ikke gjøre det samme med resten av intervjuene siden jeg ikke hadde vært til stede.

### 3.3.2 Validitet

Validitet er et begrep som handler om tolkning av data (Thagaard, 2013, s. 204). Direkte oversatt fra engelsk betyr ordet *valid* gyldig. Validitet dreier seg om gyldighet av tolkningene forskeren kommer fram til. Det blir også definert som sannhet og riktighet (Kvale, 2006, s. 165). For å bestemme om den kvalitative forskningen er gyldig kan man stille et ganske kjent spørsmål innenfor all forskningen: «Måler du det du tror du måler?» (Kerlinger i Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Begrepet validitet deles inn i intern og ekstern validitet hvor den interne omfatter vurderinger og fortolkninger av en bestemt studie, mens den eksterne handler om overførbarhet av de gyldige tolkningene og funnene i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205).

Det finnes ulike måter forskeren kan styrke studiens validitet på, men det finnes også en del trusler mot validiteten. Maxwell (2012, s. 240) fokuserer på to validitetstrusler som kan forekomme ved kvalitativ forskning – *researcher bias* og *reactivity* (Maxwell, 2012, s. 243). *Researcher bias* handler om forskerens forutsetninger og oppfatninger han eller hun har på forhånd. Kvale og Brinkmann (2019, s. 273) skriver også om objektivitet som kan være en løsning for personlige holdninger og fordommer forskeren har. Forskeren kan ha som mål å streve mot objektivitet, men det er ikke mulig (Malterud, 2001, s. 484). *Reactivity* dreier seg om hvordan forskeren påvirker informantene sine. Hammersley og Atkinson (1995 i Maxwell, 2012, s. 125) mener at det nesten er umulig å eliminere den innflytelsen forskeren har på sine informanter. Nedenfor drøfter jeg validitet i sammenheng med datakildene, dvs. intervjuene og transkripsjonene.

Som nevnt ovenfor, hender det ofte at informantenes svar blir påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen (Maxwell, 2012, s. 243). Det som også er en trussel mot studiens validitet

er at intervjupersonen ikke nødvendigvis forteller sannheten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 281). Derfor har forskeren ingen garanti for at informantens svar er sanne. Jeg prøvde å redusere denne validitetstrusselen ved å fortelle informantene at det ikke fantes noen riktige eller gale svar, og at de kunne svare hva de ville. I tillegg ble barna informert om at de skulle være anonyme.

En av validitetstruslene ved intervjuing er måten svarene tolkes på (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 281). For å motvirke denne validitetstrusselen stilte jeg oppfølgingsspørsmål når jeg var usikker på det informanten sa. Det gjorde jeg ved å spørre for eksempel: «Mener du at ...», og på denne måten ga jeg informantene mulighet til å komme med forklaringer i tilfelle jeg kunne ha misforstått det de sa. Dessuten brukte jeg opptak som lot meg gå gjennom svarene så mange ganger som jeg ville.

Kvale og Brinkmann (2019) skriver at det ikke er mulig å presisere hva en korrekt transkripsjon er. Ettersom det ikke finnes noen fasit, kan dette være en trussel mot validitet. Det er likevel viktig å stille seg selv et spørsmål: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212). Det innebærer at det er opp til forskeren hvordan han eller hun velger å transkribere.

For å redusere denne validitetstrusselen lyttet jeg til opptaket flere ganger. Slik forsikret jeg meg om at jeg inkluderte i transkripsjonen alt som var viktig for forskningen min. På denne måten kunne jeg også bestemme hva som kunne utelates. Det kan også være av hensikt å nevne igjen at jeg var ansvarlig for å intervju og transkribere, som førte til at jeg i stor grad har fortolket mye av det som har blitt fortalt.

## 4. Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere studiens funn ut ifra problemstillingen (se kap. 1.2). Kapittelet startet med en presentasjon av barnas språklige bakgrunn og en vurdering av deres polske og norske språkferdigheter (4.1). Videre viser jeg barnas språkbruk samt språkvalg i ulike situasjoner (4.2) og tematiserer språk som redskap for tenkning og læring (4.3). I delkapittel 4.4 undersøker jeg barnas rapporterte bruk av kodeveksling. Deretter presenterer jeg elevenes meninger om opplæringen de får på skolen (4.5), og fokuseringen er sentralt på de elevene som får særskilt språkopplæring. I delkapittelet 4.6 fokuserer jeg på polskopplæringen barna får utenfor skolen, enten den opplæringen de får på polske lørdagsskoler, eller den de får hjemme. Avslutningsvis vil barnas holdninger til sin egen tospråklighet bli presentert (4.7), og deres utsagn drøftes opp mot teori. Resultatene fra intervjuene analyseres først deskriptivt, og deretter blir funnene drøftet under hver kategori. Jeg gjengir sitater fra intervjuene i kursiv stil og mindre skriftstørrelse for å gjøre lesningen enklere.

### 4.1 Språklig bakgrunn og tospråklige ferdigheter

Under intervjuene ble informantene spurt om å vurdere egen kompetanse i polsk og norsk. Selv om informantene har kompetanse i andre språk i tillegg til polsk og norsk, ble de bedt om at de kun skulle forholde seg til polsk og norsk.

Ferdighetene ble delt i *lytte-, snakke-, lese- og skriveferdigheter*. Modellen er inspirert av Engen og Kulbrandstads (2002, s. 32) ferdighetsdiagram, som tidligere ble presentert. Informantene kunne velge ett svar blant fem ulike alternativer: *veldig bra, ganske bra, bra, ikke så bra og dårlig*. Jeg bestemte meg for å bedømme informantenes språkkunnskaper ettersom tidligere studier også har gjort det. Den første eleven som skal bli presentert er Paula, og det intervjuet ble gjennomført av meg selv.

#### Paula

Ferdighet	Polsk	Norsk
Hvor godt forstår du ...?	Veldig bra	Veldig bra
Hvor godt snakker du ...?	Veldig bra	Veldig bra
Hvor godt leser du ...?	Bra	Veldig bra
Hvor godt skriver du ...?	Bra	Ganske bra

Figur 3: Paulas egenvurdering av språkferdigheter i polsk og norsk

Som nevnt tidligere, har Paula bodd i Norge store deler av sitt liv. Både moren og faren til Paula kommer fra Polen, og polsk var det første språket hun hadde kontakt med. Imidlertid gikk hun i norsk barnehage, noe som innebar at hun hadde kontakt med begge språkene fra førskolealderen. På skolen lærer hun også engelsk, men hun nevner ikke engelsk når jeg spør henne om hvor mange språk hun kan:

I: Hvilke språk kan du?

P: (.) Norsk. Jeg kan snakke norsk.

I: Kan du også noen andre språk?

P: Ja, jeg kan snakke polsk.

Paula vurderer sin kompetanse i polsk til å være *bra* og *veldig bra* (se Figur 3). Hun forstår og snakker polsk *veldig bra*, leser og skriver polsk *bra*. Hun nevner også at hun til tider opplever at det er enkelte polske ord hun ikke forstår, og det er spesielt i situasjoner når hun og familien er i Polen.

I norsk vurderer hun skriveferdigheter til å være *ganske bra*, og hun påstår at hun forstår, leser og skriver *veldig bra* på norsk. Basert på samtalen jeg hadde med Paula, vurderer jeg hennes muntlige ferdigheter i norsk som ganske gode. Det var enkelt å holde konversasjon med Paula, men noen ganger hadde hun utfordringer med å forstå hva jeg spurte om. Det kan muligens skyldes at spørsmålene var litt for utfordrende å svare på innholdsmessig, og at det ikke omhandlet språkkompetansen.

Paula sier at det er like lett for henne å kommunisere på polsk og på norsk. Hun begrunner det med at det er lettere å forstå polsk, men at det er enklere å lese og skrive på norsk. Det begrunner hun med at hun skriver og leser mye på norsk på skolen. Paula nevner også at det er mye lettere å lære på norsk. Når det gjelder å skrive på polsk, nevner Paula at hun kjenner til bokstaver og diakritiske tegn som er typisk for polsk, og har kjennskap til noen rettskrivningsregler. Hun sier at hun sender meldinger til moren sin på polsk, og moren hennes retter på det hun skriver slik at Paula skriver korrekt.

Nedenfor vil jeg presentere Marta, som ble intervjuet av intervjuassistenten.

Ferdighet	Polsk	Norsk
Hvor godt forstår du ...?	Ikke så bra	Veldig bra
Hvor godt snakker du ...?	Ikke så bra	Veldig bra
Hvor godt leser du ...?	Ikke så bra	Veldig bra
Hvor godt skriver du ...?	Dårlig	Veldig bra

Figur 4: Martas egenvurdering av språkferdigheter i polsk og norsk

Marta ble, som nevnt tidligere, født i Norge. Moren hennes kommer fra Polen, mens faren hennes er norsk. Hun har i tillegg kompetanse i andre språk:

IA: *Hvor mange språk kan du?*

M: *Jeg kan egentlig litt mange (.). Jeg kan litt svensk selv om jeg ikke er derfra, jeg kan norsk, (.) jeg kan polsk, og jeg kan engelsk (pause) og noen ord på andre språk.*

Overraskende nevner Marta svensk først, men som følge av at jeg ikke intervjuet henne, hadde jeg ikke mulighet til å undersøke hva grunnen til dette var. Marta vurderer egne norskferdighetene til å være *veldig bra* (se Figur 4), og hun understreker at språket hun kan best er norsk. Ut ifra lydopptakene er min oppfatning at Marta også har en *veldig bra* kompetanse i norsk. Ettersom Marta er født i Norge, er dette heller ikke så overraskende. Sine egne polske leseferdigheter vurderer hun til å være *ikke så bra*. Hun rapporterer at hun ikke kan lese på polsk, men at hun har lyst til å bli flinkere:

IA: *Så du har ikke lest noen polske bøker?*

M: *Eller (.) jeg har en bok på polsk som jeg pleier å lese noen ganger for å prøve liksom å bli litt god.*

Hun sier også at hun ikke forstår eller snakker polsk så bra, og hun vurderer sin skrivekompetanse til å være *dårlig*. Marta nevner at hun klarer å skrive ord som for eksempel «hei» og lignende, men bare med hjelp av moren sin (her skal det imidlertid nevnes at «hei» kan være vanskelig å stave på polsk). Dessuten sier hun at hun ikke klarer å skrive fulle setninger, og hun understreker at hennes polskkompetanse ikke er på et høyt nivå:

M: *Jeg er ikke så god at jeg vet alt på polsk ...*

Nedenfor skal jeg se nærmere på min tredje informant – Jakub. Jakub ble også intervjuet av intervjuassistenten. Ettersom flere av svarene til Jakub var mer kortfattet enn de andre, er det ikke vesentlig å presentere intervjuutdrag her.

### Jakub

Ferdighet	Polsk	Norsk
Hvor godt forstår du ...?	Bra	Bra
Hvor godt snakker du ...?	Bra	Bra
Hvor godt leser du ...?	Bra	Bra
Hvor godt skriver du ...?	Bra	Bra

Figur 5: Jakubs egenvurdering av språkferdigheter i polsk og norsk

Selv om Jakub ble født i Norge, var polsk det første språket han hadde kontakt med. Begge foreldrene hans kommer fra Polen. Jakub hadde kontakt med både polsk og norsk i førskolealderen ettersom han gikk i norsk barnehage, mens på skolen lærer han også engelsk. Jakub vurderer alle sine ferdigheter til å være *bra*, både på polsk og på norsk (se Figur 5). Han forteller videre at det er enklere å lese, forstå og skrive på norsk enn på polsk, men at det er like lett å snakke polsk som å snakke norsk. Han sier også at han pleier å lese polske bøker hjemme. Basert på lydopptaket kan jeg vurdere hans muntlige ferdigheter i norsk til å være *bra*.

Den neste informanten jeg skal presentere er Viktor. Viktor ble, i likhet med Marta, Jakub og David, intervjuet av intervjuassistenten.

### Viktor

Ferdighet	Polsk	Norsk
Hvor godt forstår du ...?	Bra	Bra
Hvor godt snakker du ...?	Bra	Bra
Hvor godt leser du ...?	Bra	Bra
Hvor godt skriver du ...?	Dårlig	Bra

Figur 6: Viktors egenvurdering av språkferdigheter i polsk og norsk

Viktor ble født i Norge, men begge foreldrene kommer fra Polen, og polsk var det første språket han hadde kontakt med. Han gikk i norsk barnehage, og hadde dermed kontakt med begge språkene i førskolealderen. På skolen lærer han også engelsk, og det viser seg at det engelske språket er sentralt i hans liv. Han har på denne måten kompetanse i tre språk: norsk, polsk og engelsk. Det som er overraskende, er at språket han mener at han behersker best verken er norsk eller polsk:

IA: Hvilket språk kan du best?

V: Engelsk.

Hans egne engelskferdigheter vurderer han selv til *veldig bra* (se Figur 6). Han vurderer både polsk- og norskferdigheter til å være *bra* med unntak av skriveferdigheter på polsk. Viktor sier at han skriver *dårlig* på polsk: «Det er vanskelig når det er sånn ‘c’ og ‘z’». Ettersom jeg ikke var intervjuer, hadde jeg ikke mulighet til å undersøke hva han mente med disse bokstavene, men jeg antar at det kan handle om polske såkalte digrafer, dvs. en kombinasjon av to bokstaver, som uttales som én lyd, akkurat som *cz*. Viktor sier at polsk grammatikk og rettskriving er «vanskelig». Ifølge ham er det lettere å lese og skrive på norsk enn på polsk, men det er enklere å snakke og forstå polsk enn norsk.



Den neste informanten jeg skal presentere er David. Han ble også intervjuet av intervjuassistenten.

## David

Ferdighet	Polsk	Norsk
Hvor godt forstår du ...?	Ganske bra	Ganske bra
Hvor godt snakker du ...?	Bra	Ganske bra
Hvor godt leser du ...?	Bra	Bra
Hvor godt skriver du ...?	Bra	Bra

Figur 7: Davids egenvurdering av språkferdigheter i polsk og norsk

David ble født i Norge, men foreldrene hans kommer fra Polen. Han begynte å lære norsk da han begynte i en barnehage i Norge. Som de andre barna, lærer han også engelsk på skolen. På spørsmålet hvilket språk han snakker best, svarer han: «polsk og norsk».

IA: Kan du begge språkene like bra?

D: Hmm ... (pause) Kanskje (.) polsk mer enn alle andre.

Han sier at han forstår både polsk og norsk *ganske bra* (se Figur 7). Likevel forteller han om enkelte situasjoner der han ikke forstår alle ordene dersom en person snakker norsk til ham. Når det gjelder evnen til å snakke, vurderer David at han snakker *bra* polsk og *ganske bra* norsk. Han vurderer sine leseferdigheter til å være bra på begge språkene:

IA: Hvor godt kan du lese på polsk?

D: Sånn ... (pause) bra. Bra, men ikke best.

IA: Hva med norsk? Hvor godt forstår du norsk?

D: (pause) Bra. Jeg forstår ikke alt, men jeg forstår det meste.

Når David ble spurt om skriveferdigheter på polsk, innrømte han at det er vanskeligere å skrive på polsk enn på norsk. Han nevnte også at det er «annerledes» å skrive på polsk enn på norsk, og det er i tillegg lettere for han å lese på norsk enn på polsk.

### 4.1.1 Drøfting av temaet språklig bakgrunn og tospråklige ferdigheter

Alle barna i studien min har en svært flerspråklig hverdag. De benytter seg av tre språk (norsk, polsk og engelsk) nesten hver dag. Jeg ønsker å kort vende tilbake til Skutnabb-Kangas (1981) og hennes fire kategorier av tospråklige mennesker. Marta kommer fra en tospråklig familie der foreldrene har to forskjellige morsmål: norsk som er samfunnets dominante språk og polsk. Resten av barna kommer fra minoritetstospråklige familier som er bosatt i Norge: Paula som ble født i Polen av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte

besteforeldre samt Jakub, Viktor og David som ble født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. I tillegg er det en likhet at alle elevene lærer engelsk på skolen.

Norsk- og polskferdighetene er på ulike nivå hos alle barna, men norskferdighetene viser seg å være bedre enn polskferdighetene. Vi skal imidlertid ikke glemme at det kun er barnas rapporterte kunnskaper som vi kan si noe om. Grunnen til at kompetansen i norsk er bedre enn kompetansen i polsk kan være at barna lærer norsk på skolen, mens polsk kun brukes hjemme. Den eneste informanten som sier at han behersker polsk bedre enn norsk er David. Likevel bruker han ordet «kanskje» når han snakker om sine polskferdigheter, noe som tyder på at han ikke er helt sikker på om polsk egentlig er på et høyere nivå enn norsk eller ikke.

Det som barna, ifølge deres utsagn, mestrer best er lytteforståelse og muntlige ferdigheter, mens det å lese og skrive skårer dårligst, akkurat som hos informantene i Mejnartowicz og Kuźniak (2017). Lignende meninger hadde elevene i Rambølls (2016) evaluering, nemlig at det var enklere for de minoritetsspråklige elevene å beherske norsk muntlig enn skriftlig. Ifølge Mejnartowicz og Kuźniak (2017) kan det skyldes at disse ferdighetene tilegnes senest, noe som også kan være grunnen til at mine informanter skårer dårligst i disse områdene. En annen årsak til dette kan være at elevene ikke skriver eller leser på polsk daglig, mens de gjør det på norsk på skolen. Det dukker opp ord som «vanskelig» og «annerledes» når barna snakker om skriving på polsk, noe som kan tyde på at polsk oppleves som et vanskeligere språk, særlig når det gjelder skriving og lesing.

Når det gjelder ferdighetene til Paula, Jakub og Viktor kan en si at de er gode på begge språkene. Hos David er det kun skriving han sliter med på polsk, men resten av elevene virker til å være på et lignende nivå på begge språkene. Ifølge Marta er hennes norskferdigheter gode, og ferdighetene på polsk svake. På denne måten kan en si at forholdet mellom norsk og polsk er balansert hos Paula, Jakub, Viktor og David ettersom de begge behersker språkene like godt, og ikke-balansert hos Marta som opplever å ha et høyere nivå i norsk (jf. Engen og Kulbrandstad, 2002, s. 27). Ut ifra det elevene selv rapporterer, kan en anta at alle elevene i min studie, med unntak av Marta, både har kommunikative og formelle språkferdigheter på polsk. Alle fire sier at de er kjent med polsk grammatikk, rettskriving og at de kjenner til hvilke ytringer som benyttes i konkrete situasjoner (jf. Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 25).

Slik som jeg nevnte tidligere, viste både Mehlhorn et al. (2020) og Korendo og Błasiak-Tytuła (2019) at foreldrenes rolle var vesentlig når det gjaldt polskkompetanse. I min studie

kan jeg se en lignende sammenheng, nemlig at Paula, Jakub, Viktor og David har utviklet polsk til et avansert nivå, noe som blant annet kan skyldes daglig bruk av polsk, men også at foreldrene deres sørger for at barna lærer polsk på en eller en annen måte.

Slik vi husker fra Egeberg (2012, s. 59), er språkferdighetene avhengige av ulike læringsbetingelser. Studien på russisk- og polskspråklige familier (Mehlhorn et al., 2020) viste at antallet personer en kunne snakke språket med var en av læringsbetingelsene som påvirket barnas språkferdigheter. I min studie forekommer det også en slik sammenheng i Martas tilfelle. Den eneste personen Marta benytter det polske språket med, er moren hennes. Hun benytter seg av det norske språket med resten av familien sin, og i tillegg er alle vennene hennes norsktalende. I tillegg er Martas mor ikke konsekvent i å bruke polsk. Funnene i Korendo og Błasiak-Tytuła (2019) viste også at det at foreldrene ikke brukte OPOL-strategien når de snakket med sine barn, ofte påvirket barnas ferdigheter i morsmålet på en negativ måte. Denne studien bekreftet også at polskferdigheter hos disse barna, i dette tilfellet Marta, ikke var så gode. Det kan muligens skyldes at morsmålet til faren hennes er norsk, og norsk er samfunnets dominante språk (jf. Øzerk, 2016).

## 4.2 Språkbruk og språkvalg hos informantene

I løpet av intervjuet ble barna spurt om hvilke språk de benytter seg av i ulike kontekster, nemlig hjemme, på skolen og i fritiden. Det gjorde jeg i tråd med Engen og Kulbrandstad (2002, s. 33). Tabellen nedenfor viser en oppsummering av språkvalg hos barna i de ulike kontekstene. Bokstaven N står for norsk, P for polsk og E for engelsk. Stor bokstav viser språket som er mest brukt, og liten bokstav viser språket som er brukt i litt mindre grad.

Informant	Hjemme	På skolen	I fritiden
Paula	P + n + e	N + e + p	N + p
Marta	N + p	N + e	N + e
Jakub	P	N + e + p	P + e
Viktor	P	N + E + p	E + n
David	P	N + e + p	N

Figur 8: Informantenes språkvalg i ulike kontekster

Tabellen ovenfor viser at polsk dominerer hjemme hos fire av informantene. I tre familier er polsk det eneste språket som brukes. På skolen dominerer norsk, noe som ikke er overraskende ettersom alle informantene går på norske skoler. Engelsk brukes på skolen av alle elevene, noe som naturligvis er knyttet til engelskopplæringen som elevene får på skolen. Det er bare en informant som ikke bruker polsk på skolen i det hele tatt. Det er på fritiden

svarene varierer mest. Hos tre barn dominerer norsk på fritiden, en informant rapporterer at han benytter seg mest av engelsk, og en benytter seg mest av polsk på fritiden.

Bortsett fra Marta, rapporterer alle barna at språket som dominerer hjemme er polsk. Paula benytter seg av polsk når hun snakker med foreldrene og broren sin. Selv om det er polsk hun benytter seg mest av hjemme, sier hun at hun ikke bruker polsk når hun gjør hjemmeleksene, ikke engang når moren hjelper henne. I denne situasjonen bytter moren hennes over til norsk for å unngå forvirring. I intervjuet fremgår det at moren hennes prøver å benytte seg av norsk når Paulas venninner kommer på besøk ettersom det kan være uhøflig å benytte et språk som venninnene ikke mestrer.

*IA: Har du noen gang brukt norsk hjemme?*

*P: Noen ganger. Når mine venninner kommer på besøk så snakker vi norsk hjemme hos oss. Broren min snakker også norsk hjemme når bestevennen hans kommer.*

*IA: Da snakker du norsk til foreldrene dine?*

*P: Ja, jeg snakker norsk til mamma.*

Ettersom Paulas far ikke har norskkompetanse, kan hun ikke benytte seg av norsk når hun snakker med ham. Hun nevner videre at hun noen ganger leser enkle, engelske tekster som de har arbeidet med på skolen for faren sin, ettersom han har kompetanse i engelsk:

*IA: Har du noen gang snakket norsk til faren din?*

*P: Nei, pappa snakker ikke norsk. Jeg leser engelsk til pappa, men det er hardt ...*

Hos Marta, i motsetning til de andre barna, dominerer norsk hjemme, men det hender at hun også snakker polsk med moren sin:

*M: Mamma pleier å si noen polske for eksempel ting.*

*IA: Til deg?*

*M: Hun snakker noen ganger polsk til meg, og da snakker jeg tilbake polsk til henne.*

Marta understreker at hun ikke benytter seg av polsk med moren sin, men at hun svarer på polsk når moren hennes starter en samtale på polsk. Paulas mor veksler mellom norsk og polsk når hun snakker med Marta, men norsk er det språket som dominerer, noe som kan være en av de grunnene til at hun ikke kan så mange polske ord. Dessuten rapporterer Marta at hun ikke bruker noe polsk med søsknene sine, men at hun bruker litt av språket når hun besøker familie i Polen.

Jakub snakker kun polsk hjemme med foreldrene og søsknene sine, og han nevner også at han snakker mye polsk når de er på besøk hos familien, og når de reiser til Polen. Jakub forteller

videre at han bruker norsk når han gjør hjemmelekser, men når han får hjelp av foreldrene, bruker de polsk. Viktor og David, i likhet med Jakub, snakker bare polsk hjemme – både til foreldrene og søsknene sine. Barna ble spurt om hvilket språk de bruker når familiemedlemmer hjelper dem med leksene for å finne ut om språkvalget endrer seg i denne situasjonen. Viktor sier at han ikke får noe hjelp når han gjør hjemmelektse fordi han ikke trenger det, og derfor nevner han ikke noe om språk her. David sier at han aldri snakker norsk hjemme, til ikke heller når han får hjelp av foreldrene eller sin eldre bror:

*D: Nå hjelper meg ofte broren min fordi han også har hjemmeskole.*

*IA: Snakker dere norsk hvis det er noe som gjelder skole?*

*D: Nei. Alltid polsk.*

På skolen dominerer naturligvis norsk for alle, men både Paula, Jakub, David og, som i eksempelet nedenfor, Viktor – bruker litt polsk der:

*IA: Snakker du noen andre språk på skolen bortsett fra norsk?*

*V: (pause) og litt engelsk. Jeg snakker også polsk med Jakub.*

*IA: Når snakker dere polsk? I friminutt?*

*V: Ja, (pause) i friminutt, (pause) i timer noen ganger, (pause) når vi er på tur.*

På skolen snakker Paula polsk litt oftere enn resten av informantene ettersom hun får tospråklig opplæring, og hun har mulighet til å snakke polsk med læreren sin hver uke. Dessuten nevner hun at det er to polske elever på skolen hennes, og de snakker polsk til hverandre av og til. Hun forteller også om en annen polsk elev i klassen hennes:

*I: Er det noen andre som snakker polsk i klassen din?*

*P: (pause) Det var en elev som var fra Polen, men den flyttet til en annen skole.*

*I: Snakket dere polsk?*

*P: Ja. Noen ganger polsk og noen ganger norsk.*

Av alle informantene er Marta den eneste eleven som ikke bruker polsk på skolen. Under intervjuet ble hun spurt om hun har lyst til å benytte seg mer av polsk på skolen:

*IA: Skulle du ønske du kunne bruke mer polsk på skolen?*

*M: (pause)*

*IA: Hva tenker du? Skulle du ønske at du kunne bruke mer polsk når du er på skolen her? Eller er det noe som på en måte er samme for deg, det er ikke viktig?*

*M: Det er samme for meg, det er ikke så viktig.*

*IA: Skulle du ønske at du kunne få undervisning på polsk?*

*M: Det hadde vært gøy!*

Jakub rapporterer under intervjuet at han kun bruker norsk på skolen selv om noen av medelevene på trinnet hans er polske. Etter intervjuet ble jeg informert av intervjuassistenten om at Jakub egentlig snakker polsk med en annen polsktalende elev som går i klassen hans, for eksempel når de er læringspartnere eller i friminutt, noe som metodologisk sett er interessant å notere, ettersom det kan bekrefte at intervjupersonen ikke nødvendigvis forteller «sannheten» i løpet av intervjuet (jf. Kvale & Brinkmann, 2019). Dette ble også bekreftet av Viktor, der han forteller at han snakker polsk med Jakub spesielt i friminuttene. Det som kunne påvirket Jakubs svar var måten intervjuassistenten stilte spørsmålet på, der det var en negasjon i spørsmålet: «Du prater ikke polsk med noen andre i klassen?», noe som kan tyde på at intervjuassistenten påla Jakubs svar. David sier at han pleide å snakke mer polsk på skolen da det var flere polske elever i klassen hans. Nå bruker han ikke så mye polsk der, men han nevner at han snakker polsk med Jakub ettersom de kjenner hverandre fra barnehagen.

Paula, Marta og David rapporterer at språket som dominerer på deres fritid er norsk. I Viktors tilfelle er det, ifølge ham selv, engelsk som dominerer. Jakub nevner polsk og engelsk som språkene som brukes på hans fritid. Under intervjuene ble barna også spurt om språkvalg på sosiale medier, og det ble regnet som en del av fritiden. Paula sier at hun benytter seg av både polsk og norsk når hun bruker internett. Hun nevner at hun, en stund før intervjuet, spilte et spill, og da fortalte hun at hun brukte norsk på spillechatten ettersom hun spilte med sine norske venninner. Når hun sender meldinger, bruker hun begge språkene. Når Paula sender meldinger til foreldrene sine, bruker hun polsk, men til sine venninner fra Norge bruker hun norsk. Marta bruker ikke polsk på fritiden sin i det hele tatt. Hun sier at hun ikke har noen polske venner, og derfor har hun ingen å snakke polsk med på fritiden. Det samme gjelder når hun bruker internett og sosiale medier:

*IA: Hvilke språk bruker du når du sitter på internett?*

*M: Norsk.*

*IA: Engelsk også, eller?*

*M: Jeg er ikke så veldig god i engelsk. Men noen ganger så bruker jeg engelsk og.*

**På Jakubs fritid dominerer polsk og engelsk:**

*IA: Når du sitter på nettet, hvilket språk bruker du mest?*

*J: Forskjellig. (.) Engelsk og polsk. (pause) Jeg bruker litt sånn engelsk og polsk fordi mest så jeg spiller spill så bruker jeg engelsk, men når jeg skal se på noen andre ting, så er det polsk.*

Viktor sier at han ikke bruker polsk i fritiden. Han rapporterer at han bruker litt norsk, men at det er engelsk han bruker mest. Han sier at han snakker engelsk med vennene sine, og han bruker kun engelsk over internett. David bruker norsk i fritiden sin ettersom vennene hans er norsktalende. Når han bruker internett, bruker han både norsk og engelsk:

*IA: Hvilke språk bruker du mest når du sitter på internett?*

*D: Hmm ... Norsk. (pause) Eller nei. (.) Ja, jeg bruker norsk, men jeg bruker også litt engelsk.*

*IA: Så litt engelsk og norsk mest?*

*D: Eller jeg pleier egentlig å bruke mer engelsk. (pause) Sånn hvis jeg skriver for eksempel på Instagram eller sånt, men på Teams skriver jeg bare på norsk.*

I begynnelsen var David litt usikker på hva han kunne svare på dette spørsmålet, men etter hvert rapporterte han at det er engelsk som dominerer når han bruker internett. Han sier at han også bruker norsk, og han oppgir en plattform som de for eksempel benytter seg av under hjemmeskole.

#### 4.2.1 Drøfting av temaet språkbruk og språkvalg

Alle barna i min studie har mulighet til å benytte seg av både polsk og norsk nesten hver dag. Det har blitt funnet ut at norsk dominerer på skolen, mens polsk dominerer hjemme. Alle barna forteller at de bruker polsk når de er på ferie i Polen, og det samme viste også Mejnartowicz og Kuźniak (2017). Akkurat som hos Fishman (1965) avhenger språkvalget hos barna av personen de snakker med og situasjonen de befinner seg i. Hos Paula, Jakub, Viktor og David er det polsk som er det dominerende språket hjemme. Som nevnt tidligere, er det mulig at flere språk brukes på ett bestemt domene (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 33). Slik er det hjemme hos Paula når norsktalende venner er på besøk hos henne eller hos broren hennes, altså Paula veksler mellom to språk på ett domene – hjemme. Paulas mor velger å snakke norsk når barna hennes får besøk av norsktalende barn, noe som også er tydelig i de tospråklige familiene i Spania (Mejnartowicz & Kuźniak, 2017), hvor de fleste foreldrene var villige til å snakke spansk, ikke polsk når ikke-polsktalende personer var til stede. Som nevnt ovenfor, bruker Paula polsk når hun snakker med moren sin. Likevel hender det ofte at Paula snakker norsk med moren sin hjemme i forbindelse med leksearbeid.

Som tidligere nevnt, blir tema det snakkes om i stor grad påvirket av språkvalg (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 33). Jeg var for eksempel inne på en situasjon som kan være typisk for barn i tospråklige familier hvor søsken slår over til norsk når de kun snakker om ting knyttet til skolen selv om de vanligvis bruker minoritetsspråket hjemme. Jakub kan også veksle over

til norsk hjemme når han snakker om ting som gjelder skolen, selv om han vanligvis benytter seg av polsk hjemme. Det ser imidlertid annerledes ut hos David, som nevner at han aldri bruker norsk når han snakker med broren sin, selv når det er skoleemner de snakker om. Paulas far kan ikke norsk, noe som gjør at det ikke er mulig for henne å snakke norsk med faren sin siden de kun har ett språk til felles (jf. Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 33).

Ifølge elevenes rapporterte utsagn, dominerer norsk i skolesammenheng for alle elevene. Engelsk brukes selvfølgelig i løpet av engelsktimene, men ingen av informantene – med unntak av Viktor – viser seg å bruke engelsk i samråd med andre medelever. Engelsk er vesentlig i Viktors liv, og han liker å bruke det når han kommuniserer med andre, både med lærere og medelever. Alle – med unntak av Marta – bruker litt polsk på skolen. Funnene hos Bygdås (2016) viste også at selv om ungdommene går på skoler der noen av medelevene er polsktalende, snakker de ikke polsk på skolen i noen særlig grad. I Språkrådets (2015) studie «Rom for språk?», som jeg ikke har redegjort for i denne oppgaven, men som også er relevant for studien min, viser det seg at elevenes hjemmespråk ikke blir brukt på skolen i noen stor grad.

En viktig faktor som påvirker hvilket språk en tospråklig person bruker er ifølge Engen og Kulbrandstad (2002, s. 33) kommunikasjonspartnere, og i Paulas tilfelle er slike partnere den polsktalende læreren og andre elever som kommer fra Polen. Jakub bruker polsk når hans læringspartner er polsk, eller når han tilbringer friminuttene med andre polsktalende elever. Man skal ikke glemme at det ikke kun er samtalepartnere, men også, slik som Engen og Kulbrandstad (2002, s. 33) påpeker, samtalsituasjoner som påvirker språkvalg. Selv om Paula og Jakub snakker polsk med andre polskspråklige, utelukker det ikke at de snakker norsk med de samme personene når noen norsktalende er til stede.

I tillegg til kommunikasjonspartnere er samtalsfunksjon vesentlig når tospråklige skal velge hvilket språk de ønsker å bruke. Viktor forteller i intervjuet at han bruker polsk sammen med en annen polsktalende elev selv om andre norsktalende er til stede, ettersom de ikke vil at medelevene skal forstå hva de snakker om. Denne holdningen kaller Kulbrandstad (2002) for en ekskluderende funksjon av valg av språk: «Om muligheten byr seg, snakker de likevel en gang iblant det av de to språkene som ingen av de andre kan, for å holde dem utenfor» (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 53).

Jakub oppgir engelsk som språket han bruker når han spiller dataspill, noe som også var typisk for guttene i Bygdås (2016). Bruken av polsk på fritiden varierer avhengig av hvor mye



tid barna tilbringer med andre polsktalende. Det viser seg at Jakub bruker polsk mest på fritiden, mens Paula og Marta tilbringer mye tid med sine norsktalende venninner. Paula benytter seg av det norske språket i størst grad på fritiden sin, og det er det eneste språket Marta bruker på dette domenet.

### 4.3 Språk som redskap for tenkning og læring

Noen av elevene i min studie oppgir at de har like ferdigheter både på norsk og polsk, dvs. at balanseforholdet mellom ferdighetene på begge språkene kan regnes som balansert (jf. Engen og Kulbrandstad, 2002, s. 27), mens ulikhetene mellom norsk- og polskkompetanse er litt større hos andre. For å finne ut hvilket språk barna bruker som redskap for tenkning og læring, ble de spurt om hvilke språk de tenker med i forskjellige situasjoner og hvilke språk de bruker for å lære, og det viser seg at svarene er variert hos de ulike elevene.

Svarene til Paula og Jakub er ganske like, der norsk dominerer som tenke- og lærespråk, men der polsk også blir benyttet i noen grad. Paula sier at det er enklere å lære på norsk enn på polsk, og hun rapporterer at hun bruker begge språk i sammenheng med løsning av oppgaver. Når det gjelder leksene, sier hun at hun konsekvent bruker norsk når hun gjør dem. Både polsk og norsk forekommer når Paula blir spurt om hvilke språk hun bruker når hun tenker for seg selv:

*I: Og når du tenker noe for deg selv, i hodet ditt, tenker du på polsk eller norsk?*

*P: Noen ganger på norsk og noen ganger på polsk.*

Ifølge Jakub er det lettere å lære på norsk, men han nevner at han tenker på polsk mens han leser.

*IA: Når du er på skolen, og alt er på norsk, bruker du noe polsk i det hele tatt? For å hjelpe deg selv?*

*J: Nei, alt er på norsk.*

*IA: Når du leser en tekst, tenker du på polsk eller på norsk?*

*J: Tenker litt på polsk. Og på norsk. (pause) Jeg bare bytter.*

*IA: Når du skal løse en oppgave, tenker du på polsk eller på norsk?*

*J: På norsk.*

*IA: Tenker du på polsk når du tenker for deg selv, i hodet ditt?*

*J: Noen ganger.*

Som nevnt tidligere, er Martas polskferdigheter ikke så gode, så hun klarer ikke å benytte seg av det for læring. Hun tenker ikke på polsk heller:

*IA: Hender det noen ganger at du tenker på polsk?*

*M: Jeg tenker aldri på polsk.*

*IA: Ikke i det hele tatt?*

*M: Nei.*

Viktor opplever at det noen ganger er vanskelig å forstå hva som blir sagt i undervisningen. Han sier også at det ville ha vært enklere for ham om undervisningen enkelte ganger var på polsk. Viktor synes også at det er lettere å lære noe nytt når det er på polsk. Likevel tenker han ikke på polsk i skolesammenheng, og han er den eneste som noen ganger tenker på engelsk når han skal svare på en oppgave:

*IA: Når du skal løse en oppgave, hvilke språk tenker du på?*

*V: Noen ganger norsk og noen ganger engelsk.*

*IA: Pleier du å tenke på polsk?*

*V: (pause) Nei.*

*IA: Ikke i det hele tatt? Når du gjør hjemmelekse for eksempel?*

*V: Nei.*

David sier at han lærer bedre på norsk. Når han skal løse noen oppgaver på skolen, tenker han på norsk, men når han er på den polske skolen, og han skal svare på en oppgave, så tenker han på polsk. Det samme skjer når han gjør hjemmelekser. Dersom det er lekse til «den norske skolen», så tenker han på norsk mens han gjør den, men hvis det er lekse til den polske skolen, så bruker han polsk.

### 4.3.1 Drøfting av temaet språk som redskap for tenkning og læring

Slik vi husker fra Egeberg (2012, s. 59), avhenger språkkunnskaper av læringsbetingelser. Med tanke på læringsbetingelsene, kan jeg dele informantene i to grupper avhengig av hvilke læringsbetingelser de har hatt. Marta er den eneste informanten som hadde kontakt med begge språkene fra fødselen av. Likevel var moren hennes ikke konsekvent med å bruke sitt morsmål, noe som kan være årsaken til at Marta ikke har utviklet polsk til et høyere nivå. Som vi vet fra Egeberg (2012, s. 113), er foreldrenes rolle vesentlig i barnas språklige- og tankemessige utvikling. Resten av informantene brukte polsk hjemme, og de hadde kontakt med norsk da de tidlig begynte i norsk barnehage.

Siden Marta ikke har utviklet polsk til et avansert nivå, er hun ikke i stand til å bruke polsk som tenke- eller læreredskap. Det bekrefter hun under intervjuet, da hun sier at hun ikke bruker polsk til å lære eller tenke «i det hele tatt». Det skiller henne fra resten av

informantene. Hos Paula og Jakub er svarene like, der norsk dominerer som lærespråk, og de tenker på norsk i skolesammenheng. Det kan virke naturlig siden begge to går på norske skoler, der alt foregår på norsk. Likevel klarer de å veksle mellom begge språk når de tenker eller leser for seg selv, noe som kan tyde på at de kan bruke begge språkene som tenke- og læreredskap.

Viktor er den eneste informanten som nevner engelsk som tenkespråk. Det er interessant at han mener at har utviklet engelsk til et så høyt nivå slik at han tenke på det språket. Det som også er interessant å se på hos Viktor, er at han hadde foretrukket at undervisningen var på polsk siden han synes det er lettere å lære nye ting på polsk. Likevel sier han at han ikke tenker på polsk i skolesammenheng. David virker å ha en klar fordeling mellom hvilke språk han bruker som tanke- og læreredskap i bestemte situasjoner. Han sier at han bruker polsk når ting gjelder den polske skolen, men at han bruker norsk når noe er knyttet til den norske skolen. Det kan tenkes at David bruker begge språkene som tenke- og læreredskap, og i tillegg virker han bevisst på hvordan det skjer.

#### 4.4 Kodeveksling

Under intervjuene ble barna spurt om de noen ganger veksler mellom språk. Jeg opplevde at det var utfordrende for barna å svare på dette spørsmålet, men noen av dem klarte å fortelle om noen konkrete situasjoner hvor de blandet polsk og norsk.

Paula tenkte med en gang på en situasjon fra timen med sin tospråklige lærer. Paula ble spurt om å skrive ordet *nei*, men hun skrev *nie* (fra polsk: 'nei'). Hun sier også at hun pleier å blande polsk og norsk spesielt når hun forteller om skoledagen hjemme, og det er vanskelig å finne tilsvarende ord på polsk. Under min uformelle samtale med Paulas mor fant jeg ut at moren ofte bruker norske ord for å forklare polske ord, særlig når de er på ferie i Polen.

Denne tematikken kommer delvis frem i eksempelet nedenfor:

*I: Skjer det noen ganger at du glemmer polske eller norske ord?*

*P: Nei (pause) Eller ... Ikke på norsk. Men noen ganger når vi er i Polen så er det sånne polske ord som jeg og broren min ikke forstår.*

*I: Og hva gjør du da? Når du ikke forstår?*

*P: Jeg spør mamma, og hun bruker noen andre ord, og da forstår jeg.*

Hos Marta skjer det sjelden at hun blander begge språkene siden hun ikke bruker så mye polsk, men hun forteller om en situasjon hvor hun bruke både polsk og norsk i en setning:

*IA: Hender det noen ganger at du blander norsk og polsk, at du for eksempel snakker polsk, og så putter du inn norske ord eller at du snakker norsk og så putter du inn polske ord?*

*M: Det har jo skjedd da jeg var i Polen ... sånn kan jeg ... jeg sa «kan jeg» på polsk og så sa jeg «se på tv» på norsk.*

Hun sier likevel at hun ikke glemmer polske ord som hun kan fra før, men hun understreker at hun ikke kan veldig mange polske ord. Når det gjelder formuleringen «å glemme ord», er det stor sannsynlighet at barna mener at de glemmer ord på grunn av at de ikke har mulighet til å bruke alle de polske ordene de kan daglig.

Jakub, i likhet med de andre informantene, pleier også å blande begge språkene:

*IA: Har det noen gang hendt at du plutselig har blanda polsk og norsk?*

*J: Ja, det har skjedd. (.) Noen ganger skulle jeg snakke på norsk og så sier jeg med et polsk ord.*

Likevel sier Jakub at han ikke pleier å glemme noen ord på norsk eller på polsk. Den eneste informanten som hevder at han glemmer ord er Viktor. Han sier at pleier å glemme polske ord, og da bruker han ofte engelsk for å si ordene han ikke husker. David ble også spurt om han noen ganger blander begge språkene:

*IA: Har det skjedd noen ganger at du blandet polsk og norsk?*

*D: Det har skjedd. (pause) For eksempel ett ord sier jeg på polsk. (.) Noen ganger.*

*IA: Når du snakker norsk?*

*D: Ja.*

*IA: Skjer det også når du snakker polsk? At du sier ett norsk ord?*

*D: Nei. Bare når jeg snakker norsk.*

Det viser seg at han blander polsk og norsk, men han sier ikke at det er fordi han glemmer ord.

#### 4.4.1 Drøfting av temaet kodeveksling

Alle elevene i min studie viser seg å bruke kodeveksling. Paula rapporterer at det skjer ganske ofte, særlig når hun skal fortelle om sin skoledag hjemme. Da snakker hun polsk til familiemedlemmene sine, men hun fletter inn ord og setninger på norsk siden emnet hun snakker om er knyttet til skolen – stedet hvor hun bruker norsk i størst grad. Dette resultatet er i tråd med Engen og Kulbrandstads (2002, s. 121–122) teorier, at minoritetselever ofte bruker majoritetsspråket når de samtaler om noe som har med skolen å gjøre ettersom det er lettere å uttrykke seg med majoritetsspråket.

Som nevnt tidligere, kan kodeveksling også forekomme på grunn av mangel på ferdigheter på det ene språket (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 121). Når Paula reiser til Polen, skjer det ofte at hun ikke forstår noen polske ord som andre personer bruker, og da fletter moren hennes inn tilsvarende norske ord slik at Paula er i stand til å forstå hva det snakkes om. Marta forteller om en situasjon når hun var på besøk hos sine polske slektninger hvor hun innledet et spørsmål på polsk og avsluttet på norsk ettersom hun ikke visste hvordan hun kunne si det på polsk, noe som tyder på manglende ferdigheter på polsk. Dette er et fenomen som også Engen og Kulbrandstad (2002) viser til.

Jakub og David rapporterer også at de blander begge språkene, men de oppgir ikke noen konkrete situasjoner, og derfor er det utfordrende å si hva som er årsaken til deres kodeveksling. Det som er interessant er at kodeveksling kun forekommer når David snakker norsk og plutselig bruker noen polske ord, men ikke omvendt.

Viktor innrømmer at han pleier å bruke engelsk når han glemmer ord på norsk eller polsk, noe som blir kalt for «å fylle et hull i kompetansen på et av språkene» (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 122). Som nevnt tidligere, nevner også Viktor at han bruker polsk når ikke-polsktalende er til stede, og det gjør han med bevisst slik at de som ikke behersker polsk ikke skal klare å forstå det han forteller. Slik vi husker fra Engen og Kulbrandstad (2002, s. 125), er også dette en av de årsakene til kodeveksling, nemlig det å ekskludere noen fra en del av samtalen.

Tidligere nevnte jeg ungdommenes grunner til kodeveksling i Bygdås (2016), og der brukte de kodeveksling på en annerledes måte. Årsakene til deres kodeveksling var blant reparering/opplæring og språklig preferanse. De grunnene til kodeveksling som er felles for Bygdås (2016) og min studie er manglende språkkompetanse hos informantene.

## 4.5 Opplæring på skolen

Ett av mine forskningsspørsmål er å undersøke hva elevene synes om opplæringen de får på skolen (se kap. 1.2). For å svare på forskningsspørsmålet tok jeg utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (2021) definisjon av tilpasset opplæring som jeg var inne på tidligere (se kap. 1.4.2). Likevel spurte jeg ikke elevene direkte om dette begrepet ettersom det kunne ha vært vanskelig for dem å forstå begrepet og fortelle om det. I stedet spurte jeg elevene om trivsel på skolen, utfordringer og forslag til eventuelle forbedringer.

Alle elevene sier at de trives på skolen, og at de ikke opplever noen ubehagelige situasjoner som kunne være knyttet til deres tospråklighet. De sier også at de er fornøyde med opplæringen de får på skolen. Marta, Jakub og David forteller at det ikke hender at de har noen vanskeligheter med å forstå hva det blir snakket om i klasserommet. Viktor sier at det noen ganger hender at han ikke forstår noe i løpet av undervisningen på grunn av språket, og det samme sier Paula:

*P: Lærerne er flinke noen ganger, men noen ganger så forstår jeg ikke.*

*I: Og hva gjør du da? Når du ikke forstår noe i undervisningen?*

*P: Jeg spør noen.*

*I: Hvem kan du spørre?*

*P: Voksen.*

Paula sier også at hun ikke vegrer seg for å be om hjelp når det er noe hun ikke forstår i løpet av undervisningen. Hun sier at det nesten alltid er noen i klasserommet som kan hjelpe dersom hun trenger det. Paula spør vanligvis en voksen som er til stede, for eksempel en lærer eller en skoleassistent, og hun kan alltid spørre den tospråklige læreren hun får møte en gang i uka. Paula sier at hun ikke pleier å spørre en medelev om hjelp. Viktor sier også at han pleier å spørre en voksen hvis det er noe han ikke forstår. Alle elevene i undersøkelsen min ble spurt om hva lærerne kunne gjort bedre, men de var usikre på hva de kunne svare på dette spørsmålet.

### 4.5.1 Særskilt språkopplæring

Tidligere (se kap. 1.4.2) var jeg inne på særskilt språkopplæring minoritetsspråklige elever har rett på samt de ulike typene særskilt språkopplæring som finnes. I min studie er det tre elever som får særskilt språkopplæring på skolen. Paula får individuell, tospråklig opplæring med en polsktalende lærer en time per uke. Hun har både positive og negative opplevelser knyttet til opplæringen med den polske læreren.

*I: Hva synes du om den tospråklige opplæringen du får på skolen?*

*P: (pause)*

*I: Er det nyttig?*

*P: (.) Ja.*

*I: Liker du å ha disse timene? Hvordan opplever du det?*

*P: Noen ganger er det kjedelig, men noen ganger er det gøy. Noen ganger spiller vi mattespill, og vi leser også morsomme ting på norsk. Og jeg liker det.*

Paula sier at hun alltid kan spørre den polske læreren hvis det er noe fra den ordinære opplæringen som hun har vanskeligheter med, og hun synes det hjelper mye. Likevel liker hun ikke å bli hentet ut av klasserommet i løpet av timene. Paula fortalte at det ikke føles bra, og at hun ofte går glipp av viktige eller morsomme ting som skjer i klasserommet på grunn av tospråklig opplæring:

*P: Da julen nærmet seg lagde de sánne hus, og jeg ville også lage noe sánt, men jeg kunne ikke, og jeg måtte gjøre det hjemme etterpå.*

Ut ifra dette ba foreldrene hennes om at skolen burde gjøre en endring angående dette, og Paula får nå tospråklig opplæring i løpet av friminuttene hennes. Dessuten syntes Paula at det var ubehagelig når den tospråklige læreren snakket polsk til henne blant andre medelever. Avslutningsvis ble Paula spurt om hun ønsket å fortsette med tospråklig opplæring i framtiden, og hun svarte at hun snakket om det med moren sin, og Paula tror ikke hun ønsker å fortsette med opplæringen. Til slutt spurte jeg informanten om hun tror hun kunne klare seg uten tospråklig opplæring, og hun var ganske sikker på at hun ikke trenger denne opplæringen for å følge med i den ordinære opplæringen på skolen.

Jakub, den andre informanten som får særskilt språkopplæring, sier at han har særskilt norskopplæring (SNO) en gang i uka, og han har både negative og positive opplevelser rundt dette. Han forteller at han får opplæringen i en gruppe med to andre elever som også har vedtak om dette tilbudet. Jakub forteller at han ikke liker å bli hentet ut av klasserommet. Han har lignende følelser som Paula, og synes at det er synd å gå ut av klasserommet mens medelevene driver med noe nyttig eller interessant, og spesielt mens klassen gjør noe «gøy». Likevel sier han at det å gå i SNO hjelper ham og er en nyttig opplæring.

*IA: De gangene du ble hentet ut av klasserommet, liker du det eller ville du heller bli i klasserommet?*

*J: Hmm (.) klasserommet.*

*IA: Synes du det hjelper deg? Å gå på SNO?*

*J: Ja.*

Viktor får ikke særskilt språkopplæring, men ifølge intervjuassistenten har han behov for det. Lærerne synes at han trenger særskilt norskopplæring, og de har snakket med skoleledelsen angående dette, men Viktor har ikke fått noe særskilt språkopplæring. Likevel vet lærerne ikke hva som er grunnen til dette. Disse opplysningene er ikke en del av mitt materiale, men det ble sagt i sammenheng med at intervjuene ble overlevert til meg. Assistentens bedømmelse av hva informantene trenger er en subjektiv vurdering, men det er likevel

interessant å inkludere dette i studiens resultat. Intervjuassistenten spurte Viktor om han hadde lyst til å delta i SNO eller tospråklig opplæring hvis han hadde mulighet til dette, men han sier at han ikke helt vet. Han sier likevel at det kunne ha vært fint å ha undervisning på polsk på skolen.

David fikk særskilt norskopplæring før, men nå er han ferdig med den. Opplæringen var individuell, og David ble hentet ut av den ordinære opplæringen med klassen. Han synes det var «rart» å bli hentet av klasserommet. Han gikk på SNO da han begynte på skolen. Siden det var lenge siden, husker han ikke så mye. Han sier at han ble hentet ut «for å lære ord på norsk».

#### 4.5.2 Drøfting av temaet opplæring på skolen

Som nevnt tidligere er den norske skolen pliktet å tilpasse opplæringen for hver elev slik at de kan få best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alle elevene i min studie sier at de trives på skolen, og at de er fornøyde med opplæringen de får. For det meste var intervju spørsmålene knyttet til norskopplæringen, men det ble i tillegg snakket om den generelle undervisningen på skolen. Når det gjelder språk i skolen, sier de at de ikke har noen spesielle vansker eller utfordringer de vil trekke fram, og de forstår nesten alltid hva læreren kommuniserer i alle fagene. Om utfordringer likevel dukker opp, sier elevene at de ikke nøler å spørre om hjelp når de trenger det, noe som kan tyde på at de føler trygghet i klasserommet. Slik vi husker fra Utdanningsdirektoratet (2021), er trygghet en viktig del av tilpasset opplæring. Det som er positivt er at elevene aldri har opplevd noen ubehagelige situasjoner på grunn av sin tospråklighet, noe som kan innebære at toleransen for alle språk er stor. Som nevnt tidligere, ble elevene spurt om eventuelle forbedringer angående opplæring, men spørsmålet viste seg å være vanskelig å svare på.

Tidligere var jeg inne på minoritetsspråklige elevers rettigheter og beskrev på hvilken måte organisering av slik undervisning ser ut (se kap. 1.4.2). I min studie er det to elever som ifølge deres skoler har behov for særskilt språkopplæring, nemlig Paula og Jakub. David pleide å motta særskilt språkopplæring, men den er avsluttet.

Paula får tospråklig opplæring som er fagopplæring i og på polsk og norsk (jf. Øzerk, 2006, s. 11). Tospråklig opplæring i Paulas tilfelle er individuell, noe som kan være nyttig for eleven siden hun har mulighet til å jobbe med det hun virkelig har behov for. Dette er i tråd med Rambølls (2016, s. 56) rapport. Det at hun kan be den tospråklige læreren om hjelp bekrefter hun under intervjuet:



*I: Hvem kan du be om hjelp hvis det er noe du ikke forstår?*

*P: Voksen. (pause) Lærer eller en annen voksen i klasserommet.*

*I: Kan du spørre den tospråklige læreren når dere møtes?*

*P: Det kan jeg. Jeg gjør det ofte.*

Slik vi husker fra Øzerk, (2006, s. 11) er hensikten med den tospråklige fagopplæringen blant annet å hjelpe elevene til å føle seg tryggere og forstå bedre. Paula sier i intervjuet at hun har mulighet til å spørre den tospråklige læreren om ting hun ikke forstår i den ordinære undervisningen, noe som kan føre til en bedre forståelse i alle fagene. Jakub beskriver den særskilte norskopplæringen som «nyttig», noe som kan tyde på at den særskilte norskopplæringen hjelper ham med å oppnå en bedre forståelse i den ordinære undervisningen.

I begynnelsen ble Paula hentet ut av den ordinære undervisningen, og hun var ikke fornøyd med den organiseringen ettersom hun gikk glipp av undervisning i andre fag, noe som ifølge Rambølls (2016) evaluering viste seg å være en stor ulempe ved denne typen organisering av særskilt opplæring. I Paulas tilfelle var det vanligvis timer der elevene drev med noe «gøy», og det var ubehagelig for henne å forlate klassen. Dessuten nevner Paula at hun hjemme i sin fritid måtte gjøre ferdig det hun gikk glipp av på grunn av den tospråklige opplæringen. Nå får hun opplæringen med den tospråklige læreren i løpet av friminuttene, og hun virker fornøyd med denne løsningen. Jakub er den andre informanten som får særskilt språkopplæring, nemlig særskilt norskopplæring. I likhet med Paula, liker han ikke å bli hentet ut av klasserommet. Under intervjuet nevner Jakub at han heller ville bli i klasserommet enn å gå på SNO. Likevel kan vi ikke glemme at han beskriver SNO som en «nyttig» opplæring.

Både Jakub og Paula har delvis positive og delvis negative opplevelser når gjelder særskilt språkopplæring. Det som er negativt er hovedsakelig måten opplæringen organiseres på, noe som er problematisk i de fleste skolene (jf. Rambøll, 2016). Når det gjelder Davids opplevelser knyttet til den særskilte norskopplæringen, er det ikke så mye som han husker ettersom han deltok i særskilt norskopplæring for noen år siden. Han sier likevel at han husker det var «rart» det å bli hentet ut av klasserommet.

## 4.6 Holdninger til egen tospråklighet

For å svare på problemstillingen min, nærmere bestemt den delen som handler om på hvilken måte barna reflekterer rundt sin tospråklighet, var det vesentlig å spørre dem om hvilke holdninger de har til egen tospråklighet. For å undersøke dette, ble barna blant annet spurt om

hvilket språk de opplever som sitt morsmål, hvordan de synes det er å ha kompetanse på flere språk og hvilke positive eller negative situasjoner som er knyttet til tospråklighet de har erfart. Dessuten ble barna spurt om holdninger til begge språkene samt motivene til å opprettholde og lære mer polsk.

Ordet *morsmål* var vanskelig å forstå for alle barna. Tidligere nevnte jeg (i kap. 1.3) at definisjonen til Utdanningsdirektoratets (2016d) blir benyttet i denne studien. Derfor forklarte jeg ordet morsmål under intervjuet med Paula ved å si at det vanligvis er språket en snakker hjemme. Paula svarte at morsmålet hennes er polsk. Intervjuassistenten valgte en annen måte å forklare begrepet på. Først forklarte intervjuassistenten at morsmål vanligvis er språket som brukes der en kommer fra. Etterpå valgte intervjuassistenten å bruke ordet *hovedspråk*. Marta sier at hun opplever norsk som morsmålet sitt, og det samme rapporterer Jakub:

*IA: Hvilket språk tenker du er ditt morsmål?*

*J: (pause) Hæ?*

*IA: Morsmål er vanligvis språket som brukes der du kommer fra. Tenker du at norsk er ditt morsmål eller at polsk er ditt morsmål?*

*J: (.) Jeg vet ikke.*

*IA: Hva tenker du er ditt på en måte hovedspråket ditt?*

*J: Norsk.*

I motsetning til Marta og Jakub, sier Viktor at han opplever polsk som morsmålet sitt. David sier at norsk er morsmålet hans «på en måte». Han begrunner det med at han snakker «masse» norsk. Intervjuassistenten spør igjen for å forsikre seg:

*IA: Så du føler at morsmålet ditt er norsk?*

*D: Hmm ... (pause) kanskje halvt norsk og halvt polsk?*

Barna ble også spurt om de noen ganger hadde opplevd at det var flaut å snakke ett av språkene. Paula sier at det noen ganger er flaut å snakke polsk, men hun klarer ikke å forklare i hvilke situasjoner dette skjer ettersom «det skjer veldig, veldig sjeldent». I løpet av den uformelle samtalen mellom meg og moren til Paula fant jeg ut at det var flaut for Paula når den tospråklige læreren snakket polsk til henne når noen andre, ikke-polsktalende elever var til stede. Det kan hende at Paula enten ikke ville nevne det i løpet av intervjuet eller glemte denne situasjonen. Marta synes ikke det er flaut å snakke polsk, men hun opplever at det å si noe feil kan være flaut:

*M: Jeg husker når mamma sa et ord på polsk, og jeg forsto ikke hva det var, og dette ordet var så lett ...*

Verken Jakub eller Viktor synes at det er flaut å snakke polsk eller norsk, og de liker å snakke begge språkene. David synes ikke det er flaut å snakke noen av språkene han kan, men han har en mer nøytral enn positiv tilnærming til dette:

*IA: Synes du det er flaut å snakke polsk noen ganger?*

*D: Nei.*

*IA: Hva med polsk? Er det flaut å snakke polsk?*

*D: Nei. (pause) Jeg bryr meg ikke.*

Alle barna ble spurt om hva de synes om å ha kompetanse kan flere språk. Paula sier at det er *ganske fint* å kunne tre språk. Hun forteller også om en situasjon på skolen da hun følte seg ferdighetsmessig over gjennomsnittet:

*I: Hva synes du om det å være flerspråklig? At du kan flere språk?*

*P: (pause) Det er ganske fint.*

*I: Synes du det er fint?*

*P: Ja. (pause) Jeg husker da jeg var på skolen, og vi så på en film på norsk, og det var en sånn (.) en del hvor de snakket polsk, og det var sånne norske tekster på filmen, og jeg forsto alt!*

*I: Mener du at de andre måtte lese undertekster mens du kunne forstå alt uten å se på dem?*

*P: Ja, og det var veldig fint!*

Jakub sier ikke så mye om det hvordan det er å være flerspråklig, og han svarer på spørsmålet med kun ett ord, «bra». Marta svarer først at det ikke er noe spesielt med å snakke flere språk; hun sier det er «normalt» å kunne flere språk. Deretter prøver intervjuassistenten å få Marta til å si litt mer om hvilke holdninger hun har til sin flerspråklighet, og de viser seg å være positive:

*IA: Er det dårlig, bra, kult? Hva synes du?*

*M: Jeg synes også det er kult liksom.*

I likhet med Marta, bruker Viktor det samme ordet for å beskrive hvordan det er å være flerspråklig: «kult». Deretter legger han til at det er fint å kunne språk som de andre på skolen ikke kan forstå, og her mener han polsk: «Det er kult fordi jeg kan snakke med Jakub om noe som vi skal gjøre, og de andre vet ikke hva vi snakker om». David beskriver sin flerspråklighet som noe «greit».

*IA: Hvordan er det å kunne flere språk?*

*D: Det er sånn (pause) greit.*

*IA: Greit? Mange synes det er kult å kunne så mange språk. Synes du ikke det?*

*D: Nei (pause). Det er greit. Broren min lærte seg tysk, og han klarer ikke så masse.*

Alle barna forteller at de i større eller mindre grad lærer polsk utenfor skolen. Paula lærer polsk sammen med moren sin som har pedagogisk utdanning, og hun jobber som pedagog i Norge. De pleier å lære fra polske skolebøker som er rettet mot hennes aldersgruppe og nivå og som brukes i polske skoler. Jakub forteller at han går på en polsk lørdagsskole:

*IA: Hvordan er det? Å gå på sånn polsk skole?*

*J: Det er bra. Jeg liker det. Jeg lærer polsk, historie og sånn.*

*IA: Hjelper det å gå på sånn polsk skole?*

*J: Ja, det hjelper mye.*

Marta går ikke på noen polsk skole eller kurs, men hun nevner at hun lærer polsk sammen med moren sin:

*IA: Går du på polsk skole eller kurs?*

*M: Nei, men vi hadde det hjemme med mamma. Hun lærer meg polsk.*

*IA: Gjør dere det fortsatt eller pleide dere å gjøre det før?*

*M: Jeg gjør det fortsatt. Eller ... Vi tok en liten pause, men vi skal begynne med det igjen.*

*IA: Hvordan synes du det er? Å lære polsk?*

*M: Det er litt sånn ... akkurat som å lære seg engelsk. Men det er gøy.*

Viktor, i likhet med Marta, går ikke på noen polsk skole eller kurs, men han nevner at foreldrene retter på ham når han sier noe feil på polsk. Dessuten rapporterer han at han leser litt på polsk hjemme:

*IA: Leser du noe polsk med foreldrene eller skriver du på polsk?*

*V: Ja, vi leser noen ganger. (pause) sånn (.) vi leser noe på telefon som moren min leser så kommer jeg noen ganger, og vi leser sammen.*

*IA: Leser du noen bøker på polsk?*

*V: Vi gjorde det når jeg var liten, (pause) men ikke nå lenger.*

David går på den samme polske lørdagsskolen som Jakub, og han lærer «litt» med foreldrene sine. Han sier at det er «kjedelig» å gå på den polske skolen, og derfor liker han ikke å gå dit. Likevel, da han ble spurt om hvordan det er å skrive på polsk, nevnte han litt om den polske opplæringen han får der, er nyttig:

*IA: Synes du det er vanskelig å skrive på polsk?*

*D: Ja, litt. Men jeg går på polsk skole, og de hjelper meg.*

Alle informantene rapporterer at de liker å lære polsk, og alle forteller at det som mest motiverer dem til å lære polsk er å kunne kommunisere godt på dette språket i Polen når de

besøker familiemedlemmer. Paula forteller at hun har lyst til å lære mer polsk ettersom det er språket de bruker hjemme. Dessuten nevner hun at hver gang hun og familien reiser til Polen, kan hun bruke polsk på flyplassen eller på flyet ettersom det er mange polakker der.

Viktor forteller også at hvis han lærer seg polsk bedre, kan han bli flinkere til å forklare det han mener når han snakker med familien. Marta og Viktor er to informanter som har noen vansker med polsk, spesielt når handler om skriving, men de sier likevel at de har lyst til å øke sin kompetanse. Det samme gjelder David. Selv om han synes det er kjedelig å gå på polsk skole, så sier han at han vil bli bedre i polsk. Han får også litt motivasjon av moren sin:

*IA: Har du lyst til å lære mer polsk? Til å bli bedre?*

*D: Ja, jeg vil. Litt. Mamma sier at jeg må lese bedre på polsk.*

#### 4.6.1 Drøfting av temaet holdninger til sin egen tospråklighet

Som nevnt tidligere, er det vanligvis vanskelig for minoritets elever å bestemme hva som er morsmålet deres (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 165). Det viser seg at det ikke er åpenbart hva som er morsmålet til barna i min studie, heller. Svarene er forskjellige, men det er viktig å huske på at måten spørsmålet om morsmålet ble stilt på var forskjellig hos meg og intervjuassistenten. Paula hevder at morsmålet hennes er polsk, og det begrunner hun med at det er språket hun snakker hjemme (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016d).

Tidligere i denne oppgaven refererte jeg til Lunde og Aamodt (2017, s. 18) som mente at morsmål kan være språket en bruker mest. Vi kan dra paralleller til dette i Martas tilfelle når hun rapporterer at hun opplever norsk som morsmålet sitt, noe som kan virke naturlig siden det er språket hun benytter mest (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016d). For Jakob var det ikke enkelt å svare på spørsmålet, men han hevder at det, i likhet med Marta, er norsk som han opplever som sitt morsmål, noe som virker overraskende siden språket som, ifølge ham, dominerer både hjemme og på fritiden er polsk, mens norsk brukes kun i skolesammenheng.

Viktor hevder at morsmålet hans er polsk, men det var krevende for ham å begrunne sitt valg. Som nevnt tidligere, hadde David vanskeligheter med å velge hvilket språk som er hans morsmål. Først hevdet han at det er norsk, og det argumenterer han for med å si at han snakker det «masse», noe som også er i tråd med en av Lunde og Aamodts (2017, s. 18) definisjoner, nemlig at morsmål er språket en bruker mest. Senere kommer det fram at David opplever begge språkene som morsmål. Slik vi husker fra Lunde og Aamodt, (2017, s. 18) kan det hende at en ikke har kun ett morsmål, men flere, og David havner i den kategorien.

Før jeg drøfter barnas holdninger til selve tospråkligheten, vil jeg først få frem deres meninger om bruken av polsk og norsk. Alle barna sier at de liker å snakke begge språkene, og at de ikke opplever flauhet over å snakke polsk eller norsk. De fleste barna har aldri opplevd noe ubehag på grunn av deres kompetanse i det polske språket. Paula var den eneste som følte seg flau når hennes tospråklige lærer snakket polsk til henne når ikke-norsktalende var til stede. En av deltakerne i Bygdås (2016, s. 95) studie forteller om en lignende følelse, nemlig om å være litt skeptisk til å kommunisere med moren på polsk foran norske venner. Hun understrekte likevel at det ikke handler om å snakke polsk, men om å skille seg ut, og det synes også ut til å gjelde Paula. Det som i tillegg er interessant å se på er Paulas utsagn fra delkapittel 4.2, der hun nevnte at moren snakket norsk når hennes norske venninner var til stede. Det kan tenkes at Paulas mor ønsket å være høflig og ville ikke ekskludere de norske venninnene fra samtalen. Det som er interessant er at Paula ikke opplever det som flaut å snakke med andre polsktalende elever på polsk, men at hun derimot gjør det når den tospråklige læreren henvender seg til henne på polsk når hun er blant norsktalende medelever.

Barna ble også spurt om hvordan de synes det er å være tospråklig. Det viser seg at de har enten nøytrale eller positive holdninger til egen tospråklighet. Ingen av dem finner noe negativt ved å være tospråklig. Paula bruker ordet «fint» for å beskrive hvordan det er å være tospråklig. Når hun forteller om situasjonen fra skolen, virker hun veldig stolt av seg selv og sine polskkunnskaper, språkkunnskaper som medelevene ikke har.

Studien på de tospråklige familiene i Tyskland viste et lignende resultat, nemlig at noen av informantene så på seg selv som ferdighetsmessig over gjennomsnittet (Mehlhorn et al., 2020). For Marta er det «normalt» å snakke flere språk, noe som også var et tydelig resultat hos Mehlhorn et al. (2020) der barna var så vant til flerspråkligheten at de opplevde den som helt naturlig. Litt senere i intervjuet forteller Marta at det egentlig er «kult» å være flerspråklig, og hun virker veldig stolt av seg selv, akkurat som Paula. Jakub, derimot, virker ikke like ivrig etter å utvikle egen tospråklighet, men han har heller ikke noen negative holdninger. Viktor har en mer positiv holdning til egen tospråklighet ettersom han bruker ordet «kult» for å beskrive det. David, i likhet med Jakub, har ikke i stor grad positive holdninger, men de er heller ikke negative.

Avslutningsvis vil jeg drøfte barnas innstillinger til polsk samt vise motivene de har for å lære mer av det og hvilke verdier de ser ved å opprettholde polsk. Her ønsker jeg å kort vende tilbake til Kulbrandstad (1997) som påpekte at de fleste elevene i hans studie hadde positive holdninger over minoritetsspråket, og de hadde lyst til å lære mer av det. Resultatene fra min

studie er helt i tråd med Kulbrandstads, siden informantene har positive innstillinger til polsk og ønsker å bli bedre i det. Den største motivasjonen til å lære polsk for barna er å være i stand til å kommunisere seg bedre med familiemedlemmer, noe som i Kulbrandstad (1997) sin studie også var en av motivasjonsartene som bidro til at elevene hadde lyst til å opprettholde minoritetsspråket.

Paula forteller at hun har lyst til å lære mer polsk ettersom det er språket de snakker hjemme, noe som i Kulbrandstads (1997) studie ble kalt for verdimeslige motiver. I Kulbrandstad (1997) var det også andre motiver, nemlig instrumentelle (jobb, eventuell tilbakevending til hjemlandet, grunnlag til norsklæring), men disse motivasjonsartene dukker imidlertid ikke opp hos informantene i min studie. Det kan tenkes at de instrumentelle motivene ikke dukker opp siden informantene i min studie er unge, og at de sannsynligvis ikke tenker på disse aspektene. Det er for øvrig interessant at de ikke nevner sine polskferdigheter som grunnlag til norsklæring, noe som egentlig fremholdes som det største motivet når det gjelder undervisning av morsmål i norsk skole.

I denne studien har jeg rettet oppmerksomheten mot barnas perspektiv og ikke foreldrenes i så stor grad. Imidlertid nevner barna foreldrene noen ganger i intervjuene, og foreldre og hjemmet er selvfølgelig en stor del av barnas liv. Fra Mehlhorn et al. (2020), er det foreldrenes rolle som er vesentlig når det gjelder barnas nivå i polsk, men også når det gjelder holdninger til polsk.

I min studie virker det som at barnas familier er villige til å videreformidle det polske språket. Alle barna har kontakt med polsk i større eller mindre grad, og alle sier at de lærer polsk enten hjemme eller på skolen. To av barna går på polsk lørdagsskole, og de lærer også polsk hjemme med foreldrene sine. Basert på de to barnas ytringer, kan vi se for oss at barna på den polske skolen får kunnskap om polsk kultur og historie, og at de på denne måten får økt kjennskap til det polske språket.

Opplevelser knyttet til den polske skolen er forskjellige hos barna. En av informantene opplever det som positivt å gå på denne skolen, mens den andre informanten ikke synes det er interessant. Likevel ser han et positivt aspekt ved opplæringen han får der, nemlig det at det hjelper ham med å bli flinkere i polsk.

Tre av barna får ikke formell eller institusjonell polskopplæring på skole, men de nevner at de lærer seg polsk hjemme med foreldrene sine, og alle har positive opplevelser knyttet til denne opplæringen. Det virker som at barna gjør en investering i polsk, dvs. at de deltar i

polsskopplæring, de leser polske bøker – de prøver å bli flinkere i polsk. Her er det særlig interessant å se nærmere på Martas ytringer, som har høye krav til seg selv når det gjelder polskferdigheter. Hun mener for eksempel at det å kunne skrive, krever at man må skrive fulle setninger. Dessuten føler hun seg flau når hun sier noe feil på polsk.

Slik som jeg nevnte tidligere, hender det ofte at for barn som enten er født i det nye landet – i dette tilfellet Norge – eller er små ved ankomsten, blir foreldrenes morsmål vanligvis mindre viktig for dem når de blir eldre (Engen & Kulbrandstad, 2002, s. 42). Hos barna i min studie virker det som at polsk er verdifullt for dem, og at de har lyst til å beherske språket enda bedre. Likevel kan en ikke forutse hvordan det kommer til å utvikle seg i framtiden.



## 5. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet skal jeg oppsummere de viktigste funnene som ble presentert i kapittel fire. Jeg skal diskutere funnene i lys av hvert av enkelt forskningsspørsmål som jeg presenterte innledningsvis (5.1), og deretter skal jeg reflektere kort over veien videre – både for meg som snart ferdig utdannet lærer og andre som skal arbeide med tospråklige elever (5.2).

### 5.1 Svar på forskningsspørsmålene

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke *på hvilken måte polsktalende barn praktiserer sin tospråklighet* samt *på hvilken måte polsktalende barn reflekterer rundt sin tospråklighet*. Det er gjort en kvalitativ studie i form av semistrukturerte intervjuer av fem barn. Barnas utsagn og beskrivelser har hatt en sentral rolle i arbeidet med masteroppgaven. Ut ifra kun fem informanter kan ikke resultatene generaliseres, men de kan gi et innblikk i på hvilken måte barna praktiserer egen tospråklighet og reflekterer rundt den.

Gjennom barnas uttalelser har det kommet frem flere interessante aspekter som tar utgangspunkt i deres tospråklighet. For å svare på forskningsspørsmålene var det relevant å finne ut hvilket nivå barnas ferdigheter lå på, i begge språkene – polsk og norsk. Ut ifra dette ble barna spurt om å vurdere eget nivå i ulike polsk- og norskferdigheter.

Det første underspørsmålet som skulle besvares var: *Hva synes elevene om opplæringen de får på skolen?* Hovedfunnet her at de trives på skolen, og at de er fornøyde med opplæringen de får. De fleste sier at de ikke synes undervisning er vanskelig på grunn av språket, men det kommer likevel frem i to av intervjuene at det noen ganger er vanskelig å forstå språket i undervisningen. Tre av elevene får eller pleide å få særskilt opplæring på skolen, og gjennom deres utsagn har det kommet frem at de har hatt utbytte av særskilt norskopplæring og tospråklig opplæring. Det er sannsynlig å tro at de ikke ønsker å skille seg ut på grunn av at de deltar i denne opplæringen, samt at de ikke ønsker å gå glipp av den ordinære undervisningen. For å oppsummere kan det tolkes som at elevene opplever trivsel og trygghet på den norske skolen, samt at de har utbytte av opplæringen de får.

Det andre underspørsmålet som skulle besvares var: *Hvilke språkvalg gjør de polsk-norske barna i ulike kontekster (hjemme, på skolen, fritid)?* Hovedfunn i barnas beskrivelser om språkvalg viser at polsk er språket som dominerer hjemme, og at norsk er språket som dominerer i skolesammenheng. Dette er annerledes hos en av informantene som ikke bruker polsk enten på skolen eller hjemme og som heller ikke har utviklet polsk til et høyere nivå.

Svarene om språkvalg er mest ulike hos de ulike informantene når det handler om fritid, men generelt sett er norsk språket som dominerer i fritiden. I tillegg kan det også tolkes at språkvalg er mest avhengig av de personene elevene har daglig kommunikasjon med.

Det tredje underspørsmålet som skulle besvares var: *Hvordan opplever barna det å være tospråklig?* Studien viser at barna har enten nøytrale eller positive opplevelser knyttet til sin tospråklighet. Ingen av barna ser negative aspekter ved å ha kompetanse i flere språk. Det kan tolkes som at det er viktig for dem å ha et høyt språknivå i norsk og polsk, og at de ønsker å være aktive brukere av begge språkene i framtiden. Det dukker opp forskjellige motiver for å opprettholde polsk eller lære mer av det, men det viktigste motivet viser seg å være kommunikasjon med de polske familiemedlemmene. Et viktig funn i denne studien er at det kan tolkes som at barna ikke opplever det polske språket som verdiløst, men tvert imot som noe sentralt i deres liv.

## 5.2 Veien videre

I arbeidet med denne studien har jeg fått en økt innsikt og forståelse om på hvilken måte polsktalende barn opplever det å være tospråklig i Norge og på hvilken måte de praktiserer sin tospråklighet. Denne studien kan forhåpentligvis være et bidrag i utvikling av innsikt om på hvilken måte tospråklige barn opplever egen tospråklighet, hvilke utfordringer de kan møte i en tospråklig hverdag og hvilke avgjørelser de tar når det gjelder språkvalg. Studiens funn er noe som både jeg og andre lærere kan ha i bakhodet i rolle som lærer når vi skal møte to- eller flerspråklige elever.

# Litteraturliste

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: en kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bull, T. (2009). Norsk i Norge. I Bull, T. & Lindgren A.-R. (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk* (s. 185–210). Novus Forlag.
- Bygdås, M. E. (2016). *Fra Warszawa til Oslo: Språkvalg og identitet hos polsk-norske ungdommer* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode og lærerutdanningene* (1. utg.). Abstrakt forlag.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Daugstad, G. (2008). *Innvandring og innvandrere*, Statistiske analyser, Statistisk sentralbyrå.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Engen, O. T. & Kulbrandstad L. A. (2002). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Fishman J. 1965: *Who speaks what language to whom and when?*. I Wei L. 2000: *The Bilingual Reader*. Routledge.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to languages*. Cambridge University Press.
- Harding, E. & Riley, P. (2001). *The bilingual family: A Handbook for Parents*. Cambridge university press.
- Haukås, Å. (2018). *Den fleirspråklege rikdomen*. *Communicare*. 8. årgang. 8–11.
- Jespersen, O. (1922). *Language*. George Allen and Unwin.
- Joffe, H. & Yardley, L. (2004). *Content and thematic analysis. Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56–68). Sage.
- Korendo, M. & Błasiak-Tytuła, M. (2019) *Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich*. <https://doi.org/10.14746/pspj.2019.26.2.7>
- Kulbrandstad, L. A. (1997). *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselvers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Oplandske Bokforlag.

- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (St.meld. nr. 35, 2007–2008). Hentet 28. april 2021 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2001). *Qualitative Research: Standards, Challenges, and Guidelines*. University of Bergen.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. George Mason University.
- Mehlhorn, G., Rutzen, K. M. & Krauss, E. (2020). *Gelebte Mehrsprachigkeit in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland: Eine longitudinale Betrachtung*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 25, Nummer 1, ISSN 1205-6545.
- Mejnartowicz, A. & Kuźniak, D. (2017). *Strategie migracyjne: integracja językowa a utrzymanie języka polskiego w rodzinach w dwujęzycznych regionach Hiszpanii - przykład Katalonii i Balearów*, *Studia Humanistyczne AGH* 16/1, 53–69. <https://doi.org/10.7494/human.2017.16.1.53-69>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 11. januar 2021 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Norman, M. (2009). Innvandrerspråkene i Norge. I Bull, T. & Lindgren A.-R. (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråkighet på norsk* (s. 29–44). Novus Forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utg.). Høyskoleforlaget.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*.
- Prop. 108 L (2019–2020). Lov om språk. Kulturdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. (Rapport Rambøll Management 2016). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. utg.). Blackwell.
- Sollid, H. (2012, 9. januar). *Språkideologier i Norge*. <https://blogg.forskning.no/sprak-og-samfunn/sprakideologier-i-norge/1114644>
- Språkrådet. (2015). *Rom for språk*. Hentet 20. februar 2021 fra:  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Språkrådet. (u.å.). *Hva er språkholdninger?* Hentet 20. februar 2021 fra  
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/hva-er-sprakholdninger/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 11. februar 2021 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (20. mai 2016a). *Eleven får særskilt språkopplæring*. Hentet 28. april 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/5-Gi-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (20. mai 2016b). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?* Hentet 28. april 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevne/>
- Utdanningsdirektoratet. (20. mai 2016c). *Kartlegg elevens norskferdigheter*. Hentet 28. april 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/kartlegg-elevens-norskferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (25. mai 2016d). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet 28. april 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*.  
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (8. mars 2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet 28. april 2021 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Wiggen, G. (1996). Majoritetsspråk og minoritetsspråk i et nordisk perspektiv. I S. Løland (Red.), *Språk i Norden: Årsskrift for Nordisk språksekretariat og språknemndene i Norden*. (s. 137–174). Novus Forlag.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring - utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring* (1. utg). Cappelen Damm AS.
- Øzerk, K. Z. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk*. Oris forlag.
- Øzerk, K. Z. (1995). *Tospråklighet og kognitiv utvikling i pedagogisk perspektiv*. Samisk utdanningsråd.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan barn med polsk bakgrunn reflekterer rundt egen tospråklighet samt på hvilken måte de praktiserer sin tospråklighet i Norge. Hensikten med studien er å vise barnas ulike perspektiver på hvordan det er å være tospråklig samt å undersøke hva slags avgjørelser barna tar når det gjelder bruk av polsk og norsk.

Problemstillingen i studien er todelt og lyder slik: «På hvilken måte reflekterer polsktalende barn rundt egen tospråklighet?» og «På hvilken måte praktiserer polsktalende barn sin tospråklighet?»

For å besvare problemstillingen har jeg utført en kvalitativ studie. Det er gjennomført fem semistrukturerte forskningsintervjuer med barn, og disse intervjuene utgjør studiens datamateriale. Resultatene fra studien analyseres og tolkes i lys av relevant teori og tidligere forskning om tospråklighet på dette området.

Resultatene viser at de tospråklige barna er aktive brukere av både polsk og norsk i større eller mindre grad, og at deres språkvalg er mest avhengig av samtalepartnere. Barna opplever sin tospråklighet enten nøytralt eller positivt, men ikke negativt. De har ulike motiver til å enten opprettholde eller lære mer polsk, men det mest sentrale motivet ifølge barna er kompetansen til å kommunisere godt med de polsktalende familiemedlemmene. Det kan også være rimelig å anta at polsk spiller en viktig rolle i deres liv. Studien viser at elevene trives godt på den norske skolen, og de nevner ikke noen forslag til forbedringer i opplæringen. Når det gjelder den særskilte språkopplæringen, ser elevene ulemper ved organiseringen av denne opplæringen, men selve opplæringen viser seg å være nyttig.

## Abstract

This master's thesis is about children with a Polish background and their practice of bilingualism and reflection on it in Norway. The purpose of the study is to show different perspectives of being bilingual and to discover what kind of decisions the children make when it comes to using Polish and Norwegian on their daily basis. The two main research questions of the thesis are: *“How do the Polish-speaking children reflect on their bilingualism?”* and *“How do the Polish-speaking children practice their bilingualism?”*.

To answer the research questions, the qualitative study was conducted. Semi-structured research interviews have been made with five children, which constitute the study's data material. The results from the study are analysed and interpreted in the light of relevant theory of bilingualism as well as research that exists in this area.

The results show that the bilingual children with a Polish background are active users of both Polish and Norwegian to a greater or lesser degree, and their language choice depends on their interlocutors. Bilingual children have rather neutral or positive experience regarding the communication. They have different motives for either maintaining or learning more Polish, but the most important motive according to them is to communicate well with the Polish-speaking family members. It can also be assumed that Polish plays an important role in their lives. The study shows that the students feel comfortable at the Norwegian schools, and they do not suggest any improvements connected to the education at their schools. When it comes to the special language training, the pupils see problems in organization, but the training itself seems to be useful for them.



## Vedlegg 1: Relevans for virket som lærer/lektor

En av de elevgruppene som har utfordret lærere og dermed lærerutdanningene på flere måter, er det økende antallet elever med to- eller flerspråklig og to- eller flerkulturell bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 130). To- og flerspråklighet har allerede fått ekstra oppmerksomhet i læreutdanningsreformene, men dette forskningsfeltet kreves fortsatt innsats. Derfor mener jeg det er viktig å belyse dette temaet på ulike måter, og det var hensikten med min studie.

I oppgaven min viser jeg elevenes perspektiv på hvordan de opplever egen tospråklighet samt på hvilken måte de praktiserer den. Om en får tak i elevenes opplevelser og perspektiv, kan dette være til hjelp når en skal arbeide med to- eller flerspråklige elever. Av hensyn til Norges flerkulturelle samfunn vil det være nyttig for meg, men også for andre lærere å ha denne kunnskapen i møte med disse elevene.

Det er vesentlig for lærere å føle seg forberedt til å undervise i flerspråklige klasserom, dvs. at de har både kunnskap om og erfaring med flerspråklighet. Slik kan de støtte de to- eller flerspråklige elevene i å få best mulig utbytte av opplæringen.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått en økt innsikt om tospråklighet. Jeg vet mer om hvordan elevene kan oppleve det å være tospråklig, hvilke utfordringer de møter, hvilke holdninger de har til egen tospråklighet samt på hvilken måte de praktiserer den. Studiens funn er noe som jeg ønsker å ha i bakhodet i min rolle som lærer.

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Deltakernes bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Når kom du til Norge? / Ble du født her?
- Hvor kommer dine foreldre fra?
- Hvilke språk snakker foreldrene dine?
- Hvilke språk snakker du?
- Hvilket språk kan du best?

### Språkferdigheter:

Velg ett svar:

- Hvor godt forstår du det som sies, når noen snakker til deg på polsk?

- a) veldig bra
- b) bra
- c) ganske bra
- d) ganske dårlig
- e) dårlig

- Hvor godt forstår du det som sies, når noen snakker til deg på norsk?

- a) veldig bra
- b) bra
- c) ganske bra
- d) ganske dårlig
- e) dårlig

- Hvor godt snakker du polsk?

- a) veldig bra

b) bra

c) ganske bra

d) ganske dårlig

e) dårlig

- Hvor godt snakker du norsk?

a) veldig bra

b) bra

c) ganske bra

d) ganske dårlig

e) dårlig

- Hvor godt kan du lese på polsk?

a) veldig bra

b) bra

c) ganske bra

d) ganske dårlig

e) dårlig

- Hvor godt kan du lese på norsk?

a) veldig bra

b) bra

c) ganske bra

d) ganske dårlig

e) dårlig

- Hvor godt kan du skrive på polsk?

a) veldig bra

b) bra

c) ganske bra

d) ganske dårlig

e) dårlig

- Hvor godt kan du skrive på norsk?

a) veldig bra

b) bra

c) ganske bra

d) ganske dårlig

e) dårlig

- Kjenner du til polsk grammatikk, rettskriving eller tegnsetting?

- Hva er lettere: å lese på polsk eller på norsk?

- Hva er lettere: å snakke polsk eller norsk?

- Hva er lettere: å skrive på polsk eller på norsk?

- Hva er lettere å forstå: når noen snakker polsk eller når noen snakker norsk?

### **Opplæring / SNO / Morsmålsopplæring**

- Hva synes du om opplæringen du får på skolen?

- Trives du på skolen?

- Har du noen gang opplevd at undervisning var vanskelig på grunn av språket?

- Hvilken type time var dette?

- Hvordan opplevde du dette?

- Hva tenker du kunne vært gjort annerledes?

- Har du noen gang hatt morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller SNO (særskilt norskopplæring)

- Hvordan opplever / opplevde du det? (husk at der er anonymt)

- Liker du å bli hentet ut av klasserommet eller vil du heller bli sammen med klassen din?
- Synes du at SNO/morsmålsopplæring hjelper deg/er nyttig?
- Er det noe lærere kunne gjort bedre?
- Hva gjør du hvis det er noe du ikke forstår i undervisningen?

### **Språk som redskap**

- Når oppgaveteksten er på norsk, og du må svare på norsk, tenker du på hva det betyr på polsk eller klarer du å svare på norsk med en gang?
- Bruker du polsk når du gjør hjemmelektse?
- Når du skriver noe for deg selv, for eksempel i en dagbok, hvilket språk velger du da?
- Lærer du best på polsk eller på norsk?

### **Språkvalg**

- Hvilke språk snakker du med foreldrene dine?
- Hvilke språk snakker du med søsknene dine?
- Hvilke språk bruker du på skolen?
- Prater du på polsk med noen i klassen eller skolen?
- I hvilke andre situasjoner snakker du polsk?
- I hvilke andre situasjoner snakker du norsk?
- Når du sitter på internett, hvilket språk bruker du mest?

### **Kodeveksling:**

- Hender det noen ganger at du blander både polsk og norsk?
- Hender det noen ganger at du glemmer polske ord? vise frem hva du kan på polsk, enten til en lærer eller til medelever?

### **Opplevelser**

- Føler du noen ganger at det er flaut å snakke norsk?
- Føler du noen ganger at det er flaut å snakke polsk?

- Hvordan føles det å være flerspråklig? (det at du snakker mange språk)
- Har du møtt noen negative holdninger knyttet til at du ikke har norsk som morsmål? Har du noen eksempler?
- Hvilke/hvilket språk opplever du som morsmålet ditt?
- Har du lyst til å lære mer polsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Når du er på skolen, skulle du noen ganger ønske at du kunne bruke mer polsk? For eksempel
- Skulle du ønske at du fikk undervisning i polsk på skolen?
- Deltar du i noen annen språkundervisning i polsk utenfor skolen?
- Lærer du polsk sammen foreldrene dine?

### **Avslutning**

- Er det noe annet du vil si før vi avslutter? Noe du mener det er viktig å si noe om som jeg ikke har tenkt på?
- Har dette vært en grei samtale for deg?