

Dragana Surkalovic

*Høgskolelektor ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier,
Høgskolen i Oslo og Akershus*

Forbereder grunnskolelærerutdanningen engelsklærere for undervisning i engelsk som tredjespråk i Norge?

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er flerspråklighet i skolen, med fokus på engelskundervisning i Norge. Artikkelen undersøker i hvilken grad grunnskolelærerutdanningen forbereder fremtidens engelsklærere for arbeid med elever som ikke har norsk som morsmål. Utgangspunktet for problemstillingen er kompetansemålene for språklæring i Læreplan i engelsk som sier at eleven skal kunne sammenligne engelsk og eget morsmål. Over 11 % av alle barn i skolen har innvandrerbakgrunn (St. Meld. nr. 6), som betyr at de kan ha et hvilket som helst språk som morsmål. Det finnes skoler i Norge hvor majoriteten av barna ikke har norsk som morsmål. Imidlertid er ikke dette flerspråklige perspektivet ivare tatt i engelskfaget i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. Et sentralt spørsmål er om lærerstudenter gjennom engelskfaget får den kompetansen de trenger til å hjelpe elever til å nå disse kompetansemålene i læreplanen. Artikkelen presenterer funnene fra en spørreundersøkelse utført blant engelskstudenter ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA) høsten 2013. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at, selv om studentene forstår viktigheten av bred kompetanse om språk, har de verken tilfredsstillende kunnskap om språksituasjonen i Norge eller om språk generelt. Lærerutdanningen bør fokusere mer på generell språkkompetanse slik at fremtidens lærere får nødvendige kunnskaper til å takle utfordringene i undervisning og veiledning av flerspråklige elever.

Problemstilling

Norge er kulturelt og språklig et mangfoldig land. Landet har vært det ganske lenge, med samene som urfolk og med andre etniske grupper som kvener, tatere osv. Dette opprinnelige mangfoldet har vokst mye med innvandringen fra hele verden. Kulturelt mangfold har resultert i språklig mangfold i samfunnet, som gjenspeiles i skolen. Denne artikkelen drøfter hvordan engelskfaget vil måtte utvikle seg i fremtiden for å tilpasse seg språkmangfoldet i skolen. Fokuset er satt på engelskfaget og utdanning av fremtidens engelsklærere. Artikkelen undersøker i hvilken grad grunnskolelærerutdanningen forbereder fremtidens

engelsklærere for arbeid med elever som ikke har norsk som morsmål. Utgangspunktet for denne problemstillingen er hovedområdet "Språklæring" i Læreplan i engelsk som "dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk, å lære det engelske språket, og å se sammenhenger mellom engelsk, morsmål og andre språk" (LK06, s. 3). Kompetansemålene for språklæring i LK06 spesifiserer dette på følgende måte:

etter 2. årstrinn: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne finne ord og uttrykk som er felles for engelsk og eget morsmål" (LK06, s. 5),

etter 4. årstrinn: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne finne likheter mellom ord og uttrykksmåter i engelsk og eget morsmål" (LK06, s. 5),

etter 7. årstrinn: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne identifisere noen språklige likheter og ulikheter mellom engelsk og eget morsmål" (LK06, s. 7),

etter 10. årstrinn: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne identifisere vesentlige språklige likheter og ulikheter mellom engelsk og eget morsmål, og bruke dette i egen språklæring" (LK06, s. 8)

Vi ser her at LK06 ivaretar det språklige mangfoldet i skolen gjennom disse kompetansemålene, med bruk av ordet "morsmål" for å inkludere alle morsmål elevene kan ha. Når vi sammenligner LK06 med den forrige læreplanen, L97, ser vi at sistnevnte har fokus på norsk som antatt morsmål i engelsk-undervisningen, da læreplanen uttrykker følgende "I opplæringen skal elevene samtale om forskjeller mellom engelsk og norsk" (L97, s. 227).

Det er engelsklærerens plikt til å hjelpe elever å nå disse målene. Det sentrale spørsmålet denne artikkelen stiller, er om lærerstudenter gjennom engelskfaget i sine studier får den kunnskap og kompetansen de trenger til å gjøre denne jobben. Neste del av artikkelen gir mer bakgrunn for problemstillingen og spørreundersøkelsen med å forklare implikasjoner av begrepet "morsmål", samt hva den nødvendige kunnskap og kompetansen for en språklærer innebærer, og i hvilken grad den er inkludert i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen.

Bakgrunn

Språksituasjon i Norge

For å forstå hvorfor de nevnte kompetansemålene i LK06 er en utfordring for engelsklærere, må vi se nærmere på språksituasjonen i Norge, og hva "morsmål" er for elever i norske skoler. Norge har flere offisielle språk. Norsk er offisielt språk i hele Norge med to skriftspråk, bokmål og nynorsk. I 1993, da Norge ratifiserte den europeiske minoritetsspråkpakten, ble flere språk definert som offisielle minoritetsspråk i Norge:

Det at Norge har ratifisert den europeiske pakta om regions- eller minoritetsspråk, og at ratifikasjonen i tillegg til samisk er gjort gjeldende også for kvensk, romani og

romanes, inneber at Noreg har teke på seg visse plikter overfor desse språka. På den måten har også desse fått ei form for offisiell status her i landet (St.meld. nr. 35, s. 56).

Det betyr at barn i Norge også kan ha samiske språk (nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk), kvensk, romani og romanes som morsmål. Samlet har disse språk flere titusener brukere.

Som nevnt tidligere, har språksituasjonen i Norge blitt enda mer mangfoldig med økende innvandring. "Om lag 11 prosent av alle elever i grunnskole og videregående opplæring har innvandrerbakgrunn" (St.meld. nr. 6, s. 49). Termen "med innvandrerbakgrunn" innebærer både første- og andregenerasjons innvandrere. "I grunnskole og videregående opplæring defineres elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk, jf. Opplæringslovens §§ 2-8 og 3-12" (St.meld. nr. 6, s. 49) Andelen minoritetspråklige elever varierer mye fra skole til skole. Hvis man bruker Oslo som eksempel, ser man hvor stor variasjon det er. I gjennomsnitt har 40,4% av elevene i Osloskolen et annet morsmål enn norsk og samisk, men prosentandelen varierer fra over 95% (Gran skole, Mortensrud skole, Tøyen skole) til under 5% (Maridalen skole, Bekkelaget skole) (Utdanningsetaten 2014). Som vi ser av statistikken, er det mange skoler hvor en stor andel, eller kanskje nesten alle elever, har forskjellige morsmål. Denne andelen kommer bare til å vokse i fremtiden.

Utfordringen for engelsklærere er ikke nødvendigvis at elevers morsmål ikke er norsk. Den største utfordringen er variasjonen i disse morsmålene. I tillegg til de offisielle språkene i Norge, har barn i skolen som morsmål alle de språkene som er i bruk i landene de kommer fra. Innvandrere kommer til Norge fra mange land i verden, og som Norge er disse landene flerspråklige, både pga. flere offisielle språk og innvandring. For eksempel har Pakistan to offisielle språk, urdu og engelsk, men urdu er morsmålet til under 10% av befolkningen, og det er flere titalls språk som brukes som morsmål. Det finnes dessverre ingen informasjon eller statistikk over hvilke morsmål som finnes i skolene i Norge. Den eneste datakilden om morsmål er søknader om tilpasset språkopplæring. I perioden 2002 til 2011 ble det innlevert totalt 210 116 søknader basert på 179 forskjellige morsmål (Wilhelmsen, Holth, Kleven & Risberg, 2013, s. 14).

Språklærerens kompetanse i et flerspråklig klasserom

Vi har nå sett at begrepet «morsmål» som brukes i kompetansemålene i læreplanen kan bety hvilket som helst språk i verden. Det er en umulig oppgave for lærere å kunne alle disse språkene. Det som er mulig og nødvendig, er at engelsklærere (og andre fremmedspråklærere) har den generelle lingvistiske kompetansen om språkstruktur og språktypologi som er nødvendig for komparative analyser av språk. "Lærere rapporterer at ulike førstespråk kan gi ulike problemer i møte med engelsk. Graden av typologisk ulikhet mellom førstespråket og engelsk kan forklare mye når det gjelder problemer med

grammatikk læring” (Østberg, 2010, s. 170). Det betyr at lærere må ha en språkkompetanse som går utover kompetansen omkring det engelske språket til å omfatte generell kompetanse om språk som system, og om hva som er felles og forskjellig for alle språk i verden. I tillegg må de ha kunnskap om språksituasjonen i Norge og viljen til å tilpasse sin undervisning til språkmangfoldet i klasserommet. Engelsklærerens kunnskap og kompetanse er særlig viktig for flerspråklige elever, da det er de som sliter mest med engelskfaget (Nesse, 2008).

Den generelle lingvistiske kompetansen står sentralt i flere forskningsfelter innen språkdiraktikk. Plurilingvalisme (*plurilingualism*) understreker at vår språkkompetanse ikke er en kombinasjon av separate kompetanser om forskjellige språk, men at den omfatter alle språk vi har kunnskap om samtidig (ECML, uten årstall). Språkdiraktikk bør bygge på helheten av vår eksisterende språkkunnskap. Forskningen om ”Teacher Language Awareness” (Andrews, 2003) legger stor vekt på forskjellen mellom ”å kunne språk” og «å kunne om språk». Å ha metakognitiv kompetanse om språk er like viktig for en språklærer som å ha høy kompetanse i et språk. Canagarajah (2006) presenterer lignende resonnement. Han ser på statusen av engelsk i den postmoderne globale verden, og konkluderer at bruk av engelsk i internasjonalt kommunikasjon flytter fokuset fra ”undervisning av engelsk” til ”undervisning av språk”.

Engelsklærere i et flerspråklig klasserom bør også ha kunnskap om tredjespråkdiraktikk. Tredjespråkdiraktikk er et relativt nytt felt innen språkdiraktikk, og ”det er hittil forsket svært lite på minoritetsspråklige elevers komplekse møte med engelsk som tredjespråk i skolen” (Østberg, 2010, s. 170).

Jessner (2008) gir en detaljert oversikt over forskningen innen tredjespråkdiraktikk, som viser at det finnes forskjeller mellom å tilegne seg et andrespråk når man bare kan ett språk, og det å tilegne seg et tredjespråk når man kan mer enn ett språk fra før. Det å kunne flere språk fra før er en stort fordel i læring av nye språk, da eleven allereie har utviklet vellykkete språklæringsstrategier og har metakompetanse om språk (Cenoz, 2013). Cummins m.fl. (2005) viser noen måter å gjøre dette på i klasserommet, og argumenterer for bruk av flerspråklighet som ressurs i klasserommet.

Språklærerens kompetanse i grunnskolelærerutdanningen

Det er stor grad av sammenheng mellom det Læreplanen forventer av lærere, og det Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen definerer som nødvending engelsklærerkompetanse. Hvis vi ser på bruk av ordet og begrepet ”morsmål”, ser vi først og fremst at studentene forventes å ha ferdigheter i å veilede elever i deres språkutvikling ved å hjelpe dem å sammenligne morsmålet og engelsk. Dette er en del av målene for læringsutbyttet for Engelsk 1 og Engelsk 2 for 1. til 7. trinn. Læringsmålene for engelsklærere på 5. til 10. trinn bruker ikke ordet ”morsmål”, men ferdigheter studenter forventes å ha inkluderer kunnskap om kontrastive problemer og bruk av elevenes erfaringer

med engelsk og eventuelt andre språk. Vi ser at det forventes av fremtidens engelsklærere at de har ferdigheter til å tilpasse sin undervisning til det språklige mangfoldet i skolen i tråd med prinsippene av plurilingvalisme (ECML, uten årstall) og tredjespråkdiridaktikk (Jessner, 2008; Cenoz, 2013). Det er synlig, for eksempel, i mål for ferdigheter for Engelsk 2 i grunnskolelærerutdanningen 5. til 10. trinn (Nasjonale retningslinjer, s. 38): ”Studenten kan planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning slik at det tas hensyn til mangfoldet i elevgruppen og kulturell og språklig bakgrunn”.

Dessverre finnes det en intern inkonsistens mellom ferdigheter og kunnskapen fremtidens engelsklærere forventes å ha. Det mest åpenlyse eksemplet på hvordan det flerspråklige perspektivet ikke er ivarettatt i læringsutbyttene for kunnskap, finner vi i nasjonale retningslinjer for Engelsk 1 for lærere på 1. til 7. trinn (Nasjonale retningslinjer, s. 38), som legger vekt på ”forskjeller og likheter mellom engelsk og norsk”. Videre er det i alle kunnskapsmålene i begge studieløp fokus på kunnskap bare om engelsk språk. Studenten forventes å ha kunnskap bare om målspåket, og det er det samme i Nasjonale Retningslinjer for fremmedspråk. Kunnskap om språk generelt og om språktypologi, som er nødvendig kompetanse i et flerspråklig klasserom (Andrews, 2003; Canagarajah, 2006; Jessner, 2008; Cenoz, 2013), er på ingen måte inkludert. Siden norsk ikke er et obligatorisk fag for lærere på 5. til 10. trinn, mens det fortsatt er det for lærere på 1. til 7. trinn, kan det være at studentene som skal bli engelsklærere på 5. til 10. trinn, har engelsk som det eneste språkfaget i fagkretsen sin. Den eneste kompetansen om språk generelt får de fra engelskfaget, men kompetansemålene for engelskfaget krever kunnskap bare om engelsk. I tillegg er det i nasjonale retningslinjer fokus på læring av engelsk som andrespråk. Siden mange av de flerspråklige elever lærer norsk som andrespråk og engelsk som tredjespråk, er tredjespråkperspektivet en kompetanse som er nødvendig for en fremtidig engelsklærer, men som er fraværende fra læringsutbyttene for faget.

Nasjonale retningslinjer viser at lærerutdanningen ikke har som uttrykt mål å forberede fremtidens engelsklærere til å jobbe med flerspråklige studenter, og den gir dem ikke den nødvendige kunnskapen de trenger til å veilede elever i å nå målene i læreplanen. Hensikten med spørreundersøkelsen var å se om mangel av fokus på den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig i et flerspråklig klasserom, gjenspeiles i lærerstudentenes kunnskap og kompetansen.

Metode

Analysen av lærerstudentenes nåværende kunnskap og kompetanse for å veilede elever slik at de kan nå de relevante LK06-målene, er foretatt gjennom en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble utført høsten 2013 blant daværende engelskstudenter ved grunnskolelærerutdanningen ved HIOA.

Undersøkelsen ble utført på papir i undervisningstimen. Studentene fikk ca. 15 minutt til å besvare undersøkelsen, og den var anonym. Spørreundersøkelsen ble utført på engelsk, som er arbeidsspråk i disse emnene. Spørsmålene er presentert både på norsk og på originalspråket engelsk i parentes, men svarene er oversatt til norsk i analysen av resultatene. Det var fem åpne spørsmål i spørreskjemaet:

1. Hva er de offisielle språkene i Norge?
(*What are the official languages in Norway?*)
2. Hvilke andre språk er brukt som morsmål i Norge?
(*What other languages are spoken as native languages in Norway?*)
3. Hva er felles egenskaper ved språkene, som alle språk i verden har til felles?
(*What are the common properties of languages, which all languages in the world share?*)
4. Hvis du ville lære mer om et språk du ikke vet noe om, hvordan ville du ha gjort dette?
(*If you wanted to learn more about a language you know nothing about, how would you do that?*)
5. Trenger en engelsklærer i Norge å vite noe om språkene som ikke er engelsk eller norsk? Hvis nei, hvorfor? Hvis ja, hvorfor og hva?
(*Does an English teacher in Norway need to know something about languages other than English and Norwegian? If no, why? If yes, why, and what?*)

Grunnen til at spørreundersøkelsen var valgt som metode var at målet var å få en systematisk og bred oversikt over og innsikt i kunnskap og kompetanse blant studenter. Det er ikke den individuelle studenten som er i fokus her, men hele utdanningsfaget, og spørreundersøkelsen blant alle engelskstudenter gir oss mulighet til å belyse generelle trekk. Samtidig får vi en mulighet til å sammenligne de forskjellige grupper av studenter på de forskjellige utdanningsløp og studieår. Videre gir denne metoden en mulighet til både kvantitativ og kvalitativ undersøkelse. På denne måten får vi ulike typer resultater som informerer oss om ulike trekk blant de undersøkte, og gir oss både bredde og en viss dybde. Dessuten får vi et godt grunnlag for videre kvalitative undersøkelser, for eksempel intervju med noen av de samme studenter.

Grunnen til at åpne spørsmål uten svaralternativer ble brukt, er primært for å ikke påvirke svarene og gi svar i forkant, men å prøve å få resultater som gjenspeiler den virkelige kunnskapen og kompetansen studentene disponerer til enhver tid. Temaet som undersøkes, flerspråklighet i Norge og i skolen, er en del av hverdagslivet for en lærer, og, som diskutert ovenfor, bør det være en aktiv del av studentenes kunnskap og kompetanse. For eksempel bør en språklærer i Norge vite hvilke de offisielle språk i Norge er, uten å trenge å få alternativer å velge fra. Selv om spørsmålene var åpne, det var et mål å få kvantitative

resultater. Dette var mulig i de første to spørsmålene fordi det var et begrenset antall svarmuligheter med et begrenset antall språk som kan nevnes i besvarelsene. I resten av spørsmålene var svarene gruppert i en del kategorier etter innhold, som gir oss mulighet til å kvantifisere svarprosentene. Disse kategoriene blir presentert og diskutert i neste del av denne artikkelen. I tillegg gjorde åpne spørsmål det mulig å få kvalitative resultater. Kvalitative resultater var mål spesielt med andre delen av det siste spørsmålet, men kvalitativ analyse var foretatt også av resultatene fra tredje og fjerde spørsmål.

Innholdet i spørsmålene gjenspeiler de ulike aspekter av kunnskap og kompetanse som er diskutert i forrige del av artikkelen som bakgrunn for problemstillingen. De første to spørsmålene prøver å finne ut hvor bevisste fremtidens engelsklærere er om den flerspråklige situasjonen i Norge, slik den er presentert i første del av artikkelen. Spørsmål nr. 3 dreier seg om kjennskap til den generelle lingvistiske kompetansen om språktypologi, som er nødvendig for komparative analyser av språk. Spørsmålet er formulert på en måte som unngår fagspråk som kan være komplisert for studenter. Det fjerde spørsmålet spør etter hvordan studenter ville ha lært *om* språk, som sikter mot den nødvendige meta-kognitive kompetansen og strategier studenter har for å takle møtet med et språk de ikke vet noe om (Andrews, 2003). Siste spørsmål undersøker holdninger fremtidens engelsklærere har til sin rolle i en flerspråklig skole. Det ser etter forståelse av tredjespråksdidaktikkens egenart, men også etter kjennskap til de Nasjonale retningslinjers læringsutbyttmålene for grunnskolelærere. Siden målgruppen for spørreundersøkelsen var alle engelskstudenter ved HIOA, var det ikke mulig å pilotere den på forhånd. Imidlertid var spørsmålene vurdert av fagfeller, og resultatene støtter både validitet og reliabilitet av spørsmålene, da vi både får samme type resultater fra de forskjellige studentgrupper, og vi får de resultatene som vi var ute etter. Dette er diskutert mer detaljert i neste del av artikkelen.

Analyse av resultater

Tabell 1 viser antall studenter som tar emnet og antall studenter som har innlevert besvarelser. Man ser i tabellen at det er en forskjell i prosent av studenter som besvarte i den første og siste gruppen kontra de andre to. En mulig grunn til dette er at jeg var til stede i de to gruppene med høy besvarelsesprosent for å dele ut spørreskjemaer og forklare undersøkelsen, mens det ikke var mulig for meg å være til stede på de andre to grupper. Dette kan ha påvirket andel besvarelser, men totalt sett har over halvparten av alle studentene besvart. Dette gir oss et godt grunnlag for å tolke resultatene.

Deltakere er fra fire forskjellige grupper som tar forskjellige årskurs og studieprogram: 1. års studenter på utdanningsprogrammet for 5. til 10. trinn, 2. års studenter på utdanningsprogrammet for 5. til 10. trinn, 2. års studenter fra

utdanningsprogrammet for 1. til 7. trinn og 4. års studenter fra begge utdanningsprogrammene. Betydningen av forskjellene mellom gruppene er tatt opp i diskusjonen.

Tabell 1: antall studenter og besvarelser per emne

	total studenter: 165	total besvarelser: 94 = 57%
1. års 5.-10.	studenter: 60	besvarelser: 47 = 78%
2. års 5.-10.	studenter: 48	besvarelser: 15 = 31%
2. års 1.-7.	studenter: 32	besvarelser: 11 = 34%
4. års 1.-7. og 5.-10.	studenter: 25	besvarelser: 21 = 84%

Resultatene av spørreundersøkelsen er presentert i tabellform. Hver tabell gir en systematisering av svarene, antall studenter som svarte med samme eller lignende svar, og prosentandel hvert svar utgjør av det totale antall besvarelser. Antallet er over 100% siden studenter svarte med flere alternativer på hver spørsmål. Resultatene er analysert både kvantitativt og kvalitativt. Diskusjonen er presentert nedenfor.

Første spørsmål er "Hva er de offisielle språk i Norge?" Tabell 2 gir oversikt over svarene.

Tabell 2: "Hva er de offisielle språk i Norge?"

	1. år 5-10	2. år 5-10	2. år 1-7	4. år (1-7 & 5-10)	Total	
totalt antall studenter	47	15	11	21	94	
norsk	28	5	7	2	42	45%
norsk (bokmål og nynorsk)	19	10	4	19	52	55%
samisk	10	7	7	12	36	38%
engelsk	5				5	5%
kvensk/finsk				1	1	1%
norsk tegnspråk				1	1	1%

Svarene er gruppert etter språkene som var nevnt. Alle studentene nevnte norsk, men mens noen skrev bare "norsk", inkluderte andre på en eller annen måte de to målformene, enten ved å skrive variasjoner av "norsk" (bokmål og nynorsk) eller bare "bokmål og nynorsk". Den andre kategorien inkluderer også flere som skrev "norsk, nynorsk". Disse to kategoriene utgjør 100% av besvarelsene. Det var en student i fjerde året som skrev "norsk (bokmål og nynorsk), suomi (samisk), kvensk/finsk, (norsk tegnspråk)" som utgjør de siste to kategoriene.

Andre spørsmål er "Hvilke andre språk er brukt som morsmål i Norge?". Tabell 3 gir oversikt over svarene.

Tabell 3: "Hvilke andre språk er brukt som morsmål i Norge?"

	1. år 5-10	2. år 5-10	2. år 1-7	4. år (1-7 og 5-10)	Total	
totalt antall studenter	47	15	11	21	94	
samisk	24	9	4	8	45	48%
mange (noen studenter skriver en liste)	11	4	1	9	25	27%
svensk	9	2		2	13	14%
engelsk	7		1	4	12	13%
uten svar / vet ikke	7		3	2	12	13%
dansk	8	1		2	11	12%
kvensk	2	2	3	3	10	11%
norsk	2	2	1		5	5%
forskjellige samiske språk	1			1	2	2%
nynorsk	1				1	1%

Som i forrige tabell er svarene gruppert etter de språkene som var nevnt. Kategorien *mange* omfatter studentene som enten skrev "mange" på en måte, eller skrev en liste av språk, ofte med "osv." på slutten. Eksempler fra svar i denne kategorien er "urdu, arabisk osv. ", "språk som innvandrere bruker f. eks. hjemme", "engelsk, dansk, svensk, forskjellige asiatiske språk, forskjellige afrikanske språk osv.: språk fra alle kontinenter», «det er mange, jeg kan ikke skrive dem alle", "mange hvis vi regner med morsmål fra alle som bor i landet". Besvarelsene som nevner samisk er delt i to kategorier, for å vise at det er bare to besvarelser som kjenner til at det finnes mer enn ett samisk språk, ved å skrive "nordsamisk og sørsamisk» og "samiske språk – fire forskjellige" (lulesamisk, nordsamisk...). Kategorien *uten svar/vet ikke* samler de som svarte "vet ikke» eller svarte ingenting. Svensk, engelsk og dansk er representert i tabellen da der er mange som nevnte bare disse språkene i denne besvarelsen, for eksempel "samisk, svensk, dansk", "norsk, samisk, dansk", «engelsk, samisk", "engelsk".

Tredje spørsmålet er "Hva er felles egenskaper ved språkene, som alle språk i verden har til felles? ". Tabell 4 gir oversikt over resultatene.

Tabell 4: "Hva er felles egenskaper ved språkene, som alle språk i verden har til felles?"

	1. år 5-10	2. år 5-10	2. år 1-7	4. år (1-7 og 5-10)	Total	
totalt antall studenter	47	15	11	21	94	
uten svar / vet ikke	19	3	3	3	28	30%
lydsystemet / fonetikk	9	4	3	9	25	27%
det grammatiske systemet / verb, substantiv osv.	4	9	4	8	25	27%
brukes til kommunikasjon	10	1	1	9	21	22%
bokstaver / skrijving / alfabet	5	3	3	6	17	18%
kultur	2		1		3	3%
samling av regler	1		2		3	3%
alle har et morsmål	1			1	2	2%
man bruker munnen for å snakke	1				1	1%
land	1				1	1%
engelsk	1				1	1%
engelsk, spansk, fransk, arabisk	1				1	1%
ord	1				1	1%

Besvarelsene er gruppert i kategorier etter noen felles trekk de nevner. Første kategorien, *uten svar/vet ikke*, omfatter de som svarte "vet ikke" eller svarte ingenting. Kategorien *lydsystemet/fonetikk* inkluderer besvarelsene som refererte til trekk som er knyttet til språkets lydsystem, som for eksempel «fonemer, fonetikk, stavelser», "de bruker symboler, har lyder", "lydsystemet", "lyder". Neste kategori, *det grammatiske systemet / verb, substantiv osv.* samler besvarelsene som nevner grammatiske system, for eksempel "grammatikk", "system av verber, substantiver osv.», «alle språk har en slags grammatiske system», "de har regler som må følges: grammatikk, syntaks osv.". Kategorien *brukes til kommunikasjon* samler besvarelser som bruker ordet "kommunikasjon", mens *bokstaver / skrijving / alfabet* omfatter de som refererer til det skriftlige systemet, for eksempel "bokstaver", "skriftlig språk", "alfabet og fonetikk + symboler/bokstaver". I tillegg er det en del mindre representative kategorier av besvarelser, som "kultur» og "land» osv.

Fjerde spørsmål er "Hvis du ville lære mer om et språk du ikke vet noe om, hvordan ville du ha gjort dette?" Tabell 5 gir oversikt over resultatene.

Tabell 5: "Hvis du ville lære mer om et språk du ikke vet noe om, hvordan ville du ha gjort dette?"

	1. år 5-10	2. år 5-10	2. år 1-7	4. år (1-7 og 5-10)	Total	
totalt antall studenter	47	15	11	21	94	
ta kurs (på skole eller nettet)	20	5	6	10	41	44%
undersøke (internett, biblioteket)	16	4	3	8	31	33%
reise til landet hvor de bruker språket	14	6	2	8	30	32%
filmer, TV, musikk	15	3	1	4	23	24%
lese / høre / kommunisere i språket	10	6	2	3	21	22%
spørre venner / snakke med morsmåstalende	3	4		5	12	13%
laste ned et kurs / en app	4	2	3	1	10	11%
ordbok	5	1	2	1	9	10%
se på grammatikken / lydsystemet	2	1	1	4	8	8%
lære noen uttrykk / oversette	1	2		2	5	5%
lære om historien og kulturen i landet språket kommer fra	1	1		1	3	3%

Som i forrige tabell er besvarelsene gruppert i kategorier etter noen felles trekk de nevner. Første kategori samler besvarelsene som nevner en eller annen type kurs de ville ha tatt. Kategorien *undersøke (internett, biblioteket)* inkluderer besvarelsene som for eksempel "undersøke den og lese om den i bøker og på internett", "lese om den på Wikipedia", "google den", "søke i biblioteket etter bøker med informasjon". Neste kategori samler studenter som nevner at de for eksempel vil, "reise til dette landet» eller "flytte til landet hvor det er morsmål». Kategorien *filmer, TV, musikk* inkluderer de som vil «bruke forskjellige media for å lære" eller "se filmer og dokumentarer", mens *lese / høre / kommunisere i språket* inkluderer besvarelses som "barnebøker», "høre på morsmålsbrukere", "lese det og høre på det», "høre på CD/MP3, lese bøker», «snakke med personer», "lære å snakke det". Det er også en del studenter som ville *spørre venner / snakke med morsmåstalende*, som for eksempel "prøve å finne noe folk som snakker språket og lære gjennom dem", "spørre venner om forslag". Det er også en mindre del som foreslår forskjellige andre strategier, som å laste ned et kurs eller app, se på grammatikken eller lydsystemet osv.

Femte spørsmål er "Trenger en engelsklærer i Norge vite noe om språkene som ikke er engelsk eller norsk? Hvis nei, hvorfor? Hvis ja, hvorfor og hva?" Tabell 6 gir oversikt over resultatene, som er samlet i noen generelle kategorier av svar.

Tabell 6: "Trenger en engelsklærer i Norge vite noe om språkene som ikke er engelsk eller norsk? Hvis nei, hvorfor? Hvis ja, hvorfor og hva?"

	1. år 5-10	2. år 5-10	2. år 1-7	4. år (1-7 og 5-10)	Total	
totalt antall studenter	47	15	11	21	94	
ja	37	13	9	21	80	85%
flerspråklig perspektiv (påvirkning av førstespråket, relasjonsbygging med elever)	21	7	6	18	52	
kontrastivt / komparativt perspektiv	14	3	4	7	28	
for bedre å forstå bedre språkinnlæring / hvordan eleven tenker	3	1			4	
bør ha interesse for andre kulturer og språk, i det minste på grunnleggende nivå	2				2	
nei	9	1	2		12	13%
å vite om engelsk og norsk er nok	5		1		6	
men det kan være en fordel	4	1	1		6	
uklart svar / kanskje	1	1			2	2%

Vi ser at 80 av 94 har svart ja på spørsmålet, mens 12 av 94 har svart nei, og det var to besvarelser som ga ikke et klart *ja*- eller *nei*- svar. Begrunnelser for ja eller nei svarene er kategorisert ut fra noe felles trekk. De fleste av *ja*-besvarelsene trekker frem det flerspråklige perspektivet, både som faktor i språkutviklingen, men også i relasjonsbyggingen med elever. Eksempler på sånne besvarelser er: "Ja. Man kan få elever som snakker flere språk. Norge har mange innvandrere i skolen. Derfor kan det være en fordel å vite om grunnleggende trekk av forskjellige språk" Ja, hvis noen av elevene snakker et annet språk. Skape relasjoner, lære om bakgrunn og kultur" Ja, å sammenligne språk og ha litt kjennskap hjelper elever utvikle seg i faget». Nest mest representerte perspektivet er at det er nødvendig å vite noe om andre språk for å kunne sammenligne de språkene. For eksempel: «Ja, fordi mange språk deler samme 'gren' og samme 'tre'», "Ja, fordi det er viktig å vite hvordan de forskjellige språk er bygd opp". Eksempler på de andre to kategorier av *ja*-svar er: "Ja, en engelsklærer må vite om forskjellige kulturer og varianter av språk", "Han eller hun bør kjenne andre språk fordi man får på den måten en bedre forståelse av språklæring".

Halvparten av de som svarer *nei* gir et sterk nei, for eksempel: "Nei, eneste språk som må læres er det som er felles. Her i Norge er det norsk, men også engelsk som internasjonalt språk er viktig", "Nei, hvis man vet om norsk og engelsk jeg tror det er nok", "Nei, fordi de skal lære elever engelsk. Kunnskap om andre språk er derfor ikke nødvendig». Den andre halvparten synes det er ikke nødvendig, men det kan være en fordel å vite noe om andre språk: "Jeg tror ikke, de to hovedspråkene i Norge er mer enn nok. Men det er en fordel å ha flere språk for å se grammatikken på en annen måte".

Diskusjon og konklusjon

Selv om spørreundersøkelsen er et *case study* utført blant studenter ved bare én grunnskolelærerutdanning, gir undersøkelsen oss viktige resultater, og det er to grunner til dette. Den første er at dette er det største lærerutdanningsfakultetet i Norge, som betyr at engelskstudenter som studerer her utgjør en stor andel av fremtidens engelsklærere. Den andre er at Oslo er den mest språkmangfoldige byen og fylket i Norge, som betyr både at disse studentene er omgitt av språkmangfoldet i hverdagslivet og i studier mer enn studenter andre steder, og at det er større sannsynlighet for at disse kommer til å jobbe i en flerspråklig skole.

Språksituasjonen i Norge

Svarene på første og andre spørsmål viser at studenter som svarte på undersøkelsen vet veldig lite om språksituasjonen i Norge. Når det gjelder offisielle språk, svarer alle "norsk" (noen inkluderer bokmål og nynorsk), men bare 38% inkluderer "samisk". Hele 48% nevner "samisk" under "andre språk" i andre spørsmål. Studentene er gjennomgående kjent med at "samisk" er et viktig språk i Norge, men få vet hva statusen er. Det som er mest overraskende angående samisk er at bare 2 av 94 studenter (Tabell 3) vet at "samisk" er ikke ett språk, men en språkfamilie som inkluderer flere forskjellige språk. Det er bare én student som nevner kvensk som offisielt språk, og bare 11% nevner dette som et annet språk i Norge. Ingen nevner romani og romanes, og det er flere studenter som tror at engelsk er et offisielt språk i Norge. Under en tredjedel av studentene er bevisst på at det er mange språk som brukes som morsmål i Norge (Tabell 3). Dette er et overraskende resultat med tanke på hvor mange språk de er omgitt av i hverdagslivet, og hele 13% svarer ikke på dette spørsmålet. Dette viser manglende bevissthet om hva som går under begrepet "morsmål" i læreplanen, og hvilken språkmangfold de skal møte i skolen som fremtidens engelsklærere.

Språklærerens kompetanse i et flerspråklig klasserom

Tredje og fjerde spørsmål undersøker i hvilken grad studenter har en generell kompetanse om språk som system, metakognitiv kompetanse ("Teacher Language Awareness", jf. Andrews, 2003). Svarene på tredje spørsmål (Tabell 4) viser manglende kunnskap om språk generelt og språktypologi. Svarene som viser den minste nødvendige kunnskapen, er de som nevner forskjellige elementer av språkssystemet (lydsystemet, grammatikk, regler), selv om de er veldig generelle og ikke viser den type utdypende kunnskap om språktypologi som er nødvendig for kontrastiv analyse av forskjellige språk. Et av de viktigste resultatene er at en tredjedel av studentene ikke vet hvordan de skal svare på spørsmålet om felles egenskaper for språkene i verden.

Den mest overraskende resultatet av undersøkelsen er svarene på det fjerde spørsmålet (Tabell 5). Svarene viser at studenter ikke gjør forskjell på å "lære språk" og "lære OM språk". Det kan ikke skyldes et tolkningsproblem med spørsmålet, siden det er akkurat forståelsen av forskjellen mellom de to som var testet. Og da er resultatene klare og relevante. Selv om spørsmålet var om å "lære om språk", fokuserer studentenes svar på strategier man bruker for å "lære språk", som for eksempel å ta kurs, reise til landet hvor språket brukes, lære om kulturen, fordype seg i språket og bruke det å kommunisere. Bare en tredjedel nevner at de ville undersøkt språket på internett og biblioteket, og bare 8% svarer at de ville ha sett på grammatikken og lydsystemet. Andrews (2003) og Canagarajah (2006) understreker at "kunnskap om språk" er en sentral del av språkkompetansen og en spesielt viktig kompetanse for en språklærer. Resultatene av dette spørsmålet viser at studentene mangler strategier de kan bruke når de må relatere seg til de mange forskjellige språkene de kan møte i sitt fremtidige klasserom.

Det siste spørsmålet undersøker holdninger om flerspråklighet i klasserom og den lærerkompetansen som er nødvendig for å tilpasse engelskundervisningen til dette mangfoldet. Den leter etter forståelse av tredjespråkdidaktikk, kjennskap til de Nasjonale retningslinjers mål for læringsutbytte for grunnskolelærere, og viljen til å tilpasse sin undervisning til språkmangfoldet i klasserommet. Det positive resultatet er at 85% av studentene tror at det er viktig for dem som engelsklærere å vite mer om språk enn bare om engelsk og norsk. De fleste begrunner dette med fagdidaktiske argumenter, som at førstespråket påvirker utvikling av engelskspråket, og at det er viktig å kunne ha et komparativ perspektiv, som alle er representert i de Nasjonale retningslinjer. Videre bruker de generelle pedagogiske argumenter, som at det er viktig å vite om elevens morsmål for å bygge relasjoner, og at det er viktig for en lærer å ha interesse for andre kulturer og språk. Her ser vi at det er stor forskjell mellom den lave graden av kunnskaper om flerspråklighetens rolle i Norge og i språktilegnelse, som er synlig i svarene på de første fire spørsmålene, og den store graden av refleksjon over hvor viktig lærerens rolle er i et flerspråklig klasserom, som er synlig i svarene på det siste spørsmålet. Imidlertid synes fortsatt 13% av studentene at det er nok for en engelsklærer å ha kunnskap bare om engelsk og norsk. Det er tall som bekymrer med tanke på situasjonen i klasserommet, læringsmålene i LK06 og målene i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen.

Språklærerens kompetanse i grunnskolelærerutdanningen

Det er tre viktige forskjeller mellom grupper av studenter som besvarte undersøkelsen. 2. års studenter for 5. til 10. trinn er den eneste gruppen som har fullført poenggivende emner (45 stp.) i engelsk før spørreundersøkelsen ble utført. 1. års studenter for 5. til 10. trinn er den eneste gruppen som har ikke vært i praksis før undersøkelsen. Til forskjell fra 5. til 10. trinn-studentene, har 1. til

7. trinn-studentene hatt norsk som fag i sin lærerutdanning. Resultatene fra spørreundersøkelsen støtter det som var presentert som bakgrunn for undersøkelsen, da vi ser at studenter i andre år mangler den nødvendige kompetansen etter at de har blitt ferdig med 45 studiepoeng i engelskfaget. Videre viser resultatene fra spørreundersøkelsen blant studentene i første år at fremtidens engelsklærere ikke kommer til studiene med den nødvendige kompetansen. Det betyr at det er enda viktigere å bygge den kompetansen gjennom lærerstudiene.

I tillegg ser vi en stor forskjell i svarene mellom 1. års studenter og andre grupper når det gjelder det tredje spørsmålet, om språktypologi. 40% av 1. års studenter for 5. til 10. trinn svarer at de ikke vet, mens 20% av 2. års studentene for 5. til 10. trinn, 27% av 2. års studentene for 1. til 7. trinn og 14% av 4. års studentene svarer det samme. Her ser vi at studenter kommer til 1. år i studiet med mangelfull forkunnskap om språk generelt, noe som gjør det enda viktigere å inkludere denne kunnskapen i engelskfaget. Vi ser at resultatene er bedre for studenter i høyere studieår, som kan tolkes som at studenter som har vært i utdanningen lengre, har tilegnet seg mer kunnskap gjennom årene. Dessverre er det fortsatt en del 4. års studenter som, ifølge disse resultatene, ikke har den nødvendige kunnskap. Det ville ha vært interessant å teste disse 1. og 2. års studenter igjen i fjerde året for å sammenligne resultater.

I denne artikkelen er fokus satt på engelskfaget og utdanningen av fremtidens engelsklærere, og på hvordan engelskfaget vil måtte utvikle seg i fremtiden for å tilpasse seg språkmangfoldet i skolen. Artikkelen ser på den nødvendige kunnskapen og kompetansen fremtidens engelsklærere bør ha for å hjelpe elevene nå læringsmålene og tilpasse undervisningen til de forskjellige morsmål elevene i skolen kan ha. Artikkelen har undersøkt i hvilken grad grunnskolelærerutdanningen forbereder fremtidens engelsklærere for arbeid med elever som har ikke norsk som morsmål. Undersøkelsen ble gjort gjennom en spørreundersøkelse blant engelskstudenter ved lærerutdanningen ved HIOA. Bakgrunnen for undersøkelsen er blant annet at læringsmålene for studenter ikke inkluderer den nødvendige språkkompetansen som de trenger i et flerspråklig klasserom. Resultatene av undersøkelsen antyder at mesteparten av nåværende studenter, som er fremtidens engelsklærere, mangler den nødvendige kunnskap og kompetansen for å undervise i engelsk i et flerspråklig klasserom. Det er viktig å understreke at respondentene var studenter som ikke hadde fullført utdanningen sin. Likevel viser resultatene veldig liten forskjell mellom de to "mer erfarne" grupper, 4. års studenter og 2. års studenter for 5. til 10. trinn som har fullført 45 stp. i engelsk, og de andre to grupper. Konklusjonen er at graden av kunnskap og kompetanse blant framtidens engelsklærere bør styrkes. Lærerutdanningen bør fokusere mer på generell språkkompetanse, slik at fremtidens lærere får de nødvendige kunnskaper til å takle utfordringene når det gjelder undervisning og veiledning av elever med forskjellige morsmål. Dette gjelder alle språkfagene, men engelsk spesielt, som det mest utbredte

tredjespråket i Norge. En måte å gjøre det på innen engelskfagets nåværende rammer, er gjennom et bevisst valg av pensumlitteratur og undervisningsopplegg som bygger på plurilingvalismen og styrker studentenes meta-kompetanse om språk. En annen måte å muliggjøre dette er gjennom en revisjon av retningslinjer for engelskfaget, slik at de samsvarer med behovene i et flerspråklig samfunn og en flerspråklig skole. De bør inkludere læringsmål som bygger bevissthet om engelsk som tredjespråk i Norge, og som krever at studenter utvikler den nødvendige kunnskapen om språk generelt, ikke bare om engelskspråket. På den måten kan de få de nødvendige kunnskaper og strategier til å takle utfordringer i fremtidens stadig mer flerspråklige klasserom.

Litteraturliste

- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness* 12(2), 81-95.
- Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly* 3(3), 229-242.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46, 71-86.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005.) Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership* 63 (1), 38-43.
- ECML (uten årstall). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches*. Graz. Hentet 26.6.2014 fra <http://carap.ecml.at>
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. A state-of-the-art article. *Language Teaching* 41(1), 15-56.
- Nesse, K. (2008). *Multilingualism: Challenges facing minority background pupils learning English as a third language in Norwegian primary schools*. Stavanger: Universitetet i Stavanger (mastergradsoppgave). Hentet 26.6.2014 fra http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_6021.
- Utdanningsetaten (2014) *Minoritetspråklige elever 2013-2014: Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo skoleåret 2013-2014*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn og 5. til 10. trinn. Hentet 26.6.2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/retningslinjer/2010/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel.html?id=640249.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo:Utdanningsdirektoratet.
- St.meld. nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Hentet 26.6.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-.html?id=519923>.
- St.meld. nr. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Hentet 26.6.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meldst-6-20122013.html?id=705945>
- Wilhelmsen, M., Holth, B.A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). *Minoritetsspråk i Norge: En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå

Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7). Oslo: Kunnskapsdepartementet.