

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2022

Læreres språkfokus som grunnlag for undervisningspraksis

En kvalitativ undersøkelse av fem norsklæreres syn på flerspråklighet og undervisningspraksis i flerspråklige klasserom

Vitenskapelig oppgave
30 studiepoeng

Mathea Jenssen og Emma Kalnæs



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av fem lærerike år ved Oslomet storbyuniversitetet. De fem årene på lærerstudiet har gått utrolig raskt, og det har vært en lærerik reise for oss. Vi var begge tidlig interesserte i de språklige temaene i norskfaget, og vi har også fordypet oss i andre språk gjennom våre fagkombinasjoner. Å skrive om flerspråklighet var noe vi begge ønsket tidlig, og det var derfor vi bestemte oss for å skrive denne masteroppgaven sammen. Vi var innom flere temaer og retninger innenfor flerspråklighetsfeltet, og vi er fornøyde med temaet vi endte med, som er å se på læreres syn på flerspråklighet og deres undervisningspraksis. Etter arbeidet med denne oppgaven har vi lært mye nytt, fått inspirasjon til egen praksis, og temaet har generelt stor relevans for vår profesjon.

Vi ønsker å rette en stor takk til våre veiledere, Signe Laake og Elena Tkachenko. Dere har vist et stort engasjement for undersøkelsen vår, og all veiledning og hjelp fra dere har inspirert og motivert oss til å jobbe med oppgaven. Samtidig ønsker vi også å rette en takk til alle lærere ved Oslomet som har vært med på å gi oss innblikk i de språklige temaene i norskfaget og spesielt på flerspråklighetsfeltet.

Vi tar ansvar for alt som er skrevet i denne oppgaven dersom det skulle fremkomme feil eller mangler.

Mathea Jenssen og Emma Kalnæs

Mai 2022

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi undersøkt problemstillingen: *Hvilket syn har lærere på flerspråklighet, og hvordan beskriver de at de tilrettelegger for flerspråklig praksis i undervisningen?* Lærere arbeider med flerspråklige elever hver dag, og det kan finnes differanser mellom hvordan og hvorvidt de arbeider med å styrke denne flerspråklige kompetansen gjennom sin undervisning. Ønsket om å finne ut mer av dette har vært bakgrunnen for studien.

For å undersøke denne problemstillingen har vi gjennomført kvalitative intervjuer av fem ungdomsskolelærere. Informantene har alle tilknytning til temaet ved at de har ansvar for særskilt norskopplæring (SNO), og tre av informantene har også mottaksklasser. For å analysere datamaterialet har vi brukt to ulike modeller som vil gi svar på hvilket syn og undervisningspraksis de har. Den ene modellen er hentet fra García & Wei (2019) og tar for seg tre ulike syn på flerspråklighet, som er et parallelt syn, et dialogisk syn og et dynamisk syn. Den andre modellen er hentet fra Chumak-Horbatsch (2019) og tar for seg tre ulike undervisningspraksiser, som er assimilierende praksis, støttende praksis og inkluderende praksis. Det finnes likheter mellom de tre synene på flerspråklighet og de tre praksisene.

Funnene i denne studien viser en forskjell mellom lærergruppene, og vi kan se at lærerne som har ansvar for mottaksklasser i større grad tilrettelegger for flerspråklig praksis i undervisningen enn lærerne som ikke arbeider med denne elevgruppen. I denne studien har lærerne enten et dialogisk syn på flerspråklighet eller et dynamisk syn på flerspråklighet, og alle de tre praksisene er representert av lærerne. Lærernes undervisningspraksis kan bli påvirket av deres syn til en viss grad, men vi finner også at lærernes kompetanse og erfaring er en faktor i dette arbeidet. Noen av lærerne trekker frem viktigheten av at de selv har kunnskaper i elevenes språk, mens andre lærere ikke ser på det som et krav. Denne studien viser også spennet lærere kan føle på mellom å tilrettelegge for flerspråklig praksis og å undervise skolespråket.

Abstract

This master thesis examines the issue: *What view do teachers have on multilingualism, and how do they describe their adaptation for multilingual practice through their teaching?* Teachers work with multilingual students every day, but how and if they aim to brace this proficiency through their teaching can be diverse. The goal of this thesis is to research this matter.

To examine the issue, qualitative interviews of five lower secondary school teachers have been completed. They all have experience with multilingual students, and they have responsibility for special language education in different ways. Three of the teachers also work with classes for newly arrived students. To analyze the collected material, two theoretical models have been used, and the first model is formed by García & Wei (2019) and is used to examine the teachers' view on multilingualism. Their view can be divided in three categories which are multilingualism seen as parallel systems, multilingualism seen as dialogical systems where the languages interact, or multilingualism seen as one dynamic system. The second model is used to examine the teachers' pedagogical practice and is based on theory from Chumak-Horbatsch (2019). The practices are also divided in three which are, assimilative practice, supportive practice, and inclusive practice. It exists similarities between the three theoretical views and the three practices.

The results in this study shows a difference between the teacher groups, and we can see that the teachers who have responsibility for newly arrived students more often facilitates for multilingual practice through their teaching than the teachers that do not work with this group of students. In this study the teachers view multilingualism as even a dialogic systems where the languages interact or as one dynamic system. However, all the three practices are represented by the teachers. Their teaching practice can be influenced by their view to some extent, but we find that their own proficiency and experience also can be a factor. Some of the teachers think that they must have skills in the students' home languages to be able to include them in the classroom, but some teachers do not see this as a requirement. This study also shows the conflict teachers can have between adapting for multilingual practice and teaching the school language.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	6
1.1 Bakgrunn for studien, problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.2 Begrepsavklaring.....	8
1.3 Perspektiver på flerspråklighet	8
1.4 Flerspråklighetens rolle i skolen	10
1.5 Studiens oppbygning.....	12
2. Teoretiske perspektiver	12
2.1 Tre teoretiske syn på flerspråklighet	12
2.1.1 Tradisjonell flerspråklighet – et parallelt syn på flerspråklighet	13
2.1.2 Språklig gjensidig avhengighet – et dialogisk syn på flerspråklighet	14
2.1.3 Transspråking – et dynamisk syn på flerspråklighet	15
2.2 Flerspråklighetsdidaktikk	17
2.2.1 Monolingvistisk tilnærming til flerspråklighet.....	17
2.2.2 Transspråklig tilnærming til flerspråklighet	18
2.3 Tre pedagogiske praksiser for flerspråklighet i klasserommet	18
2.3.1 Assimilerende praksis	19
2.3.2 Støttende praksis	20
2.3.3 Inkluderende praksis	20
2.4 Lærerkognisjon i språkopplæringen.....	21
3. Tidligere forskning	22
3.1 Valg av litteratur	23
3.2 Lærerkognisjon.....	23
3.3 Undervisningspraksis	26
3.4 Oppsummering av tidligere forskning	28
4. Metode	29
4.1 Metodiske valg	29
4.1.1 Intervju.....	29
4.2 Innhenting av informanter	30
4.3 Utforming av intervjuguide	32
4.4 Pilotering	33
4.5 Gjennomføring av intervju.....	34
4.6 Transkripsjon.....	35
4.7 Analyse.....	35
4.8 Forskningsetiske refleksjoner	38
4.9 Troverdighet	39
4.9.1 Reliabilitet.....	39
4.9.2 Validitet	40
5. Analyse	41
5.1 Lærernes syn på flerspråklighet	41
5.1.1 Ali:	42
5.1.2 Bjørn:	44
5.1.3 Christer:	47

5.1.4 Dino:	49
5.1.5 Emanuel:	51
5.1.6 Oppsummering av lærernes syn.....	52
5.2 Lærernes undervisningspraksis	53
5.2.1 Ali	53
5.2.2 Bjørn	56
4.2.3 Christer	58
5.2.4 Dino	60
5.2.5 Emanuel	62
5.2.6 Oppsummering av lærernes undervisningspraksis	64
6. Diskusjon	65
6.1 Nyanser i funnene	65
6.2 Finnes det en sammenheng mellom syn og undervisningspraksis?	66
6.3 Hvilken faktor har læreres kompetanse for deres undervisningspraksis?	68
6.4 Forskjellen mellom lærergruppene	69
6.5 Hva skal lærere vektlegge i språkopplæringen?	71
7. Konklusjon	73
7.1 Oppsummering av syn og undervisningspraksis	73
7.2 Sentrale funn gjennom undersøkelsen	74
7.3 Forslag til videre forskning	75
Litteraturliste.....	77
Vedlegg	81
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	81
Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	82
Vedlegg 3 – Godkjenning og kvittering fra norsk senter for forskningsdata	85
Vedlegg 4 – Medforfattererklæring	87

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for studien, problemstilling og forskningsspørsmål

En stor del av Norges befolkning kan flere språk, og flerspråklighet har en viktig del i den norske skolen og læreplanen. Haukås (2014, s. 6), påpeker at alle elever i norsk skole kan defineres som flerspråklige fordi de tilegner seg denne kompetansen gjennom opplæring i norsk, engelsk og et ytterligere fremmedspråk i opplæringen. Fagene i skolen skal sørge for at elevene blir eksponert for flerspråklighet, men likevel finnes det elever som har en flerspråklig kompetanse utover det de skal lære i norsk skole. Selv om alle elever får opplæring i flere språk i sin skolehverdag, har mange elever med seg en flerspråklig kompetanse allerede når de begynner på skolen, og gjennom opplæringen i den norske skolen skal de tilegne seg ytterligere språk.

Denne flerspråklige kompetansen mange elever har med seg inn i skolen, kan forsømmes, anerkjennes eller inkluderes, og det har stor betydning for elevene det gjelder. Selv om lærere arbeider med flerspråklige elever hver dag, er det vanskelig å vite hvordan og hvorvidt de arbeider med å styrke den flerspråklige kompetansen til elevene gjennom egen undervisning, og dette har vært hovedmotivasjonen for denne undersøkelsen.

Lærere har en viktig rolle for å promotere flerspråklighet i språkundervisningen (Haukås, 2016, s. 2), men innholdet i undervisningen og metodene som inkluderes i deres undervisningspraksis, vil i stor grad være styrt av lærernes egne prinsipper (Li, 2019, s. 22). Fiskum et al. (2018, s. 33) trekker inn syn som en viktig faktor og påpeker at undervisningen vil være preget av hvilke syn lærere har på hvordan undervisningen bør være. I denne oppgaven setter vi læreres syn på flerspråklighet og hvilken plass flerspråklighet har i deres undervisning i sentrum. For å undersøke dette temaet har følgende problemstilling blitt utformet:

Hvilke syn har lærere på flerspråklighet, og hvordan beskriver de at de tilrettelegger for flerspråklig praksis i undervisningen?

Denne problemstillingen er todelt. Den tar for seg en teoretisk del, som innebærer læreres syn på flerspråklighet, og en didaktisk del som tar for seg lærernes undervisningspraksis. For å undersøke denne problemstillingen har vi gjennomført kvalitative forskningsintervju av fem lærere på ungdomstrinnet hvor målet har vært å finne ut av hvilke syn på flerspråklighet de har

og hvordan de tilrettelegger for flerspråklighet gjennom egen undervisningspraksis. Bakgrunnen for todelingen av denne problemstillingen er muligheten for å undersøke både lærernes forståelse av fenomenet og deres praksis.

For å undersøke hvilket syn på flerspråklighet de ulike lærerne har bruker vi en teoretisk modell som består av disse tre synene; *Parallelt syn på flerspråklighet*, *dialogisk syn på flerspråklighet* og *dynamisk syn på flerspråklighet*, som er hentet fra Garcia & Wei (2019). I tillegg til å se hvilke syn lærerne har, vil vi også undersøke deres undervisningspraksiser ved å bruke en annen modell som tar for seg tre ulike praksiser; *Assimilerende praksis*, *støttende praksis* og *inkluderende praksis*, som er basert på Chumak-Horbatsch (2019). Disse tre synene og praksisene blir redegjort for i oppgavens teoridel.

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi formulert fire forskningsspørsmål for å konkretisere hva vi ønsker å finne ut:

- 1) *Hvordan definerer lærere flerspråklighet?*
- 2) *Hvordan ser lærere på bruk av sitt og elevenes totale språklige repertoar i undervisningen?*
- 3) *Hva tenker lærere om bruk av elevenes førstespråk i undervisningen?*
- 4) *Hvordan legger lærere til rette for utøvelse av flerspråklighet i undervisningen?*

De to første forskningsspørsmålene benytter vi for å svare på problemstillingens første del som omhandler læreres syn på flerspråklighet. Hvordan lærere definerer flerspråklighet, kan gi beskrivelser av hva de legger i fenomenet, og spørsmålet knyttet til bruk av sitt og elevenes språklige repertoar kan bidra til å finne ut hvorvidt de selv synes dette kan være positivt for språkutvikling, og om de ser på dette som naturlig eller som en prosess.

Forskningsspørsmål tre og fire er utformet for å innhente informasjon som kan gi svar på spørsmålet knyttet til læreres undervisningspraksis. Det tredje forskningsspørsmålet kan føre til resultater knyttet til hvilken plass elevenes førstespråk får i undervisningen, og det siste forskningsspørsmålet undersøker lærernes beskrivelser av hvordan det legges til rette for flerspråklig praksis i deres undervisning.

1.2 Begrepsavklaring

I mye av forskningen og teorien som er benyttet i denne oppgaven, er det en variasjon i om forskere bruker termen tospråklighet/tospråklige eller flerspråklighet/flerspråklige. García & Wei (2019, s. 29) påpeker at termen tospråklig gjerne blir brukt om mennesker som har kunnskap om og kan bruke to autonome språk, og flerspråklige brukes ofte om mennesker som har kunnskap om og kan bruke mer enn to språk. Haugen (1958, s. 9) trekker frem at termen tospråklig gjelder øvrige flerspråklige enn mennesker som kan to språk, og at terminologien kan brukes om flerspråklige, mangespråklige og polyglotter.

Vi har valgt å benytte begrepet «flerspråklighet» i problemstillingen vår, og derfor har vi valgt å erstatte tospråklig/tospråklighet med termen flerspråklig/flerspråklighet selv om noe av teorien bruker tospråklig. Dette er for å bruke begrepet konsekvent, og fordi begrepet flerspråklig er brukt i formuleringen av problemstillingen.

Det er mange begreper som har tilknytning til flerspråklighetens rolle i skolen, og for å kunne svare på problemstillingen er det nødvendig å avklare hva vi legger i noen av disse begrepene. Haukås (2014, s. 6) trekker frem at alle elever i norsk skole kan regnes som flerspråklige, og hun bruker argumentet at alle elever, uavhengig av bakgrunn, minimum lærer et *førstespråk* på skolen, som i norsk skolekontekst er norsk, og et *andrespråk* som i en norsk kontekst er engelsk. Et førstespråk anses som det første språket barnet blir eksponert for som senere blir hovedspråket, og andrespråket regnes som et språk et individ ikke har som sitt førstespråk, men som blir brukt som allment dagligspråk i miljøene rundt individet (Monsen & Randen, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2016). *Morsmål* og førstespråk kan ofte være det samme, men morsmål regnes som et språk eller språkene som snakkes i hjemmet, og det er ikke nødvendigvis morsmålet som blir personens hovedspråk (Monsen & Randen, 2017). Denne studien har basert seg på læreres arbeid med flerspråklige elever som regnes som *minoritetsspråklige elever* som i denne sammenhengen regnes som barn som har andre morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

1.3 Perspektiver på flerspråklighet

Flerspråklighet er et begrep som har blitt definert av mange teoretikere, og det finnes variasjoner i hva som legges i begrepet. De Groot (2011, s. 4) anerkjenner i likhet med Haukås (2014, s. 6) at alle som kan flere enn ett språk kan defineres som flerspråklige, men hun

problematiserer at denne definisjonen ikke viser det brede spekteret av flerspråklighet ved at noen kan bruke flere språk i større eller mindre grad. Denne problematiseringen innebærer uenigheter i hvor komplekse ferdigheter man må tilegne seg i et språk for å definere seg som flerspråklig. Ferdigheter er bare et av perspektivene som kan benyttes for å definere flerspråklige, og Engen & Kulbrandstad (2004) er blant teoretikerne som har gjennomgått flere perspektiver knyttet til definisjoner på flerspråklighet, og de finner tre overordnede perspektiver som kan benyttes. Disse er *språkferdigheter*, *språkbruk* og *språkholdninger*, og de blir benyttet som en støtte for å analysere læreres syn på flerspråklighet senere i oppgaven.

Språkferdigheter kan deles inn på ulike måter, og en av måtene er å dele de inn i reseptive språkferdigheter, som er å lytte og lese, og produktive språkferdigheter, som innebærer å snakke og skrive (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). Man kan ha slike ferdigheter i ulik grad, og Engen & Kulbrandstad (2004) trekker frem at det er mulig å være flerspråklig på ulike ferdighetsnivåer i større eller mindre grad. Dette innebærer at det ikke eksisterer et bestemt ferdighetsnivå for å kunne definere seg som flerspråklig. Dersom språkferdigheter alene skal benyttes for å definere hvorvidt en person er flerspråklig, kan det oppstå vanskeligheter fordi det ikke finnes et bestemt svar på hva det vil si å kunne et språk eller å ha tilstrekkelige ferdigheter i et språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34).

Språkbruk er det andre perspektivet som kan vektlegges for å definere flerspråklighet, og dette innebærer hvorvidt en språkbruker benytter språkene hen kan i sitt dagligliv (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34). Engen & Kulbrandstad (2004, s. 34) forklarer bruksperspektivet på flerspråklighet som vekslingen en språkbruker gjør mellom ulike språk i hverdagen. Det eksisterer ulike bruksdomener for språkbruk, og dersom språkbruk alene ligger til grunn for å definere flerspråklighet, finnes det også mange nivåer av flerspråklighet. Noen benytter språkene de kan aktivt i hverdagen gjennom for eksempel i hjemmet og på skolen, mens andre som bare kan enkle ytringer på et språk, bruker disse muntlig uten at de hverken kan lese eller skrive (Engen & Kulbrandstad, 2004). Språkbruk åpner i likhet med språkferdigheter for et vidt spekter av flerspråklighetsbegrepet.

Språkholdninger er et perspektiv som kan benyttes i tillegg til de to andre for å forstå flerspråklighet som begrep. Her eksisterer det en differanse mellom en persons holdninger til språkene en selv bruker, og andre personers holdninger til en språkbrukers bruk av språkene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 43). Engen & Kulbrandstad (2004, s. 43) påpeker at

språkholdninger kan knyttes til identitetsopplevelse, og noen av kriteriene omhandler positiv identifikasjon med flere språk og/eller flere kulturer. Dette innebærer at for å definere seg som flerspråklig holder det ikke å ha ferdigheter i språkene eller å kunne bruke språkene, men det stiller også krav til at man identifiserer seg med språkene og blir identifisert med språkene av andre (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 43).

Selv om Haukås (2014) anerkjenner at alle elever i norsk skole er flerspråklige, viser disse perspektivene kompleksiteten av begrepet, og forskjellige teoretikere kan vektlegge perspektivene ulikt. Informantene i denne undersøkelsen er lærere som arbeider med elever som har andre morsmål enn norsk gjennom særskilt norskopplæring (SNO) og mottaksklasser. Utdanningsdirektoratet (2016) har en annen formulering enn Haukås (2014), og her trekkes alle de tre perspektivene frem i definisjonen på flerspråklig:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Utdanningsdirektoratet legger vekt på språkbruk i dagliglivet og/eller selvidentifikasjon med språkene som kriterier for å defineres som flerspråklig. Det kommer også frem at språkbeherskelsen kan være varierende, og dette trekker frem kompleksiteten av språkferdigheter som perspektiv.

1.4 Flerspråklighetens rolle i skolen

Informantene i denne studien har en sterk tilknytning til temaet fordi alle har ansvaret for særskilt norskopplæring, og tre av lærerne har i tillegg ansvar for mottaksklasser. Som et av grunnlagene for å diskutere funnene våre, må vi i tillegg til å se på teoretiske perspektiver knyttet til flerspråklighet, belyse hvilken rolle flerspråklighet har i den norske skolen for å forstå hvordan flerspråklighet skal arbeides med. For å gjøre dette er det nødvendig å se nærmere på hvordan flerspråklighet blir omtalt i opplæringsloven og læreplanen.

Opplæringslova er et viktig styringsdokument for lærere, og Opplæringslova §2-8 (1998) uttrykker blant annet at: *Elevar i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett*

til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Dette innebærer at elever som har særskilte behov kan få tilrettelagt undervisning til de har tilstrekkelige språklige ferdigheter til å delta i norskundervisning med majoritetselevne.

I denne studien er det ulike deler av læreplanen som er relevante å trekke frem, og vi ønsker først å belyse noen sentrale verdier og prinsipper som kommer frem i den overordnede delen av læreplanen. Bakgrunnen for dette er at det kan gi noen retningslinjer som gir grunnlag for all undervisning i alle fag. I henhold til læreplanens overordnede del skal elever tilegne seg kunnskap om språklig mangfold og oppleve at slik kunnskap gir verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanen legger i likhet med opplæringslova føringer for flerspråklige elevers språkopplæring, og i tillegg uttrykker den overordnede delen av læreplanen følgende:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Læreplanens overordnede del uttrykker med andre ord viktigheten av flerspråklighet i skolen, og dette er et fenomen alle i skolen skal oppleve som en ressurs. Dette vektlegger flerspråklighet som viktig bindeledd for relasjoner til andre mennesker og samfunnet, og læreplanen legger vekt på at å kunne flere språk er en viktig ressurs i skolen og samfunnet.

En annen del av læreplanen som er med på å forme våre informanters arbeid og undervisning, er læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Grunnen til at vi trekker frem denne, er fordi vi har snakket med lærere som har ansvaret for elever med særskilt norskopplæring, og de følger denne læreplanen i møte med elever som har rett til denne opplæringen. Flerspråklighet er, i likhet med læreplanens overordnede del, også positivt omtalt i læreplanen for grunnleggende norsk. Læreplanen for grunnleggende norsk gir innsikt i hvordan elever kan utforske sin flerspråklige bakgrunn og kompetanse. Det står også «*Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet, og at faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle*

erfaringer og ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Både den overordnede delen av læreplanen og læreplanen i grunnleggende norsk uttrykker positive holdninger til flerspråklighet, og skolen har et ansvar for å utøve dette verdisynet i praksis.

I tillegg til et positivt syn på flerspråklighet uttrykker læreplanen for grunnleggende norsk hvordan elever kan bruke sin flerspråklige bakgrunn i norskopplæringen, og dette skaper en bro mellom elevenes flerspråklige bakgrunn over til norskopplæringen i skolen. Læreplanen uttrykker at elever skal utvikle kunnskaper om hva det innebærer å lære seg et nytt språk, de skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før, og dette gjelder både språket som system og språket i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

1.5 Studiens oppbygning

Denne studien inneholder syv kapitler som sammen skal danne grunnlaget for å svare på problemstillingen. Det andre kapitlet inneholder relevante teoretiske perspektiver som skal redegjøres for. Det tredje kapitlet baserer seg på empiri for å trekke frem hva forskere har undersøkt på dette feltet tidligere. Oppgavens fjerde kapittel er en redegjørelse og drøfting av metodiske valg for å vise hvordan vi har gått frem i arbeidet med denne undersøkelsen. I det femte kapitlet presenterer vi funnene fra undersøkelsen og disse diskuteres opp mot teoretiske perspektiver og empiri, og studiens sjette kapittel inneholder en diskusjonsdel hvor funnene blir diskutert i tilknytning til overordnede perspektiver. Konklusjonen kommer i oppgavens syvende kapittel hvor de mest sentrale funnene blir trukket frem, og vi presenterer forslag til videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver

I denne delen av oppgaven presenterer vi noen sentrale teoretiske perspektiver som er nødvendige for å analysere datamaterialet. Delen består av fire hoveddeler som er tre teoretiske syn på flerspråklighet, flerspråklighetsdidaktikk, tre pedagogiske praksiser for flerspråklighet i klasserommet og lærerkognisjon i språkopplæringen.

2.1 Tre teoretiske syn på flerspråklighet

For å analysere lærernes syn på flerspråklighet har vi tatt utgangspunkt i en teoretisk modell som er sammensatt av García & Wei (2019), og denne tar for seg tre syn på flerspråklighet.

førstespråket, og når man skal tilegne seg et nytt språk, legger man til et nytt språklig system ved å bestandig holde dem separate (Garcia & Kleyn, 2016, s. 13). Monsen & Randen (2017, s. 38) beskriver en parallell tilnærming til flerspråklighet som at man regner språkene man har tilegnet seg som adskilte systemer uten relasjon til hverandre, og dette innebærer at det ikke skjer overføringer av språklig praksis.

García & Wei (2019, s. 31), bruker betegnelsen tradisjonell flerspråklighet for å definere dette synet. De tradisjonelle oppfatningene av flerspråklighet baserer seg på et additivt syn som innebærer at man legger til et autonomt språk, deler av språk eller språkstrukturer til språkene man allerede kan (Garcia & Wei, 2019, s. 31). Dette innebærer også en opprettholdelse av grensene mellom språk. En av teoretikerne som tidlig redegjorde for dette synet på flerspråklighet, var Ferdinand De Saussure. Han argumenterte for at *språkssystemet* var grunnlaget for å studere språk, hevdet at systemet ligger til grunn for språkbruk, og at språkssystemet er et eget studieobjekt (Haugen, 2019, s. 10). Et språkssystem kan defineres som et avgrenset system med egne strukturer og koder (Garcia & Wei, 2019, s. 29). Saussure preget forskeres syn på flerspråklighet i tidlige studier av dette fenomenet, og ifølge García & Wei (2019, s. 29) så derfor mange teoretikere språk som lukkede systemer.

Når forskere har forholdt seg til et tradisjonelt syn på flerspråklighet, har de møtt utfordringer når de skal holde de to språkene fra hverandre ved at det har oppstått en *språklig interferens*. Dette innebærer at språkbrukerne viser avvik fra språknormene i ett eller flere språk de behersker, og dette skjer som en konsekvens av at språkbrukere kjenner til flere språklige systemer (Garcia & Wei, 2019, s. 30). Ut fra en forståelse om at flerspråklighet kun er parallelt, vil ikke flerspråklige elever kunne dra nytte av tidligere språklige erfaringer under tilegnelsen av nye språk.

2.1.2 Språklig gjensidig avhengighet – et dialogisk syn på flerspråklighet

Syn 2 i *figur 1* illustrerer en oppfatning av at de språklige systemene har relasjon til hverandre, og dette representerer et dialogisk syn på flerspråklighet som først ble utformet av Cummins (1979). Denne oppfatningen har noen likhetstrekk til det parallelle synet på flerspråklighet ved at det fortsatt er separate språkssystemer, og at det eksisterer grenser mellom språk, men Cummins sin modell om språklig gjensidig avhengighet brakte språkene nærmere hverandre (Garcia & Kleyn, 2016, s. 13). Han gikk vekk fra tradisjonell flerspråklighet som tidligere forskere hadde tatt utgangspunkt i ved å hevde at flerspråkliges kunnskaper i hvert av språkene

ikke blir lagret på ulike steder i hjernen. Han hevdet også at kunnskapene ikke er uavhengige av hverandre (Cummins, 1979). Cummins brukte begrepet felles underliggende språkevne, som også kommer frem under syn 2 som CUP (Common Underlying Proficiency). Han skapte først en modell formet som to isfjell som henger sammen under overflaten for å tydeliggjøre at språkene man har tilegnet seg kan ha ulike strukturelle elementer, men at det likevel finnes en kognitiv gjensidig avhengighet man bruker for å overføre språklig praksis (Garcia & Wei, 2019, s. 30). Denne hypotesen har senere blitt bekreftet og videreutviklet.

Under syn 2 i *figur 1* kan man se likhetstrekk med isfjellmodellen som Cummins utarbeidet. I syn 2 ser man at språkene, L1 og L2, fortsatt holdes separate, og de representerer fremdeles to autonome systemer. Også i dette synet har L1 egne språktrekk, som vises ved en gjentakelse av F1. L2 har også egne språktrekk, som vises ved at F2 kun tilhører L2. Pilen i syn 2 representerer en språklig gjensidig avhengighet som illustrerer at språkene fortsatt har egne språktrekk, men at de har en felles underliggende språkevne som viser at det foregår overføringer mellom de to språkene (Garcia & Wei, 2019, s. 31). Dette skiller seg fra det parallelle synet på flerspråklighet hvor overføringer av språklig praksis ikke forekommer. En annen forskjell fra det parallelle synet på flerspråklighet er at L1 og L2 ligger nærmere hverandre. I likhet med det parallelle synet på flerspråklighet, støtter det dialogiske synet om språklig gjensidig avhengighet oppfatningene om at flerspråklige har ulike autonome systemer, men de er i større grad avhengige av hverandre ved at språkbrukere har én lingvistisk og kognitiv adferd (Garcia & Kleyn, 2016, s. 13).

Kodeveksling er et av fenomenene som har interessert forskere som har gått videre fra et parallelt syn på flerspråklighet, og det innebærer prosessen med å veksle frem og tilbake mellom ulike språk og deres grammatiske systemer (Garcia & Wei, 2019, s. 30). Kodeveksling innebærer også at man ser på språkene som separate systemer, men at flerspråklige overskrider språkernes systemer kontinuerlig (Garcia & Kleyn, 2016, s. 14). Kodeveksling er avhengig av forestillingen om navngitte nasjonale språk fremfor prosessen hvor flerspråklige utvikler sine egne lingvistiske ressurser ved å bryte grensene mellom språk (Garcia & Kleyn, 2016, s. 14).

2.1.3 Transspråking – et dynamisk syn på flerspråklighet

Det dialogiske språksynet er beslektet med og videreutviklet til et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Wei, 2019, s. 31). García (2009) er blant forskerne som knytter flerspråklighet til et dynamisk perspektiv fremfor et additivt perspektiv. Heller (2007) er også

blant forskerne som ønsker å gå vekk fra betegnelse om flerspråklighet som autonome språk. Hun ønsket å endre oppfatningene om at flerspråklige var som to enspråklige i samme kropp og bryter samtidig tankene om de sosiale og politiske grensene for språk.

Syn 3 i *figur 1* illustrerer et dynamisk syn på flerspråklighet. Dette innebærer å se på en språkbrukers totale språklige repertoar fremfor å dele språkkompetansen inn i ulike språklige systemer. Teorien om dynamisk flerspråklighet ser flerspråkliges praksiser som komplekse og interrelaterte, og de fungerer ikke separat fra hverandre fordi man bare har ett språkssystem (Garcia & Wei, 2019, s. 31). Dette innebærer et fokus på språkbrukerens mulighet for å tilpasse og utvikle sine språklige praksiser gjennom kommunikasjonssituasjoner med andre språkbrukere (Garcia & Wei, s. 33). Kommunikasjonen er med andre ord viktigere enn hvilke strukturer som tilhører de forskjellige språkene. Det dynamiske synet på flerspråklighet skiller seg ut fra både det parallelle og det dialogiske synet fordi det ikke lenger er snakk om L1 og L2, men språkbrukerens totale språklige repertoar.

I syn 3 kan man se at L1 og L2 er borte, og at språkbruken blir plassert i én boks som kun representerer ett språkssystem. Språkpraksisen vises ved gjentakelser av F_n , hvor F fremdeles representerer språktrekk, og n representerer et nominelt tall (Garcia & Kleyn, 2016, s. 14). Her ser man at F ikke lenger er koblet til et bestemt tall, og dette symboliserer at språktrekkene ikke lenger hører til ett spesifikt språk, og det innebærer at man bryter de sosiale og politiske grensene for språk (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Dynamisk flerspråklighet er nært forbundet med transspråkingsteoriene til García & Wei (2019), og begge teoriene bygger på oppfatningene om at språkbrukere kun har ett språkssystem. Transspråking er et begrep som kommer fra dynamisk systemteori, men transspråking representerer en kreativ prosess som har relasjon til hvordan språkbrukere opererer i interaksjon, fremfor begrepet dynamisk systemteori som i større grad er koblet til selve språkssystemet (Shanker & King, 2002, s. 206). Innenfor transspråkingsteorier er utviklingen av språkbrukeres fullstendige språklige repertoar i sentrum. Transspråking forklares som mangfoldige diskursive praksiser som flerspråklige deltar i for å forstå sine flerspråklige verdener (Garcia & Wei, 2019, s. 39), og å bruke flere språk på denne måten kan bidra til å utforske sin flerspråklige identitet (Palm, 2021, s. 50).

Transspråking som fenomen innebærer i likhet med kodeveksling en praksis hvor veksling mellom språk kan finne sted, men det finnes likevel en stor forskjell mellom disse to fenomenene. Hovedforskjellen mellom transspråking og kodeveksling er at transspråking ikke bare innebærer en veksling til et annet språk. Det omhandler i stedet språkbrukeres konstruksjon og bruk av diskursive praksiser som ikke inngår i en tradisjonell definisjon av språk, men som former språkbrukerens totale språklige repertoar (Garcia & Wei, 2019, s. 39).

2.2 Flerspråklighetsdidaktikk

For å knytte teorien om syn på flerspråklighet til hvordan flerspråklig praksis foregår i klasserommet ønsker vi å redegjøre for noen sentrale trekk ved flerspråklighetsdidaktikken og hvilke mål den skal jobbe mot. Flerspråklighetsdidaktikken har som mål å bruke elevenes tidligere kunnskaper som bro til å lære nye språk ved at man bruker forkunnskaper om språk og språklæring (Haukås, 2014, s. 7). Dette sier også Weinstein (1987) som kommer frem til at tidligere kunnskap er det viktigste bidraget til videre læring. Ifølge Neuner (2003) henvist i Haukås (2014, s. 7), danner førstespråket grunnlaget for læring i flerspråklighetsdidaktikken. Mye av grunnlaget for språkutviklingen vil derfor foregå gjennom norskundervisningen for mange elever i norsk skole. García (2012) finner endringer i flerspråklighetsdidaktikken hvor den tidligere har blitt sett på som justeringer av enspråklig pedagogikk for å lære et nytt og separat språk, at det ofte mangler et fokus på elevens førstespråk, og at man i stedet kun fokuserer på tilegnelsen av andrespråket. Mange elever i norsk skole har ikke norsk som sitt førstespråk, og Haukås (2014, s. 7) problematiserer at tidligere kunnskaper og erfaringer knyttet til egen språklig praksis kun er en ressurs og verktøy videre dersom elevene blir bevisste på disse kunnskapene.

2.2.1 Monolingvistisk tilnærming til flerspråklighet

For å belyse nødvendigheten av en flerspråklig tilnærming til språklig praksis i undervisningen viser vi til noen elementer ved en monolingvistisk tilnærming til språkutvikling og hvilke konsekvenser en slik tilnærming kan ha for utviklingen av flerspråklighet. I norsk skolekontekst får norskfaget den største oppgaven i å danne grunnlaget for blant annet metaspråklig bevissthet, som anerkjennes som en viktig ferdighet til å utvikle egne språklige kompetanser. De andre språkfagene i skolen skal bidra til å videreutvikle denne (Haukås, 2014, s. 7). En konsekvens av en monolingvistisk tilnærming kan være en begrensning av flerspråklige elevs adgang til språk- og litterasitetsressurser i klasserommet (Danbolt, 2020, s. 85). Enspråklig

opplæring kan beskrives som utelukkende bruk av det dominerende språket i samfunnet eller på skolen. Ryen (2010, s. 73) har gjennomgått fem norske og en dansk undersøkelse knyttet til ordinær klasseromsundervisning, og resultatene viser at majoritetselever oppnår høyere faglig og språklig utbytte av en undervisning som bare tar sikte på å fremme målspråket, og at norskspråklige som gruppe hevder seg bedre enn de minoritetsspråklige elevene.

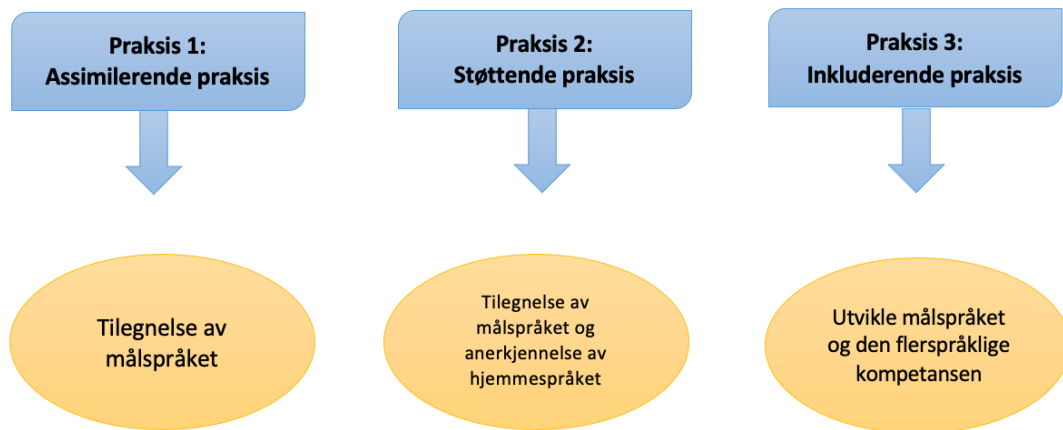
2.2.2 Transspråklig tilnærming til flerspråklighet

Transspråking ble opprinnelig brukt som en pedagogisk praksis hvor elever ble bedt om å veksle mellom språk avhengig av om de skulle bruke de reseptive eller produktive språklige ferdighetene (Garcia & Wei, 2019, s. 36). I dag er transspråking et paraplybegrep som kan bety pedagogiske praksiser som brukes for å inkludere elevers totale språklige repertoar, og det kan innebære spontane flerspråklige praksiser og hvordan disse kan brukes på en pedagogisk måte (Cenoz & Gorter, 2017, s. 314). Transspråking er et stort og omfattende fenomen, men i denne studien er det mest relevant å trekke ut delen av transspråking som kan knyttes til noen pedagogiske praksiser og språkopplæring.

García & Wei (2019, s. 124) trekker frem at lærere som ikke behersker de samme språkene som elevene, kan bruke transspråking som pedagogisk verktøy. Det er umulig for lærere å beherske alle språk, og lærere som arbeider med mangfoldige elevgrupper, arbeider med elever som kan mange forskjellige språk. Her kan lærere legge til rette for at elever som har ferdigheter i de samme språkene, kan være en støtte for hverandre i opplæringen, og det er en metode man kan benytte for at elevene kan bruke sine førstespråk i undervisningen til tross for at læreren mangler kunnskaper i språkene.

2.3 Tre pedagogiske praksiser for flerspråklighet i klasserommet

For å analysere lærernes beskrivelser av deres undervisningspraksis tar vi utgangspunkt i tre forskjellige praksiser som Chumak-Horbatsch (2019) presenterer som praksisene som benyttes i arbeidet med innvandrerbarn. Disse praksisene tar for seg hvordan språkene elevene har med seg hjemmefra kan brukes i opplæringen, og de blir grunnlaget for å analysere hvordan lærerne arbeider med flerspråklighet i undervisningen. De tre praksisene er assimilerende praksis, støttende praksis og inkluderende praksis. De tre synene på flerspråklighet har en teoretisk relasjon til disse tre praksisene, og denne relasjonen kommer frem i redegjørelsen under de tre praksisene.



Figur 2. Basert på Chumak-Horbatsch (2019).

2.3.1 Assimilerende praksis

Praksis 1 i figur 2 tar for seg en assimilerende praksis som innebærer et monolingvistisk fokus hvor tilegnelsen av målspråket er målet (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 8). I en norsk skolekontekst vil fokuset gjennom denne praksisen være å lære norsk, og dette medfører at de andre språkene elevene kan, ikke blir inkludert i opplæringen. Gjennom denne praksisen skal læreren undervise målspråket, og elevene skal lære målspråket, og dette innebærer også en tilegnelse av skolens literacy. Denne praksisen har relasjon til et parallelt syn på flerspråklighet fordi den setter ett språk i sentrum og ikke ser de resterende språkene man kan som ressurs fordi målet omhandler tilegnelse av målspråket.

I tillegg til hovedmålet om at elevene skal lære seg målspråket, er et annet mål for denne praksisen å sørge for at elevene blir inkludert i kulturen til majoritetselevne (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Chumak-Horbatsch (2019) forklarer at noen metoder som benyttes innenfor en assimilerende praksis, er å separere elever som snakker det samme språket for å unngå at dette gjøres i undervisningen, og å oppfordre foreldre til å snakke skolespråket med barna sine hjemme.

Ved å arbeide med minoritetsspråklige elever gjennom denne praksisen kan det føre til at lærere ser på elever med andre morsmål enn norsk som mindre egnet til å delta i undervisning, at de sliter på skolen, og at de ikke har tilstrekkelig språklig kompetanse til å delta i undervisningen i andre fag (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 46). Assimilerende praksis har noen av de samme grunnlagene som det parallelle synet på flerspråklighet ved at man holder språkene separert og

utelukkende fokuserer på tilegnelsen av målspråket uten å bruke tidligere språklige erfaringer som ressurser under denne tilegnelsen.

2.3.2 Støttende praksis

I likhet med en assimilerende praksis har en støttende praksis fokus på å lære målspråket (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 8), og denne praksisen er illustrert som praksis 2 i *figur 2*. Forskjellen mellom de to er at denne praksisen medfører anerkjennelse av hjemmespråkene til elevene. Denne praksisen innebærer fortsatt et enspråklig fokus, men de andre språkene elevene kan blir verdsatt som ressurs for tilegnelsen av nye språk.

Fokuset gjennom denne praksisen er at elever skal lære målspråket, men de skal også oppleve at deres kunnskaper knyttet til andre språk og kulturer er positivt. En støttende praksis blir omtalt som en mer åpen og aksepterende måte å undervise nyankomne elever enn en assimilerende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 46). Noen metoder i en støttende praksis kan være at lærerne lærer noen nøkkelord på hjemmespråkene til elevene, at de viser at de aksepterer hjemmespråkene til elevene, og at de arrangerer flerkulturelle aktiviteter (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Disse metodene tar sikte på å vise aksept knyttet til elevenes flerspråklige bakgrunn, men hovedfokuset ligger fortsatt på tilegnelsen av skolespråket og skolens literacy.

Den støttende praksisen og det dialogiske synet på flerspråklighet har relasjon til hverandre fordi de begge omhandler et fokus på målspråket og å opprettholde grensene mellom språk, men de åpner for at språkene man kan fra før kan være en støtte under tilegnelsen av målspråket.

2.3.3 Inkluderende praksis

En inkluderende praksis handler om at man skal arbeide mot å utvikle målspråket og den flerspråklige kompetansen slik det kommer frem under praksis 3 i *figur 2*. Praksisen skiller seg derfor fra de to andre praksisene ved at man ser bort fra målet om å utelukkende øke kunnskapene på målspråket, og det arbeides mot å øke elevenes flerspråklige kompetanse (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 8). Denne praksisen ligner et dynamisk syn på flerspråklighet fordi den har som mål å utvikle hele det språklige repertoaret hvor man ser bort fra målet om å lære kun ett bestemt språk. Praksisen har fortsatt som mål at elevene skal lære skolespråket og skolens literacy, men dette målet er likestilt med å føre hjemmespråkene til elevene inn i klasserommet. Ved å ha denne praksisen som fokus er andre litterasiteter enn skolens literacy

også viktige å bringe videre. Innenfor denne praksisen skal læreren legge til rette for bruk av hjemmespråkene og hjemmespråkenes litterasiteter i undervisningen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124).

Et av målene med en inkluderende praksis er en utvikling av språkbrukerens totale språklige repertoar ved en aktiv bruk av alle språk elevene kan, og dette grunnlaget finner vi også i det dynamiske synet på flerspråklighet hvor det språklige repertoaret er i sentrum og språkene aktivt kan brukes om hverandre. Noen metoder man kan benytte innenfor en inkluderende praksis er å lese, dele og skape bøker på flere språk, annonsere nyheter på skolespråket og hjemmespråkene, og man kan invitere familier til å dele språk og litterasiteter (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124).

Transspråking kan være en form for inkluderende praksis fordi transspråking, ifølge García & Kano (2014, s. 261), er knyttet til prosessen som inkluderer at elever og lærere tar del i komplekse diskursive praksiser hvor alle språkene som er representert i læringsmiljøet er inkludert. Transspråking er en praksis som inkluderer alle elevenes språk, og det kan være en form for inkluderende praksis fordi den bringer alle elevenes språk inn i klasserommet (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). I flerspråklige klasserom kan elever ha ferdigheter i mange ulike språk, og en undervisning som fremmer transspråking skal støtte alle språkene elevene besitter, som også er et viktig mål innenfor en inkluderende praksis.

2.4 Lærerkognisjon i språkopplæringen

For å kunne analysere og forstå våre informanternes syn på flerspråklighet og deres refleksjoner om egen undervisning knyttet til flerspråklig praksis, er det nødvendig å gjøre rede for hva som kan påvirke læreres undervisning og hva som kan ligge til grunn for pedagogisk praksis. Flere teoretikere har undersøkt læreres kognisjon i språkopplæringen, og læreres praksis er ofte preget av hvordan de mener at språk læres (Li, 2019, s. 22).

Fiskum et al. (2018, s. 33) trekker frem at læreres undervisningspraksis vil være preget av et syn på hvordan hver enkelt lærer selv mener at undervisningen bør organiseres, og Borg (2015, s. 2) påpeker at læreres tanker i stor grad påvirker deres pedagogiske praksis, og at å forstå læreres tanker er en nøkkelfaktor til å forstå undervisning. Dette gjelder også i språkundervisningen, hvor Haukås (2016, s. 2) påpeker at lærere har en viktig rolle for å

promotere flerspråklighet i undervisningen. Disse perspektivene kan brukes i vårt analysearbeid for å forstå lærernes oppfatninger av flerspråklighet og egen undervisningspraksis.

En teoretisk forforståelse og tanker om flerspråklighet kan ha påvirkning på hvordan flerspråklighet arbeides med i undervisningen, og læreren bestemmer hva som læres i klasserommet og hvordan dette læres (Li, 2019, s. 23). Li (2019, s. 22) sier også at lærere tar avgjørelser for deres egen undervisning ved å bruke sine egne prinsipper angående undervisningsaktivitetene de selv utformer, materialet de bruker, hvordan de samhandler med elever og muligheten elever har til å delta i prosessen.

Dahl & Krulatz (2016, s. 4) løfter frem viktigheten av at lærere har solid fagkunnskap om hva flerspråklighet er, og hvordan flerspråklig utvikling kan støttes i møte med flerspråklige elever. Dette kommer også frem i undersøkelsen til Alisaari et al. (2019) hvor de finner at jo mer bevisste lærere er på utfordringer knyttet til utvikling av språklige ferdigheter, desto mer støttende vil lærere være til flerspråklighet. Dette viser en sammenheng mellom læreres egne erfaringer knyttet til slike utfordringer og holdninger til hvordan de kan støtte flerspråklighet i egen undervisningspraksis (Alisaari et al., 2019, s. 54). Denne delen viser at lærerkognisjon inneholder sentrale elementer som kan bidra til å undersøke vår problemstilling fordi det kan øke forståelsen av læreres syn og undervisningspraksis.

3. Tidligere forskning

Vi ønsker å trekke frem og redegjøre for tidligere forskning som har blitt gjort på flerspråklighetsfeltet og knytte det opp mot læreres syn på flerspråklighet og undervisningspraksis. Vi skal se på hvilke funn som tidligere har blitt gjort rede for gjennom forskningsarbeid og samtidig se på hvilke metoder som har blitt brukt i disse undersøkelsene. Forskningsartiklene som blir presentert ligger nært opp mot vårt tema og brukes for å aktualisere vår oppgave. Det er relevant å knytte inn de ulike synene på flerspråklighet og undervisningspraksisene som er gjort rede for i *figur 1* og *figur 2*, og da blir forskning tilknyttet transspråking relevant, som har tilknytning til det dynamiske synet på flerspråklighet og en inkluderende praksis.

Flerspråklighetsfeltet har vokst betraktelig de siste årene, og for å bidra til mer undersøking på feltet ønsker vi å undersøke læreres syn på flerspråklighet og hvordan de tilrettelegger for

flerspråklighet i undervisningen. Haukås (2016, s. 2), trekker i sin artikkel frem at det bare er noen få studier som har forsket på «*language teachers' beliefs about multilingualism and multilingual pedagogy*». Dette trakk også Kulbrandstad (2015, s. 247) frem i sin artikkel året før. Der konkluderte han med at det er lite forskning på feltet knyttet til holdninger til flerspråklighet i Norge sammenlignet med forskning på andre typer språkholdninger, slik som holdninger til dialekter, nynorsk, kvensk og samisk. Dette er to artikler fra 2015 og 2016, og i løpet av de siste årene ser vi at feltet har vokst, og spesielt internasjonalt, men likevel er det ønskelig å øke forskningen på feltet.

3.1 Valg av litteratur

Flerspråklighetsfeltet er som nevnt et felt som har vokst internasjonalt de siste årene, og ifølge Razfar (2012) er det en stor økning i litteratur som omhandler læreres syn og holdninger til språk og hvordan dette kan påvirke deres praksis. Rodríguez-Izquierdo (2020, s. 2) har valgt å bruke denne definisjonen fra Fives & Gregorie Gill (2015) om begrepet beliefs: *beliefs encompass many mental constructs such as views, attitudes, conceptions, dispositions, and perceptions that an individual has about an object, person or group*. «Beliefs» er et begrep vi finner igjen i mange av de internasjonale studiene, og denne definisjonen tar opp flere av de sentrale begrepene som er knyttet til temaer som syn, forståelser og holdninger. I flere av de skandinaviske artiklene brukes ofte begrepene «holdninger» eller «forestillinger». Vi har valgt å benytte begrepet «syn», og dette skyldes at vi skal undersøke lærernes syn med utgangspunkt i synene i *figur 1*.

3.2 Lærerkognisjon

Det har blitt gjennomført ulike studier i løpet av de siste årene som har forsket på temaer i tilknytning til lærerkognisjon og flerspråklighet. Forskningsartiklene med fokus på lærerkognisjon blir presentert i en kronologisk rekkefølge.

Lee & Oxelson (2006) har gjennomført en undersøkelse på 69 læreres holdninger til arvespråk gjennom spørreskjema, og ti av lærerne ble også intervjuet. Arvespråk har en nær relasjon til morsmål, og ettersom undersøkelsen har en tematisk likhet med vår undersøkelse, er den relevant i vår oppgave. Gjennom forskningen finner Lee & Oxelson (2006) at det er en felles misforståelse blant lærere om at det bare er lærere som har kunnskaper om elevenes arvespråk som kan støtte og hjelpe elevene med å opprettholde arvespråket sitt. Det kom også frem at lærerne som har hatt opplæring i temaer som er knyttet til arvespråk var mer positive enn de

som ikke har hatt det. Lærerne med positive holdninger til arvespråk uttrykte at det er viktig å støtte elevene med å ta vare på arvespråket for å få elevene til å nå potensialet sitt, og at det er en del av undervisningen av hele eleven. Lærerne som ikke har hatt slik opplæring, var enige i at det er mange positive sider ved å ta vare på arvespråket, men at det ikke er deres jobb å sørge for det (Lee & Oxelson, 2006, s. 467).

I 2016 undersøkte Haukås læreres syn på flerspråklighet og flerspråklig praksis i fremmedspråk på skolen (Haukås, 2016). I denne undersøkelsen ble det forsket på 12 fremmedspråklærere i Norge, og dette skiller seg fra vårt utvalg fordi vår informantgruppe består av norsklærere med ansvar for elever med særskilt norskopplæring. Tematisk har undersøkelsen likheter med vår studie fordi den også baserer seg på syn og flerspråklig praksis. Haukås (2016, s. 9) fant i sin studie at flere av lærerne mente at flerspråklighet var en ressurs i klasserommet dersom elevene var bevisste på sin egen kunnskap. Selv om mange lærere mente at flerspråklighet var en ressurs som kunne hjelpe elevenes språklæring, var det bare tre av de 12 lærerne fra studien som hjalp og oppmuntret elevene til å bli bevisste på egne språkkunnskaper. De fleste av fremmedspråklærerne trakk frem at de ofte prøvde å sammenligne fremmedspråket med både norsk og engelsk for å hjelpe elevene med å se likheter og ulikheter (Haukås, 2016, s. 9). En tolkning av dette kan være at de benyttet elevenes tidligere språkkunnskaper under innlæringen av et nytt språk.

Alisaari et al. (2019) har undersøkt språklig mangfold blant 820 lærere i Finland. Blant de 820 lærerne var mange positive til språklig mangfold, og majoriteten anerkjente språk som en viktig identitetsfaktor. Videre fant de at mange mente at bruk av morsmål i klasserommet var greit fordi det kunne støtte læringen, men argumentet blant de som ikke godtok dette var at målet var å lære målspråket. Blant lærerne var spesialpedagoger og mottakslærere mest enige i at det er viktig å stille spørsmål om elevenes språk og å få dem til å skrive på egne språk. I studien kommer det frem at lærere som har hatt større tilknytning til flerspråklighet over flere år, er mer positive til at elever kan praktisere sin flerspråklige bakgrunn i opplæringen enn lærere med mindre erfaring rundt temaet (Alisaari et al., 2019, s. 54). I Burner & Carlsen (2019, s. 43) sin undersøkelse var lærerne som jobbet på en skole hvor det bare var nyankomne elever også positive til og så viktigheten av elevenes morsmål. Dette er et relevant element i vår studie fordi vi har snakket med lærere med ulik tilknytning til temaet.

Lundberg (2019) gjorde en spørreundersøkelse på 40 informanter knyttet til holdninger og standpunkter til flerspråklighet. I hans undersøkelse fikk de 40 informantene beskrive sine tanker om flerspråklighet og flerspråklige elever. I hans undersøkelse havnet lærerne på syn 1, 2 eller 3. Syn 1 handler om at lærere hjelper elevene til å benytte seg av sin flerspråklighet, syn 2 handler om at lærere tolererer flerspråklighet, men mener at elevene må tilpasse seg majoriteten, og syn 3 handler om at man ikke trenger å sette et ekstra fokus på flerspråklighet fordi elevene kommer til å klare seg uavhengig av dette. Disse tre synene kan relateres til de tre undervisningspraksisene vi benytter oss av, og dette viser likhetene mellom vår studie og studien til Lundberg (2019). De fleste av informantene i Lundberg (2019) havnet under syn 1.

I likhet med denne forskningen ønsker vi å undersøke lærernes syn. Vi bruker både teoretiske språksyn og ser på undervisningspraksiser, mens Lundberg (2019) hovedsakelig ser på læreres praksiser selv om det her er oversatt som syn. Videre i Lundberg (2019) sine resultater, trekker han også inn hvordan undervisningspraksisen kan bli påvirket av de ulike synene som lærerne har, og dette styrker relevansen for å undersøke både syn og undervisningspraksis.

I 2020 ble det utgitt tre forskningsartikler med relevans til vår oppgave. Disse er gjennomført av Olaussen & Kjelaas (2020), Lindholm (2020) og Rodríguez-Izquierdo et al. (2020). Olaussen & Kjelaas (2020) gjorde en kvalitativ studie som baserer seg på dybdeintervju av fire norsklærere for å undersøke deres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Funnene i denne forskningen var klare på at lærerne assosierte flerspråklige elever med å ha svake norskferdigheter, og at de hadde definisjoner på flerspråklighet hvor lærerne så flerspråklige som at de hadde en annen nasjonal og språklig bakgrunn med lav akademisk progresjon (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 53).

Vi bruker *figur 1* til å analysere og plassere lærernes syn på flerspråklighet der Olaussen & Kjelaas (2020) plasserte lærerne i fire ulike språkideologier; enspråklighetsideologi, purisme, «en- nasjon – ett- språks»- ideologi og nativespeakerism (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 55). I forskningen konkluderte Olaussen & Kjelaas (2020, s. 62) med at lærerne hadde en enspråklighetsideologi hvor de flerspråklige elevene kan risikere å bli sett på som elever «det er en jobb med». Vi har i likhet med Olaussen & Kjelaas (2020) hatt et strategisk utvalg av informanter, som har gitt oss informanter som har erfaring med norsk som andrespråk, og som har ansvar for elever med særskilt norskopplæring. Olaussen & Kjelaas (2020) ønsket derimot

lærere uten spesialkompetanse innenfor norsk som andrespråk da de hevdet at dette var den vanligste situasjonen i norsk skole, og dette skiller deres og vår undersøkelse.

En lignende studie ble gjort i Sverige av Lindholm (2020). Der ble det også forsket på fire læreres holdninger til flerspråklighet gjennom intervju. Funnene i denne studien virker mer positive enn funnene til Olaussen & Kjelaas (2020) ettersom studien konkluderte med at lærerne hadde et positivt syn på flerspråklighet. Lærerne trakk frem viktigheten av morsmålet i innlæringen av et nytt språk, og de så på elevens tilgang til flere språk som en ressurs som burde brukes i klasserommet. Videre i Lindholm (2020, s. 94) trakk én lærer frem utfordringen med å bruke flere språk i undervisningen. Læreren uttrykte at det kunne være vanskelig å gjennomføre undervisningen dersom det var 15 forskjellige språk i klassen, og at det også kunne føre til ekskludering av elever dersom vekslingen av mange språk ikke var planlagt av læreren.

I undersøkelsen av Rodríguez-Izquierdo et al. (2020) ble det forsket på hvordan to lærere og to spesiallærere i Spania så på språklig mangfold. Det ble brukt både intervju og observasjon som metode. I studien fant de forskjeller mellom de to lærergruppene, og de ordinære lærerne mente at elevene burde være i mottaksklasser frem til de hadde lært seg majoritetsspråket, mens spesiallærerne mente at elevene burde komme inn i ordinære klasser så raskt som mulig. Under observasjonen så forskerne at de ordinære lærerne ignorerte elevenes andre språk, og språkene ble sett på som et hinder for å lære majoritetsspråket. Lærerne skulle ha fokus på å lære bort fag, og for å gjøre dette var det viktig at elevene lærte seg spansk fordi lærerne ikke kunne hjelpe dem dersom de brukte morsmålet sitt.

I likhet med studien til Olaussen & Kjelaas (2020) er heller ikke synet på språklig mangfold i denne studien like positivt som det vi ser hos Lindholm (2020). Spesiallærerne i den spanske studien fortalte derimot at det var viktig å verdsette flerspråklighet og forklarte hvordan de ofte lærte seg noen begreper på elevenes morsmål for å hjelpe dem med språklig utvikling på spansk. Denne forskningen viser at det kan oppstå skiller mellom ordinære lærere og spesiallærere. Dette er relevant for vårt arbeid fordi vi også kan dele inn informantene i to lærergrupper.

3.3 Undervisningspraksis

Vi kan se at det generelt er mange som er positive til flerspråklighet, men at det varierer stort mellom de lærerne som er positive til å bruke elevenes hjemmespråk i undervisningen, og de

som ikke er det. Det er flere grunner til at lærere ikke bruker flere språk i undervisningen sin, og Makarova et al. (2021) trekker frem at det kan være fordi de er redde for hvordan det vil påvirke innlæringen av majoritetsspråket, at de ikke har nok kunnskap fra utdanningen sin, eller at det foreligger skolerelaterte begrensninger som gjør det utfordrende. De Angelis (2011, s. 229) trekker i sin forskning frem at flere av lærerne tenker at undervisning på hjemmespråkene til elevene kan forsinke læringen av majoritetsspråket.

Gorter & Arocena (2020) har sett på transspråking i relasjon til lærerholdninger ved å gjennomføre en intervensjonsstudie med kurs og spørreundersøkelser av spanske lærere hvor de skulle svare på spørsmål om blant annet transspråking. I tillegg så de på om flerspråklighet var en fordel eller ulempe i lærernes øyne, og hvordan lærerne og elevene benyttet veksling mellom språk i undervisningen. De fant resultater på tre områder relatert til syn på flerspråklighet: å separere språk, å blande språk og å bruke språk som støtte for å lære nye språk.

Vi finner flere likheter med Gorter & Arocena (2020) sin forskning og vår, og disse likhetene handler om at vi også skal finne ut hvordan lærere ser på veksling mellom språklige systemer og om de benytter seg av dette i undervisningen sin. Det kan både sammenlignes med synene i *figur 1* og undervisningspraksisene i *figur 2*. Gjennom studien fant Gorter & Arocena (2020, s. 9) at holdningene til å holde språkene separert endret seg fordi lærerne ble mindre og mindre overbevist om at det var lurt gjennom studien.

Makarova et al. (2021) undersøkte også læreres holdninger til transspråking i undervisningen. I denne undersøkelsen var det åtte lærere og tre som jobbet med lærerutdanning, som også ble kalt lærereksperter. Det ble gjennomført kvalitative forskningsintervjuer, og intervjuobjektene uttrykte at det var hjelpsomt å bruke transspråking i undervisningen når man skal lære bort og formidle forklaringer til elevene. Selv om lærerne og lærereksperterne var positive til transspråking, var de også bevisste rundt utfordringer ved det. Noen lærere nevnte at transspråking kan være utfordrende ved at man ikke lærer majoritetsspråket. I undervisningen til lærerne brukte de transspråking som et verktøy mest for å få elevene til å lære majoritetsspråket, og den generelle praksisen var å fremme bruken av majoritetsspråket så mye som mulig. En av lærerne uttrykte denne praksisen ved å si *“when I have the feeling that pupils understand me, then I use Frisian”* (Makarova et al., 2021, s. 12). Målet var at elevene skulle

forstå majoritetsspråket, og da brukte lærerne transspråking som metode frem til elevene forsto majoritetsspråket.

Videre i forskningen til Makarova et al. (2021, s. 16) ble det konkludert med at intervjuobjektene hovedsakelig så at implementeringen av transspråkingen ikke var skadelig for elevenes prestasjoner eller hadde noen negative resultater. Det ble bekreftet at transspråking og fokus på språklig bevissthet kunne bidra til å utvikle språklig kultur og hjelpe med å takle flerspråklige utfordringer. I forskningen ble det også oppdaget at det var noen forskjeller fra hva lærerne sa, og det de gjorde i undervisningen, men hindringen av transspråkingen tyder på å komme av et læreplanpress, andre læreres holdninger eller manglende støtte fra skoleledelsen (Makarova et al., 2021, s. 16).

3.4 Oppsummering av tidligere forskning

For å oppsummere denne delen kan vi konkludere med at det finnes mye forskning på flerspråklighetsfeltet, og det er flere forskere som har sett på lærerholdninger til flerspråklighet hvor syn og undervisningspraksis har blitt trukket inn som elementer. Mange av forskerne har vært interesserte i å finne ut hvordan lærere ser på flerspråklighet, hvordan flerspråklige elever kan bli brukt som ressurser i undervisningen, og hvordan man som lærer er bevisste på førstespråkets påvirkning på andrespråklæringen.

De mest interessante og relevante funnene fra tidligere forskning viser at lærerne som arbeider tett med flerspråklighet også er lærerne som er mest positive til flerspråklig praksis i undervisningen. Mange av informantene var generelt positive til flerspråklighet, men spesielt lærerne som ikke arbeider tett eller aktivt med flerspråklighet kunne trekke frem at flerspråklige elever er de det er en jobb med, og at det ikke er deres jobb å sørge for at elevene tar vare på arvespråket. Det ble også sagt at elever burde være i mottaksklasser frem til de kan majoritetsspråket fordi andre språk elevene kan, blir sett på som et hinder for læring ettersom lærerne ikke kunne hjelpe dem dersom de brukte morsmålet sitt. I tillegg viser funn fra flere av undersøkelsene at lærere er redde for å tilrettelegge for flerspråklig praksis fordi det kan ta målspråkets plass i undervisningen.

Gjennomgangen av tidligere forskning gir et innblikk i hva som tidligere er undersøkt, og hva som ikke har blitt forsket på i like stor grad. Vår undersøkelse har mange tematiske likheter

med tidligere undersøkelser, men den skiller seg også ut ved at vi bruker to modeller som analyseverktøy. Flere har kategorisert syn og holdninger til flerspråklighet, men vi har ikke funnet noen som har brukt modellene vi har tatt utgangspunkt i, og dette kan gi andre resultater. Ved at vi har en todelt problemstilling, er målet å undersøke både syn og undervisningspraksis, og dette gir muligheter for å undersøke flere elementer gjennom samme undersøkelse.

4. Metode

I vår undersøkelse *Læreres språkfokus som grunnlag for undervisningspraksis* har vi innhentet data gjennom utføring av kvalitative forskningsintervju. Vi har fått anledning til å snakke med fem lærere om holdninger, tanker og undervisningspraksis knyttet til flerspråklige elevers språkutvikling med problemstillingen: *Hvilket syn har lærere på flerspråklighet, og hvordan beskriver de at de tilrettelegger for flerspråklig praksis i undervisningen?*

Vi formulerte fire forskningsspørsmål som var sentrale for å besvare problemstillingen. Neteland (2020, s. 58) trekker frem viktigheten av å formulere forskningsspørsmål for å planlegge hva man ønsker å finne svar på. Forskningsspørsmålene våre er: 1) *Hvordan definerer lærere flerspråklighet?* 2) *Hva tenker lærere om bruk av sitt og elevenes totale språklige repertoar i undervisningen?* 3) *Hva tenker lærere om bruk av elevenes førstespråk i undervisningen?* og 4) *Hvordan legger lærere til rette for utøvelse av flerspråklighet i undervisningen?*

4.1 Metodiske valg

Vi ønsket å undersøke læreres syn på flerspråklighet og deres undervisningspraksis, og derfor valgte vi kvalitativt forskningsintervju som metode. Bakgrunnen for valget av kvalitativt intervju som forskningsmetode til oppgaven vår er at vi ønsket å finne ut av læreres perspektiver, tanker og undervisningspraksis. Dersom man ønsker å finne ut av individers tanker knyttet til et tema, er intervju en egnet metode (Kvale et al., 2015; Neteland & Aa, 2020). Gjennom kvalitative forskningsintervju fikk vi muligheten til å undersøke hvilke syn intervjuobjektene har på flerspråklighet og hvilke beskrivelser de har av sin praksis.

4.1.1 Intervju

En styrke ved intervju som metode er at man selv kan danne spørsmål som sørger for at intervjuobjektene bruker sitt reflekterte og langsomme tankesett (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette

er en styrke som vi benyttet oss av fordi vi ønsket svar hvor intervjuobjektene reflekterte over egne erfaringer, tanker og holdninger, og da måtte vi legge opp til spørsmål som sørget for slik refleksjon. En annen styrke med intervju er muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene sørger man for muligheten til å få mer utdypende svar, og man får i større grad sikret at intervjuobjektene får reflektert godt og nøye (Neteland & Aa, 2020, s. 60).

Intervju som metode har også noen svakheter. En svakhet med intervju er at informantene har mulighet til å være uoppriktige om deres tanker og meninger, og de kan si ting som ikke stemmer ved at de kan svare det de tror intervjueren ønsker å høre, fremfor å uttrykke sine faktiske meninger. Mange er kritiske til intervju ettersom intervju kun tar opp den sosiale interaksjonen som foregår under intervjuet, og at man som intervjuer kun får med seg hva intervjuobjektene sier, og ikke hva de gjør (Svenkerud, 2021, s. 92).

Man finner både svakheter og styrker ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju, men til vår undersøkelse var kvalitativt forskningsintervju en egnet metode for å svare på problemstillingen. Med utgangspunkt i vår problemstilling la vi til rette for at hovedfunnene skulle komme fra refleksjoner under intervjuene, og dette kan gi et grunnlag til å finne ut hvilket syn på flerspråklighet de har og hvordan de tilrettelegger for flerspråklig praksis. Vi kunne også vurdert å gjennomføre observasjon, og det løfter Neteland & Aa (2020, s. 52) frem som en mulighet til å se sammenhengen mellom hva intervjuobjektene tror de gjør, og det som faktisk skjer i undervisningen. Dersom vi hadde valgt å gjennomføre observasjon i tillegg, er det likevel ingen garanti for at vi hadde innhentet flere relevante funn ettersom observasjonen kun ville vart over en kort periode. Derfor prioriterte vi å bruke god tid på utforming av intervjuguide, som vi kommer tilbake til under redegjørelsen av intervjuguide.

4.2 Innhenting av informanter

Under innhenting av informanter brukte vi det Neteland & Aa (2020, s. 54) kaller et strategisk utvalg som egner seg når man skal velge informanter med tilknytning til et tema. Vi ønsket fem informanter på fem ulike skoler som hadde en stor prosentandel av flerspråklige elever. Til de fem informantene hadde vi krav om at de var lærere på ungdomstrinnet som arbeidet med særskilt norskopplæring. Vi ønsket lærere som hadde større tilknytning til flerspråklighet gjennom sin undervisningspraksis utover ordinære norsktimer, og noen av disse lærerne hadde

også ansvar for mottaksklasser. Vi ønsker kort å si noe om hver informants tilknytning til temaet da dette kan ha innvirkning på svarene som blir presentert. Informantene har blitt tildelt navnene; Ali fra skole A, Bjørn fra skole B, Christer fra skole C, Dino fra skole D og Emanuel fra skole E. Ali og Bjørn arbeider med ordinær norskopplæring og har ansvaret for særskilt norskopplæring med elever som har krav på det. Christer, Dino og Emanuel har både erfaring med særskilt norskopplæring, og de har ansvar for mottaksklasser. Alle lærerne arbeider på skoler i samme type områder hvor elevgruppen består av en høy andel av flerspråklige elever. *Figur 3* viser en oversikt over informantene og hvilken tilknytning de har til flerspråklige elever. Videre i oppgaven skiller vi gruppene ved å kalle dem ordinære norsklærere og mottakslærere selv om begge har SNO.

Informanter	Tilknytning til temaet
Ali	Ansvar for elever med SNO ⇒ Ordinær norskundervisning
Bjørn	Ansvar for elever med SNO ⇒ Ordinær norskundervisning
Christer	Ansvar for elever med SNO ⇒ Mottaksklasse
Dino	Ansvar for elever med SNO ⇒ Mottaksklasse
Emanuel	Ansvar for elever med SNO ⇒ Mottaksklasse

Figur 3.

At vi valgte å gå for et strategisk utvalg, innebar blant annet at vi fikk kontakt med informantene vi ønsket å intervju gjennom e-post, telefon eller via Facebook. Da vi valgte å bruke innlegg på Facebook som en måte å få kontakt med informanter, var det en potensiell fare for at kandidatene kunne melde seg til intervju slik at det ble synlig for andre, og dette kunne stride mot deltageres rett til konfidensialitet fordi det ikke nødvendigvis beskytter deres privatliv som Kvale et al. (2015, s. 106) påpeker viktigheten av. Måten vi løste dette på, var å bruke informanter som hadde sett innlegget og kontaktet oss privat, og det var dermed ikke mulig å se hvem vi hadde brukt videre i prosessen.

Under dialog med potensielle informanter har det vært viktig for oss å vise respekt til deres kompetanse på temaet for å skape et godt forskningsintervju. Vi som studenter har god tilgang til oppdatert forskning gjennom vår studiehverdag, og vi har muligheten til å fordype oss i teori

på en annen måte enn lærere som arbeider med de samme aspektene i praksis. Dette er viktig å reflektere over fordi våre ønsker om å innhente interessant kunnskap og informasjon ikke må gå på bekostning av informantenes integritet og nyttige erfaringer rundt temaet.

4.3 Utforming av intervjuguide

De fire forskningsspørsmålene var med på å danne strukturen for intervjuet. Vi ønsket å gjennomføre et strukturert intervju som ifølge Svenkerud (2021, s. 97) er et intervju som er nøye planlagt og hvor rekkefølgen ikke er tilfeldig. En av styrkene med et strukturert intervju er at alle informantene får akkurat de samme spørsmålene i lik rekkefølge. En mulig svakhet med et strukturert intervju er at det kan være mindre personlig ettersom man ikke gjør individuelle tilpasninger, som igjen kan føre til tap av informasjon. Ved at vi var forberedt på å støtte intervjuobjektene, kunne vi i større grad sørge for at vi var til stede i intervjusituasjonen og ikke gikk glipp av verdifull informasjon. Kvale et al. (2015, s. 170) løfter frem viktigheten av at intervjueren vier oppmerksomhet til intervjusituasjonen fremfor å være utelukkende opptatt av intervjuguiden. Dette innebærer at det er viktig å finne balansen mellom å ha et strukturert intervju og å være oppmerksom i intervjusituasjonen.

Forskningsspørsmålene var bakgrunnen for formuleringen av intervju spørsmålene som bar preg av et mer hverdagslig språk (Se vedlegg 1). For å formulere nyttige spørsmål til intervjuet trekker Svenkerud (2021, s. 98) frem at det er viktig å tilegne seg kunnskap i forkant. Det er også viktig at disse spørsmålene formuleres til hverdagslige spørsmål for å gjøre dem mer muntlige og naturlige til intervjuet (Neteland & Aa, 2020, s. 58). Gjennom vår intervjuguide var målet å skape refleksjon og ikke faktaspørsmål, men vi fant ut i det første intervjuet at ett av spørsmålene kunne oppleves som et faktaspørsmål. Dette gjelder spørsmålet «Hvor mange språklige systemer vil du si at en tospråklig elev har?» (Se vedlegg 1). I dette tilfellet brukte vi tid på å forklare og spesifiserte at det bare var ment til refleksjon. Dette kunne i verste fall fått en negativ konsekvens for svarene i resten av intervjuet og for hvordan vi opplevdes som intervjuere. Vi tror at måten vi håndterte situasjonen på gjorde at det ikke fikk en konsekvens for de andre svarene, fordi vi i etterkant fikk gode og utfyllende svar fra alle informantene. Vi valgte også å ikke fjerne spørsmålet i de andre intervjuene, men heller å hjelpe de i like stor grad slik at alle intervjupersonene fikk de samme spørsmålene.

De fire forskningsspørsmålene dannet 13 intervju spørsmål som sørget for at vi fikk innhentet beskrivelser som kunne besvare de teoretiske forskningsspørsmålene våre.

Vi hadde et fokus på åpne og reelle spørsmål i intervjuguiden med et ønske om å fremme refleksjon. Åpne spørsmål er viktig dersom man ønsker å gå i dybden av intervjuobjektens tanker, meninger og beskrivelser (Svenkerud, 2021, s. 96), og for vår oppgave var dette viktig ettersom vi ønsket at de skulle reflektere rundt temaet. Hensikten med spørsmålene i begynnelsen av intervjuet var å lede de inn på undersøkelsens tema.

Vi satte spørsmålene under fire temaer knyttet til forskningsspørsmålene våre slik at intervjuguiden hadde en naturlig og tematisk rekkefølge, og ifølge Svenkerud (2021, s. 97) er et av kravene for å holde et strukturert intervju at man stiller de samme spørsmålene til alle respondentene. De første spørsmålene er knyttet til det første forskningsspørsmålet som omhandler definisjoner på flerspråklighet. Den neste delen er knyttet til forskningsspørsmålet som omhandler bruken av førstespråket til elevene, og del nummer tre omhandler hvordan læreren arbeider med å utøve flerspråklighet i skolen. De siste spørsmålene handler om å bruke hele sitt språklige repertoar, og her har vi formulert spørsmål med utgangspunkt i forskningsspørsmålet som omhandler syn på å veksle mellom språk i kommunikasjon.

4.4 Pilotering

Pilotering handler om å øve på intervjuet i forkant, og det er en viktig del av forberedelsene ettersom det sørger for at man er klare til å intervjuer når man ønsker å samle inn datamaterialet (Neteland & Aa, 2020, s. 61). I piloteringen var det positivt å være to personer, for vi kunne øve på hverandre, teste ut og finne ut hvordan vi ønsket at spørsmålene skulle bli stilt. Vi kunne også gjøre endringer i rekkefølgen av spørsmålene dersom vi følte at vi trengte det for å forbedre intervjuguiden. Ettersom vi var to personer, valgte vi at én av oss skulle ha hovedansvar for intervjuingen, heretter kalt intervjuer, mens den andre skulle ta notater under intervjuet, heretter kalt sekretær. Det var gjennom piloteringen vi fant ut hvem som skulle være intervjueren og sekretæren gjennom intervjuene. En ting vi lærte gjennom piloteringen var at det også finnes utfordringer ved det å teste ut på hverandre fordi vi stiller med like teoretiske briller, og det kan skape utfordringer ved at man ikke legger merke til om spørsmålene i intervjuguiden er for teoretiske, og dette skjedde med et spørsmål i vårt tilfelle.

I piloteringen fikk vi testet det tekniske rundt diktafon-appen vi skulle bruke til å ta lydopptak med. Vi hadde mulighet til å bruke denne fordi vi fikk godkjenning til å ta lydopptak av Norsk

senter for forskningsdata, heretter kalt NSD (Se vedlegg 3). Lydopptakene våre ble gjennomført gjennom Nettskjema diktafon som skal sørge for at man sikrer personvern ved at man aldri kan høre på lydopptakene i mobil-appen (Universitetet i Oslo, 2021). Å bli kjent med diktafon-appen var viktig for å unngå trøbbel med teknologien under intervjuene, og at vi var sikre på at vi fikk brukbare lydopptak i ettertid. Neteland og Aa (2020, s. 57) trekker frem at det er viktig å teste ut teknologien i forkant slik at man ikke får problemer med lagringen av data i etterkant av intervjuene. Universitetet i Oslo (2021) oppgir også at det kan være lurt å bruke to eller flere enheter som kan ta lydopptak samtidig. Dette er fordi det kan oppstå problemer med opplasting av opptak. Ettersom vi var to studenter under intervjuene, var dette et av tiltakene som var lett å gjennomføre, og vi kunne bruke to enheter under alle intervjuene.

4.5 Gjennomføring av intervju

Lærerne hadde fått samtykkeskjemaet på e-post i forkant av intervjuet slik at de kunne lese informasjon om undersøkelsen. I forkant av intervjuene ba vi også informantene om å ikke si navn på elever, skole eller seg selv under intervjuene, og at de skulle unngå å si noe om sin egen nasjonalitet for å sikre deltagernes og potensielle elevers anonymitet. Det hendte at lærerne ga eksempler på situasjoner som hadde oppstått i klasserommet, og ved at vi hadde snakket om denne type informasjon på forhånd, ble ingen elever beskrevet med nasjonalitet eller navn.

Selv om vi hadde to enheter som tok lydopptak gjennom nettskjema diktafon, ønsket vi å ta notater i tillegg. Dette var for å sikre at ingen data ble mistet, og vi så fordelene vi kunne dra inn i transkriberingen senere i prosessen. Selv om én hadde ansvar for å stille spørsmålene, hadde sekretæren mulighet til å stille de planlagte spørsmålene dersom noen ble oversett av intervjueren. Gjennom de fem ulike intervjuene var det samme student som var intervjuer og samme som var sekretær. Dette var fordi notatene skulle bli skrevet med samme struktur og ordlyd, og for at intervjuene skulle være så like som mulig ved at spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene ble stilt på samme måte. Selv om vi hadde gjennomført pilotintervju i planleggingen, blir man en mer og mer erfaren intervjuer etter å ha gjennomført intervjuet flere ganger. Dermed kan det være forskjell på kvaliteten i første og siste intervju når det kommer til hvor naturlig spørsmålene ble stilt, og hvor trygg man er som intervjuer ettersom man tilegner seg mer erfaring med situasjonen (Neteland & Aa, 2020, s. 61).

4.6 Transkripsjon

Transkripsjon sikrer at intervjumaterialet er klart for analyse ved at muntlig intervjusamtale transformeres til skriftlig tekst (Kvale et al., 2015, s. 204). Transkripsjonsfasen er en viktig fase i innsamlingsprosessen fordi det skaper utgangspunktet for analysen av funnene i datamaterialet (Kvale et al., 2015, s. 206), og på bakgrunn av dette har vi forsikret oss om at vi har lagret data både gjennom detaljerte notater fra intervjusituasjonen og lydopptak via flere enheter. Selv om mye ble nedskrevet under intervjuene, var ikke dette i seg selv en forsikring om at vi hadde fått med alle dataene.

Fordi vi fikk godkjenning til å ta lydopptak av NSD, hadde vi mulighet til å høre på intervjuene i ettertid og notere ned informasjonen informantene ga oss under intervjuet. Begge har transkribert i etterkant av intervjuet, og dermed har vi i større grad kunnet kontrollere at informasjonen som kom frem under intervjuet har blitt tatt vare på som datagrunnlag. Det kan også være problematisk at begge transkriberer intervjuene fordi de språklige sammenligningene kan være forskjellig avhengig av hvordan man tolker materialet (Kvale et al., 2015, s. 211). Vi har valgt å legge hovedvekt på de transkriberte intervjuene til sekretæren, mens de transkriberte intervjuene til intervjueren kun har blitt brukt til å sammenligne for å finne ut av om det er informasjon som mangler i transkripsjonene.

Et intervju er et direkte sosialt samspill, og under transkriberingen har vi ikke hatt mulighet til å se kroppsspråket, blikket eller gester, og i de transkriberte intervjuene forsvinner også mange av aspektene som er knyttet til stemme, uttale og intonasjon fordi det innebærer et skifte av form (Kvale et al., 2015, s. 204). Selv om dette kan føre til tap av informasjon, har vi fokusert på det faktiske meningsinnholdet i hva informantene har svart på intervju spørsmålene, og under transkriberingen har vi dermed ikke lagt vekt på andre aspekter enn meningsinnholdet i svarene vi har fått fordi problemstillingen omhandler syn på flerspråklighet og undervisningspraksis. For å svare på problemstillingen danner tanker og beskrivelser utgangspunktet, og små variasjoner i ordlyd vil ikke i utgangspunktet ha en påvirkning på funnene.

4.7 Analyse

De transkriberte intervjuene danner grunnlaget for analyse av innsamlet data. For å skape et mer oversiktlig bilde av forskningsmaterialet har vi gjennomført en kondensering, som forskere gjerne benytter som en måte å redusere kompleksiteten i datamaterialet ifølge Eriksen & Svanes

(2021, s. 287). Her har vi benyttet ni kategorier med ulike kriterier for å lage et klarere bilde av hva vi har funnet ut, og disse er presentert i *figur 4*. Kategoriene vi har benyttet tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som har vært relevante for å svare på problemstillingen vår.

I *figur 4* presenterer vi tre kategorier for syn på flerspråklighet som er nødvendig for problemstillingens første del (se figur 1), tre kategorier for undervisningspraksis med flerspråklige elever som omhandler problemstillingens andre del (se figur 2) og tre kategorier for perspektiver på flerspråklighet som kan bidra til å se på informantenes definisjoner på flerspråklighet, som er presentert i oppgavens introduksjon. Svarene til lærerne som innebærer synet deres på flerspråklighet har blitt kategorisert i enten et parallelt syn på flerspråklighet, et dialogisk syn på flerspråklighet eller et dynamisk syn på flerspråklighet. Lærernes respons angående egen undervisningspraksis har blitt kategorisert som assimilerende praksis, støttende praksis eller inkluderende praksis. Lærernes definisjoner blir koblet til enten språkferdigheter, språkbruk eller språkholdninger avhengig av hva de vektlegger i sine definisjoner. Dette tilsvarer ni kategorier hvor hver av dem fikk en bestemt farge for å gjøre det lettere å plassere svarene i ulike bokser.

Kategorier	Kjennetegn og kriterier
Parallelt syn	<ul style="list-style-type: none"> • Separate språkssystemer • Språkene har ikke relasjon til hverandre • Ingen overføring av språklig praksis • Additivt syn • Opprettholder grenser mellom språk • Strukturelt perspektiv på språk
Dialogisk syn	<ul style="list-style-type: none"> • Separate språkssystemer • Språkene er gjensidig avhengige • Overføring av språklig praksis • Opprettholder grenser mellom språk • Kodeveksling
Dynamisk syn	<ul style="list-style-type: none"> • Ikke adskilte språk • Vektlegging av det totale språklige repertoaret • Opprettholder ikke grenser mellom språk • Vektlegger kommunikasjon og ikke ulike språk • Tilpasser språket i situasjoner
Assimilerende praksis	<ul style="list-style-type: none"> • Monolingvistisk fokus • Absorbere elevene i majoritetskulturen • Lære skolens literacy
Støttende praksis	<ul style="list-style-type: none"> • Monolingvistisk fokus • Anerkjennelse av førstespråket • Anerkjennelse av elevenes kulturer • Førstespråket som støtte
Inkluderende praksis	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikle en flerspråklig kompetanse • Bringe elevenes språk og kulturer inn i klasserommet • Tilegnelse av målspråket
Språkferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • Å kunne språkene i ulik grad
Språkbruk	<ul style="list-style-type: none"> • Benytter språkene i sitt dagligliv
Språkholdninger	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikasjon med språk/kultur

Figur 4.

Ved å kategorisere på denne måten har det gitt oss muligheten til å se hvilke syn de ulike lærerne har, og hvilken undervisningspraksis de har ifølge sine beskrivelser. Kriteriene vi har brukt for å plassere de ulike synene og praksisene i bestemte kategorier er teoretisk forankret og baserer seg på oppgavens teoridel. For å operasjonalisere begrepene og sikre samsvar mellom begrepene utarbeidet vi kodeskjemaet i *figur 4*, og å lage et kodeskjema trekker Eriksen & Svanes (2021, s. 291) frem som en god måte å sikre samsvar mellom teoretiske begreper og operasjonaliseringen av dem. Dette har vært svært viktig for oss med bakgrunn i at vi er to personer som har analysert samme datamateriale. Vi har vært opptatte av å skape en felles teoretisk forståelse av begrepene for å sørge for at vi har felles tanker om datamaterialet.

I *figur 5* viser vi tre eksempler på hvordan vi har brukt kodeskjemaet i praksis. Vi har brukt kriteriene i *figur 4* for å plassere sitatene. Dinos sitat er plassert under et dynamisk syn fordi det bærer preg av en vektlegging av kommunikasjon og ikke grensene mellom de enkelte språkene, eksempelet til Bjørn er plassert under en assimilerende praksis fordi det viser et tydelig monolingvistisk fokus med ønske om én felles kultur, og eksempelet til Christer er plassert på språkferdigheter fordi han vektlegger å kunne språk som faktor for å være flerspråklig.

	Ali	Bjørn	Christer	Dino	Emanuel
Parallelt syn					
Dialogisk syn					
Dynamisk syn				<i>Jeg synes veksling bare er fint for kommunikasjonen. Det viktigste er at man faktisk bruker det man har lært seg, og det viktigste er forståelsen.</i>	
Assimilerende praksis		<i>Samtidig må man passe på at det kan skape sosiale grupper gjennom oss og dem. Norsk er et fellesspråk, og alle kan være sammen om det fellesskapet.</i>			
Støttende praksis					
Inkluderende praksis					
Språkbruk					
Språkferdigheter			<i>Å kunne flere språk enn ett i større eller mindre grad.</i>		
Språkholdninger					

Figur 5.

I vårt tilfelle valgte vi å analysere datamaterialet hver for oss og sammenligne i etterkant, og disse samtalene baserte seg på svarene hvor det fantes uenigheter mellom oss. Det fantes tilfeller av uenighet i noen av svarene, men her brukte vi kodeskjemaet i *figur 4* under diskusjonen ved å se på kriteriene sammen igjen for å komme frem til felles enigheter, og det fungerte på en god måte.

4.8 Forskningsetiske refleksjoner

I en forskningsprosess er det viktig å ta stilling til viktige etiske refleksjoner (Svenkerud, 2021, s. 101). De etiske spørsmålene er sentrale gjennom alle fasene av intervjuprosessen, og de er ikke bare knyttet til den direkte intervjusituasjonen (Kvale et al., 2015, s. 102-103). De etiske sidene under planleggingen omfatter blant annet å innhente informert samtykke, sikre konfidensialitet og en vurdering av konsekvensene studien kan ha for intervjupersonene (Kvale et al., 2015, s. 97). For å sikre at vi tok hensyn til personvernloven, søkte vi om godkjenning til å gjennomføre prosjektet vårt til NSD.

På samtykkeskjemaet kunne informantene lese om prosjektet og hvordan vi skulle oppbevare dataene underveis. I tillegg til å sende samtykkeskjemaet per e-post, sørget vi for at de ventet med å signere til vi også kunne informere om prosjektet rett før selve intervjusituasjonen slik at informantene kunne stille eventuelle spørsmål direkte til oss, og vi kunne gi tilleggsinformasjon om datahåndteringen gjennom prosessen. Vi innhentet informert samtykke før vi startet å intervju, som innebar at informantene fikk informasjon om hvem som hadde tilgang til dataene, hva slags data vi skulle lagre, mulighetene til å trekke seg, og hvordan intervjumaterialet ble ivaretatt, og dette er aspekter som Kvale et al. (2015) trekker frem som viktige.

Dataene vi hadde med oss fra intervjuene var lydopptak, samtykkeskjemaer og notater fra intervjuene, og disse måtte oppbevares og behandles. I notatene fra intervjuene var ikke lærerne nevnt med navn, og navnene har heller ikke kommet frem på lydopptakene. Informantene er anonymiserte under hele transkripsjonsprosessen. Måten vi har valgt å anonymisere deltagerne er ved å gi en bokstav til hver skole og et navn med samme bokstav til informanten som tilhører skolen (se figur 3). Informantene har blitt gitt navn i samme kjønn for å være sikre på at de ikke blir kjent igjen og dermed sikre informantenes anonymitet.

4.9 Troverdighet

Troverdighet er sentralt for hele intervjuprosessen fra planleggingen av metode til tolkning og presentasjon av resultater, og er det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet ifølge Denzin & Lincoln (2018) henvist i Svenkerud (2021, s. 99). Kritiske og reflekterte vurderinger knyttet til intervjuerrollen og metodiske valg er viktig for å styrke forskningens troverdighet (Svenkerud, 2021, s. 100).

4.9.1 Reliabilitet

Det er et mål om høy reliabilitet i funnene som verktøy mot subjektivitet (Kvale et al., 2015, s. 276). Reliabilitet har relasjon til forskningsresultatets pålitelighet og spørsmålet om reliabilitet dukker opp når man stiller spørsmål ved om de samme resultatene kan forekomme på andre tidspunkter av andre forskere. Ifølge Kvale et al. (2015, s. 276) er reliabiliteten høy dersom andre forskere kan få de samme resultatene på andre tidspunkter. Spørsmålet om reliabilitet er viktig under intervjuene, under transkriberingen av intervjuene og under analysen av innhentet data.

Under intervjuet kan for eksempel intervjuerens respons på svar eller hvordan man stiller spørsmål ha påvirkning på svar og resultat, og dersom man stiller spørsmål på forskjellige måter i ulike intervju til samme undersøkelse, kan dette føre til at funnene ikke blir pålitelige i like stor grad (Svenkerud, 2021, s. 100). Det første tiltaket vi iverksatte var at det i utgangspunktet kun var en av oss som var intervjuer, og den andre stilte kun spørsmål fra intervjuguiden dersom noen spørsmål ble glemt.

Under transkriberingen av intervjuene har også spørsmålet om reliabilitet vært viktig, og vi har som tidligere nevnt transkribert intervjuene to ganger for å kontrollere at alle innhentede data har kommet med. Sekretæren under intervjuene har hatt hovedoppgaven med å transkribere, og intervjueren har hatt i oppgave å sjekke om alle dataene har kommet med ved å transkribere en gang til og sammenligne transkripsjonene.

Reliabiliteten er også viktig i analysedelen av forskningen. Vår analyse blir presentert gjennom sitater og forskernes fortolkninger. Her er det mulig å se hva intervjupersonene har trukket frem, og hva som er våre egne refleksjoner og fortolkninger. Dette gjør at meningsinnholdet til intervjupersonene er ivaretatt i fremstillingen av materialet (Kvale et al., 2015, s. 238), og det skaper muligheter for andre til å tolke lærernes refleksjoner uten at de er endret.

4.9.2 Validitet

Validitet er en term som omhandler forskningens gyldighet, og Kvale et al. (2015, s. 276) trekker frem at en vanlig definisjon på validitet er koblet til sannhet, riktighet og styrke ved en uttalelse. Validitet omhandler hvilke metode som egner seg til å undersøke det den skal undersøke og om målingen man utfører måler det som er bestemt at skal måles (Kvale et al., 2015, s. 137). Det eksisterer et skille mellom indre og ytre validitet, hvor indre validitet omhandler om forskningen måler det den skal, og den ytre validiteten omhandler forskningens mulighet til å overføres til like situasjoner for samme type populasjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 127-128).

For å styrke den indre validiteten kan en godt gjennomarbeidet intervjuguide med teoretisk forankring være viktig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 127-128). Når vi utarbeidet vår intervjuguide for å undersøke syn på flerspråklighet og undervisningspraksis, var et av tiltakene å sette seg inn i eksisterende forskning på feltet og se hvordan andre forskere har undersøkt samme tema. Den ytre validiteten er viktig for å se i hvor stor grad resultatene fra forskningen kan generaliseres til å gjelde resten av populasjonen, og blant annet tolkningene av resultatene er sentrale for å måle den ytre validiteten (Kvale et al., 2015; Postholm & Jacobsen, 2011; Thagaard, 2009). Her har vi benyttet skjemaet i *figur 4* for å sikre at vi har tolket materialet med teoretisk forankring.

Validiteten er også et sentralt aspekt i transkripsjonsfasen, og Kvale et al. (2015, s. 212) trekker frem at spørsmålet om hva som er en god transkripsjon er vanskelig å besvare. Vi har ikke utført en lingvistisk analyse, så en ordrett gjengivelse av materialet har ikke vært viktig for å forstå meningsinnholdet i intervjuene (Kvale et al., 2015, s. 212). Likevel kan det oppstå misforståelser dersom materialet har blitt ukorrekt transkribert, og dette har vi hatt mulighet til å kontrollere siden begge to har hatt delaktige roller når det kommer til transkribering.

Når det gjelder validitet i analysedelen, er begrepsvaliditet et viktig tema å trekke frem. Begrepsvaliditet innebærer at det finnes en god sammenheng mellom de teoretiske begrepene og operasjonaliseringen av dem (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). I vårt tilfelle har vi, som nevnt over, brukt kodeskjemaet i *figur 4* for å kontrollere at begrepene er forstått, og vi har sammenlignet kodingen vår med hverandre for å se om våre forståelser av begrepene samsvarer.

Dersom det ikke finnes et godt samsvar mellom operasjonalisering og teori knyttet til begreper, kan dette føre til en svakere og mindre transparent kategorisering.

5. Analyse

I denne delen skal vi presentere funnene som har kommet frem gjennom intervjuene og diskutere dette med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Vi har valgt å presentere funnene sammen med refleksjoner tilknyttet hvilket syn og hvilken praksis beskrivelsene samsvarer med. Ettersom problemstillingen vår er todelt, ønsker vi å presentere analysen i to hoveddeler der den første delen tar for seg lærernes syn på flerspråklighet før vi ser på deres beskrivelser av tilrettelegging for flerspråklig praksis i undervisningen. Selv om vi legger frem funnene og refleksjon sammen, presenterer vi en egen diskusjonsdel i neste kapittel for å fremheve de mest relevante funnene.

Alle sitater i begge delene av analysen blir diskutert i lys av teori og kriteriene som er presentert i *figur 4* for å koble teori til de ulike synene på flerspråklighet og de ulike praksisene. De tre perspektivene på flerspråklighet, som er presentert i introduksjonen, blir brukt som en støtte for å forstå de ulike definisjonene som kommer frem i datamaterialet.

Det er viktig å trekke frem at selv om disse beskrivelsene kan gi indikasjoner på hvilke syn lærerne har og hvilke praksiser de legger til rette for, kan ikke beskrivelsene alene avgjøre hvilket syn de har fordi datamaterialet kun inneholder enkelte beskrivelser. Hvilken praksis de utfører i klasserommet kan variere i stor grad fra situasjon til situasjon, og derfor sier heller ikke beskrivelsene alene hvilken praksis de tilrettelegger for. Lærernes beskrivelser inneholder likevel deres tanker om hvordan de ser på flerspråklighet, og hvordan de arbeider med flerspråklighet i undervisningen, og beskrivelsene kan derfor gi noen indikasjoner som kan bidra til å besvare problemstillingen.

5.1 Lærernes syn på flerspråklighet

I den første analysedelen skal vi se nærmere på lærernes syn på flerspråklighet. Vi ønsker å strukturere analysen med å trekke frem lærerne i alfabetisk rekkefølge og se på hva de har sagt i intervjuene som kan knyttes til deres syn på flerspråklighet. Funnene i denne delen vil omhandle lærernes beskrivelser som knyttes til disse forskningsspørsmålene: 1) *Hvordan*

definerer lærere flerspråklighet? 2) Hva tenker lærere om bruk av sitt og elevenes totale språklige repertoar i undervisningen?

5.1.1 Ali:

Ali definerer flerspråklighet som: *At man har med seg flere sett med språk. Gjerne hjemmefra.* Ali sin definisjon på flerspråklighet er koblet til at man har med seg flere språk, og hans definisjon uttrykker hverken språkferdigheter eller språkbruk. Å ha med seg flere sett med språk kan være et uttrykk for språkholdninger fordi det kan være noe et individ har med seg, men selvidentifikasjon eller identitet kommer heller ikke frem i denne definisjonen. I Alis neste sitat kommer det tydeligere frem at han vektlegger språkferdigheter og språkholdninger. Når han diskuterer sin flerspråklige bakgrunn, sier han: *Om jeg hadde gjort det hvis jeg bare kunne norsk og engelsk, tror jeg. Men det forsterker min fremmedspråklige identitet at jeg kan flere språk.*

Ali kobler flerspråklighet med språkferdigheter som ifølge Engen & Kulbrandstad (2004, s. 26) omhandler å ha ferdigheter i forskjellig grad på flere språk. I sitatet kommer verbet «kunne» frem, og dette kan kobles til språkferdigheter. Ali kan flere språk enn bare norsk og engelsk, men han trekker frem at selv om han bare hadde kunnet de to, så ville han fremdeles vært flerspråklig, og dette understreker at språkferdigheter ligger til grunn. Når han reflekterer rundt dette, trekker han også inn identitet som faktor, og identitet kan kobles til språkholdninger (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 43). Han sier at det forsterker hans fremmedspråklige identitet at han kan flere språk enn norsk og engelsk, og dette kan innebære at han føler en sterkere tilknytning til de andre språkene han kan fordi han kobler inn sin identitet når det er snakk om andre språk enn norsk og engelsk. Dette kan også bety at de to perspektivene sammen styrker hans følelse av flerspråklighet.

Gjennom Alis definisjon på flerspråklighet bruker han «flere sett med språk» som forklaring. I dette tilfellet tolker vi «sett» som noe som hører sammen, og dette kan kobles til en måte å opprettholde grenser mellom språk hvor hvert av språkene har faste tilhørende elementer. I tillegg uttrykker han «flere sett», og det kan kobles til et syn hvor man har separate språkssystemer ved at man legger til autonome språk til sin språkkompetanse. Dette innebærer at det er vanskelig å plassere Alis definisjon til et dynamisk syn på flerspråklighet fordi man innenfor et dynamisk syn bare har ett språklig repertoar ifølge García & Wei (2019, s. 31), og når han sier «flere sett med språk», kan dette være en måte å uttrykke at det er flere adskilte

språk. Selv om man ikke kan koble dette til et dynamisk syn på flerspråklighet, er det også vanskelig å finne noe i denne definisjonen som tydelig kan settes innenfor et parallelt syn på flerspråklighet eller dialogisk syn på flerspråklighet. Felles for de to synene er at språkene man behersker er avgrenset og autonome (Garcia & Wei, 2019; Garcia og Kleyn, 2016). Gjennom dette sitatet er det ikke noe som tyder på at han mener at språkene er helt adskilte, som er hovedpoengene innenfor et parallelt syn, eller at de er avhengige av hverandre, som er hovedpoengene innenfor et dialogisk syn.

Ali trekker frem at flerspråklighet både kan være positivt og utfordrende, og han kobler dette til elevenes språkferdigheter. Det positive handler om at det er en styrke når man skal lære nye språk, men han trekker frem at dette spesielt gjelder dersom man har gode språkferdigheter fra før. Videre trekker han frem at dersom man har gode språkferdigheter, så er det en ressurs i skolen fordi det blir lettere å utforske ord og begreper. Han sier:

Flerspråklighet kan være en styrke, og det kan skape utfordringer. Det kommer ofte an på hvor god eleven eller mennesket er i et språk. Hvis man har gode språkferdigheter og et rikt utbygget språk i et språk, er det en fordel når man lærer nye språk. Elever som kommer med en solid skolebakgrunn og strategier for å utforske ord og begreper, kan bruke det som ressurs i skolen. Det er ikke automatisk en ressurs, for det kan være veldig positivt for noen og utfordrende for andre.

Dette svaret kan knyttes opp mot et dialogisk syn på flerspråklighet fordi Ali trekker frem hvordan tidligere språkferdigheter kan hjelpe i innlæringen av et nytt språk, og fordi man åpner opp for at det er lov til å overføre kunnskap mellom språkene. Dette er kjernen innenfor et dialogisk syn på flerspråklighet ifølge Garcia & Wei (2019, s. 31). Gjennom refleksjonen hans om dette temaet påpeker han at språkferdighetene man har fra før både kan være positivt og negativt under innlæringen av et nytt språk, og dermed er tilegnelsen av det nye språket avhengig av tidligere språklige erfaringer. Alis refleksjoner innebærer en stor likhet med Cummins avhengighetsteori hvor alle språk man behersker er gjensidig avhengige av hverandre (Garcia & Wei, 2019; Cummins, 1979; Garcia & Kleyn, 2016).

Ali uttrykker også beskrivelser som kan knyttes til et dynamisk syn på flerspråklighet fordi han uttrykker hvordan han tilpasser språket og bruker forskjellige måter å kommunisere på i ulike situasjoner. Dette kommer frem når Ali forteller at han veksler mellom språk som en mulig

tilpasning til mottaker: *Det er helt naturlig at man gjør så lenge mottaker forstår det.* Gjennom dette trekker Ali frem at språkveksling er en naturlig del av kommunikasjonen, og han kobler dette til mottakerens forståelse. Dersom mottaker ikke har anledning til å forstå, kan det virke som at Ali mener at språkbrukeren må tilpasse kommunikasjonen. Et dynamisk syn på flerspråklighet innebærer også at det eksisterer ett språkssystem, og dette kan praktiseres ut fra sosialt konstruerte språk og lage nye komplekse praksiser i ulike situasjoner (Garcia & Wei, 2019, s. 31).

Evnen til å bruke språket på ulike måter er en form for språklig tilpasning i situasjoner, og Ali uttrykker en dynamisk bruk av språk fordi språket naturlig kan variere, og dette viser et syn på en fleksibilitet i språkbruken. Det kommer også frem at Ali selv tilpasser språkbruken i kommunikative situasjoner: *Jeg bruker av og til engelske ord hvis jeg tenker at det er ord elever skjønner bedre på engelsk enn norsk fordi det er lært gjennom sosiale medier.* Dette kan være et uttrykk for at han tilpasser språket til situasjonen i stedet for å være styrt av språkernes grenser, og dersom man ser vekk fra avgrensningene mellom språkene, kan det være et uttrykk for et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Totalt sett kan vi gjennom Alis sitater se at han uttrykker et dialogisk og et dynamisk syn på flerspråklighet. Dette begrunnes med at han tenker at språkene er gjensidige avhengige av hverandre under tilegnelsen av nye språk både som en positiv ressurs og et hinder, men at han også ser på språket som et kommunikasjonsmiddel som kan tilpasses i ulike situasjoner uavhengig av grensene for språk. Ali uttrykker språkferdigheter som faktor for å kalle seg flerspråklig, men han har også noen refleksjoner som kan kobles til en vektlegging av språkholdninger.

5.1.2 Bjørn:

Bjørn definerer flerspråklighet slik: *Flerspråklighet for meg er når elever har et eller flere språk de bruker aktivt i sin egen hverdag. Kanskje forskjell hjemme og på skolen.* Bjørn trekker i sin definisjon frem at språkene man kan er noe man bruker aktivt i hverdagen, og bruk av språkene i hverdagen kan kobles til språkbruk som grunnlag for flerspråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34). Han sier ingenting om hvilket ferdighetsnivå man skal ha i de ulike språkene, men at man bruker dem i sin hverdag, og han nevner heller ikke identifikasjon til språkene. Dette er en definisjon som ikke omhandler språkferdigheter eller språkholdninger, men bare baserer seg på språkbruk. Dette ligner på noe av innholdet i Utdanningsdirektoratet

sin definisjon som uttrykker at det handler om en språkbrukers bruk av flere språk i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Språkbruk kommer også igjen når Bjørn snakker om sin egen språkbakgrunn: *Jeg er ikke flerspråklig i hverdagen. Det påvirker ikke min forståelse generelt. Kan engelsk, så vil si ja.* I definisjonen på flerspråklighet trakk han frem at man er flerspråklig dersom man bruker flere språk aktivt i hverdagen sin, og med denne tankegangen forstår man hvorfor han starter svaret med å fortelle at han ikke er flerspråklig i hverdagen. Først sier han at han ikke er flerspråklig i hverdagen, men til slutt konkluderer han med at han er flerspråklig ettersom han kan både engelsk og norsk, og gjennom dette trekker han også inn språkferdigheter. Her sier han at han er flerspråklig fordi han kan norsk og engelsk, og å kunne flere språk er et grunnlag for flerspråklighet hvis man legger språkferdigheter til grunn ifølge Engen & Kulbrandstad (2004, s. 26). Han har i definisjonen trukket frem at aktiv bruk av språkene er viktig. Etter refleksjonen innser han at man ikke nødvendigvis trenger å bruke alle språkene aktivt for å kalle seg selv flerspråklig, men at å kunne flere språk er et tilfredsstillende krav.

Bjørn har beskrivelser som kan tyde på et dialogisk syn på flerspråklighet, og det er:

Jeg tenker at flerspråklighet er nyttig hvis man klarer å benytte seg av det på en god måte. Mange elever klarer det og klarer å koble sammen en større forståelse av språk.

Dette sitatet kan falle under det dialogiske synet ettersom han åpner opp for å se likheter og sammenhenger mellom språkene. Dette samsvarer med et dialogisk syn fordi dette synet innebærer at språkene man har tilegnet seg kan brukes som støtte videre under tilegnelsen av nye språk (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016). Bjørn sier at noen «klarer å koble sammen en større forståelse av språk», og dette kan ha noen like elementer som Cummins avhengighetsteori hvor det eksisterer en felles underliggende språkevne som kan resultere i overføringer av språklig praksis, som er et kriterium innenfor et dialogisk syn (Garcia & Wei, 2019, s. 30). Ved å si at flerspråklighet bare er nyttig med forbehold om at man bruker det på en god måte, kan det innebære at det finnes bestemte måter å være flerspråklig på, som også kan tyde på et ønske om å følge bestemte strukturer og systemer tilknyttet språkene. Dette kan være et tegn på manglende fleksibilitet knyttet til kommunikasjonssituasjoner og derfor kan det ikke knyttes til et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Det dialogiske synet kommer tydeligere frem når Bjørn sier: *Jeg tenker at veksling kan være et steg på veien til å bli tryggere språkbrukere, og jeg har mange elever som blander norsk og engelsk fordi engelsk kan være lettere.* Bjørn viser gjennom dette at han er positiv til å bruke flere språk i kommunikasjon, og at det også kan ha en læringsfremmende effekt. Han ser på dette som et steg på veien og ikke nødvendigvis en naturlig del av kommunikasjonen eller det språklige repertoaret. Ved at Bjørn uttrykker at elevene bruker engelsk som verktøy, kan det være et uttrykk for at han opplever at språkkompetansen er avhengig av begge språkene.

Innenfor et dialogisk syn legges det vekt på språklig gjensidig avhengighet ved at systemene interagerer (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016), og det samsvarer med Bjørn sine uttalelser rundt dette temaet. Et argument for at denne uttalelsen ikke plasseres under et dynamisk syn, er at det indikerer at han ikke ser på det totale språklige repertoaret, men avgrensner at noe tilhører engelsk og noe annet tilhører norsk, og at disse kan blandes som et steg på veien til å lære et bestemt språk. Innenfor et dynamisk syn legges det vekt på språkbrukernes totale språklige repertoar og ikke grensene mellom språkene som blir brukt (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016), og derfor tolker vi disse sitatene til Bjørn som et uttrykk for et dialogisk syn på flerspråklighet.

Bjørn sier flere ting i intervjuet som kan kobles mot et dialogisk syn på flerspråklighet, han sier: *Jeg kan bruke masse engelsk og dansk. Bruker også mange dialekter for å ta på meg forskjellige roller.* Her kobler Bjørn hensikten med å veksle mellom ulike språk til at det gir han muligheten til å ta på seg bestemte roller. Det er vanskelig å vite hva han legger i roller, men man kan tolke utsagnet til at språk og dialekter har med seg en sosial forståelse. Når hensikten er å ta på seg ulike roller, avgrensner han språket sosialt og politisk fordi det kan bety at noen språk og dialekter på forhånd kobles til roller som kan representere mennesker som brukere av språkene. Dette utsagnet kan bære preg av et dialogisk syn hvor hensikten til Bjørn er å kodeveksle, men fremdeles å holde språkene separate ved å sosialt avgrense at noe tilhører noen språk og dialekter, og noe tilhører andre. Eksempelet ovenfor bærer ikke preg av et parallelt syn på flerspråklighet fordi kodeveksling faller under et dialogisk syn hvor systemene ses på som autonome, men avhengige av hverandre.

Bjørn uttrykker refleksjoner som kan uttrykke et dialogisk syn på flerspråklighet. Begrunnelsen for at han har et dialogisk syn kommer frem når han snakker om veksling mellom språk, og at han ser hvordan tidligere språkkunnskap kan brukes til å bli en tryggere språkbruker. Bjørn

legger språkbruk til grunn for å definere noen som flerspråklig, men han knytter også flerspråklighet til språkferdigheter.

5.1.3 Christer:

I Christer sin definisjon finner vi to hovedpoeng som kan kobles til språkferdigheter når han uttrykker hva flerspråkighet handler om: *Å kunne flere språk enn ett i større eller mindre grad. Man kan være flerspråklig selv om man kan være på et lavere nivå i et språk.* Det ene poenget handler om at man kan flere språk, og å kunne språk har relasjon til språkferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). Det andre poenget løfter frem at det også er viktig å legge til grunn at man kan ha ferdigheter på ulike nivå i ulike språk for å kalle seg flerspråklig. Dette støtter Engen & Kulbrandstad (2004, s. 27) sin argumentasjon om at ferdighetsnivået kan være varierende, og Christer sier at ferdighetsnivået ikke må være likt i alle språkene man kan fordi man kan være flerspråklig ved å ha lavere ferdigheter i et språk og mer komplekse ferdigheter i et annet.

Språkferdigheter er også et fokus i Christers refleksjoner om egen flerspråklighet: *Jeg har selv lært norsk i voksen alder og snakker tre språk. Jeg har et annet morsmål.* Her uttrykker han at han er flerspråklig fordi han har lært flere språk, og å lære språk kan kobles til språkferdigheter fordi det omhandler å utvikle en kompetanse. Christers definisjon ligner også på noen av poengene i Utdanningsdirektoratet sin definisjon på flerspråkighet, som eksplisitt sier at språkbeherskelsen ikke trenger å være lik i de ulike språkene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Christer sier også: *Flerspråklighet er en ressurs i jobben og ellers. Jeg tror at språket er knyttet til det kognitive, og forskjellige språk gir forskjellige muligheter. Man har ulike tanker, og språket gjør det.* Dette sitatet kan man tolke på ulike måter, men det er vanskelig å finne noe i sitatet som kan avgjøre hvilket av de tre synene på flerspråkighet han har. Christer påpeker at ulike språk gir ulike muligheter, og dette kan være en uttalelse som opprettholder grensene mellom språk fordi det er snakk om ulike språk fremfor å se på det fullstendige repertoaret. Likevel ligger det ikke mer i disse uttalelsene som peker i den retningen, og derfor vil det være for lite grunnlag til å plassere uttalelsene innenfor et dialogisk eller parallelt syn på flerspråkighet. Samtidig sier han at å kunne flere språk gir ulike muligheter og at språket kan knyttes til kognisjon. Innenfor et dynamisk syn på flerspråkighet vil språkbrukeren kontinuerlig finne nye måter å bruke språk på gjennom kommunikasjon (Garcia & Wei, 2019, s. 33), og dette argumentet kan samsvare i noen grad med Christers påstand om at ulike språk

gir ulike muligheter fordi det kan være en måte å utvikle språket på ulike måter, men det er også for lite av dette sitatet som tydelig kan plasseres under et dynamisk syn på flerspråklighet.

Hvilket syn Christer har, kommer i større grad til uttrykk i et sitat som gjelder synet på generell veksling mellom språk. Christer påpeker: *Jeg synes at det er avhengig av hvem man snakker med. Det gjelder for elevene også. Det er helt fint hvis det ikke ekskluderer.* Her legger Christer vekt på mottaker, og det kan virke som situasjonen styrer om det er positivt å benytte seg av flere språk i kommunikasjonen. Dette kan være et uttrykk for at man kan bruke språket ulikt i ulike situasjoner, og det kan innebære en mulighet til å tilpasse språket. Ulik språkbruk kan gi ulike muligheter, og Christer trekker frem at det er positivt dersom det ikke ekskluderer. En tolkning av dette kan være at det gir språkbrukeren mulighet til å være tilpasningsdyktig, og at dette ikke blir styrt av språkernes grenser, men at språkpraksisene kan utvikles og tilpasses i ulike situasjoner uavhengig av hvilke grenser som finnes mellom språk. Dette kan kobles til et dynamisk syn på flerspråklighet fordi det ikke innebærer et fokus på hva som tilhører de ulike språkene, men at språket brukes som et kommunikasjonsverktøy og tilpasses ut fra situasjonen språkbrukeren befinner seg i (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Det dynamiske synet kommer også frem gjennom Christers refleksjoner når han forteller at han selv veksler mellom språk i undervisningen: *Dersom jeg har elever som kan dra nytte av det. Jeg sier bestandig ting på norsk først. Det varierer og spørres hvilke elever jeg har. Jeg veksler mellom språk hvis det hjelper for læringen.* Christer påpeker at han veksler dersom han har elever som kan dra nytte av det, og dette kan innebære at han tilpasser språket sitt kontinuerlig for å sørge for forståelse hos alle. Dette kan vise Christers evne til å tilpasse språkbruken på en kompleks måte og finne ulike måter å kommunisere på i ulike situasjoner, og utforskende og kompleks språkbruk kan samsvare med et dynamisk syn (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016). Dette kan også bære preg av kodeveksling, men innenfor kodeveksling eksisterer det en avgrensning og opprettholdelse av språkernes grenser og strukturene som tilhører dem (Garcia & Wei, 2019, s. 38). I dette eksempelet er det ikke beskrevet grenser mellom språk, men at språket kan tilpasses generelt i ulike situasjoner, og derfor kan det være et uttrykk for et dynamisk syn på flerspråklighet.

Christer kan i stor grad kobles til et dynamisk syn på flerspråklighet fordi han trekker frem hvordan språket kan tilpasses gjennom komplekse praksiser, og han uttrykker hvordan det er viktig at språk skaper forståelse, men ikke på bestemte måter. Når Christer definerer

flerspråklighet, kobler han flerspråklighet til å ha språkferdigheter i ulik grad, og han påpeker at dette kan variere mellom språkene og at ferdighetene kan være forskjellige.

5.1.4 Dino:

Dino legger i sin definisjon på flerspråklighet vekt på språkferdigheter. Han sier at: *Flerspråklighet er på mange nivåer. Flerspråklighet er det at man kan kommunisere, forstå og lese på ulike språk, men det kan hende at man ikke har perfekt språkkunnskap i alle språkene man kan.* I definisjonen trekker Dino frem at flerspråklighet handler om at man kan kommunisere, forstå og lese på ulike språk selv om ferdighetene i språkene ikke er på samme nivå. Her kobler Dino flerspråklighet til ulike språklige ferdigheter, og han nevner noen produktive ferdigheter, som her uttrykkes som å kommunisere, og noen reseptive språkferdigheter, som her er å lytte og forstå. Alle disse går under perspektivet språkferdigheter som grunnlag for å definere flerspråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). Ifølge Dino er det nødvendig å ha flere ferdigheter for å definere seg som flerspråklig, men man trenger ikke å ha det han kaller «perfekt språkkunnskap».

For Dino er det viktig at man kan ha ulike språkferdigheter, og dette kommer også frem når Dino snakker om egen språkbakgrunn. Han sier: *Jeg kan lese og skrive kanskje fem språk, men så kan jeg kommunisere og forstå tre språk til.* Dino trekker frem kompleksiteten av språkferdigheter som faktor for flerspråklighet som begrep, og han diskuterer noe av det samme som Engen & Kulbrandstad (2004, s. 26-27) løfter frem angående varierende ferdigheter på forskjellige språk. Når Dino trekker frem at man kan være flerspråklig selv om man ikke har like god kompetanse i alle språkene, kommer noen av de samme poengene som i Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon på flerspråklighet frem, som også uttrykker at språkbeherskelsen ikke trenger å være lik i de ulike språkene.

For å gå dypere inn i Dino sitt syn trekker vi frem dette sitatet hvor han reflekterer rundt vekslings av språk: *Jeg synes vekslings bare er fint for kommunikasjonen. Det viktigste er at man faktisk bruker det man har lært seg, og det viktigste er forståelsen. Jeg tenker at det vil falle på plass etter hvert. Det viktigste er kommunikasjon.* Her uttrykker Dino at det viktigste er kommunikasjonen, og at vekslings mellom språk kan styrke den. I dette sitatet er det flere elementer som kan knyttes til et dynamisk syn ved at han går vekk fra de avgrensede rammene til språk og legger vekt på kommunikasjonen som verktøy. Her ser Dino muligheten til å bruke alt man har lært som en styrke for kommunikasjonen, og dette kan være et tegn på at han ser på

det totale språklige repertoaret fremfor å avgrense språkene. Når man setter det totale språklige repertoaret i sentrum, kan det være et uttrykk for et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Wei, 2019, s. 31). Det sentrale i denne beskrivelsen er å bruke det man kan, og ikke at man holder seg til det som tilhører de forskjellige språkene. Dette innebærer at språkbrukeren evner å uttrykke seg i kommunikasjon med andre, og det påpeker Garcia & Kleyn (2016, s. 14) som et viktig poeng under et dynamisk syn på flerspråklighet.

Dino trekker også frem at bruken av språkene man kan er tilpasset ulike situasjoner, og dette viser en åpenhet for at språkbruken er avhengig av situasjon og tilpasset språkbrukeren.

Jeg mener at det er litt ulike situasjoner når det er mottaksklasse, og da blir jeg overlykkelig når elevene klarer å bruke ordene de har lært seg selv om det er få ord, men man må bruke det man har. Det kommer an på om det er i mottak, SNO, eller hvem det er. Alt er tilpasset.

Dino sier «man må bruke det man har», og dette kan være et tegn på et dynamisk syn på flerspråklighet fordi det ikke handler om å opprettholde grensene mellom språk, men at det er viktigere å kommunisere og bruke språkferdighetene man har. Dette åpner for situasjoner hvor språkbrukeren kan finne nye veier å kommunisere på gjennom språklig praksis som skiller seg fra et syn hvor man opprettholder grensene mellom språkene (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016). Dette legger vekt på språket som kommunikasjonsverktøy hvor man vektlegger kommunikasjon og ikke ulike språk, og da ser man vekk fra de ulike språklige systemene med tilknytning til faste språklige strukturer som er kjernen innenfor et parallelt og dialogisk syn på flerspråklighet (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Dino sine kommentarer kan gi uttrykk for at han har et dynamisk syn på flerspråklighet. Språkene sammen kan være viktige bidrag i kommunikasjon med andre, og Dino mener at det er viktig å bruke all kunnskap man har tilegnet seg for en best mulig kommunikasjon. Vi finner at Dino i stor grad legger hele det språklige repertoaret til grunn for å kommunisere, og dette støtter kjennetegnene på et dynamisk syn på flerspråklighet. For Dino handler flerspråklighet om at man klarer å bruke språkene man kan i ulike situasjoner uansett hvilke ferdigheter man har i de ulike språkene, og dette kobler vi til språkferdigheter som perspektiv på flerspråklighet.

5.1.5 Emanuel:

Definisjonen til Emanuel bærer preg av språkbruk som grunnlag for flerspråklighet. Han sier at: *Flerspråklighet definerer jeg som alle språk som man innehar, og at man bruker flere språk til å kommunisere på ulike måter i ulike situasjoner.* Når han uttrykker at flerspråklighet handler om å bruke flere språk, ligner dette mest på språkbruk. Bruk av flere språk handler ifølge Engen & Kulbrandstad (2004, s. 34) om perspektivet knyttet til språkbruk.

Emanuel knytter flerspråklighet til en kompleks praksis gjennom sin definisjon fordi han trekker frem at man kan bruke flere språk til å kommunisere på i samme situasjon. Allerede gjennom Emanuels definisjon kan vi finne tegn på et dynamisk syn på flerspråklighet. Denne definisjonen kan i større grad tyde på at han ser bort fra språkene som systemer fordi han legger vekt på kommunikasjon og ikke forhåndsbestemte strukturer. Dette kan minne om en situasjon hvor språkbrukeren kontinuerlig utforsker sin flerspråklige identitet og finner nye måter å kommunisere på, og det er et kjennetegn på et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Wei, 2019, s. 33). Emanuels hovedpoeng i dette utsagnet handler om kommunikasjonssituasjonen og at man bruker sitt fullstendige språklige repertoar i kommunikasjon med andre. Dette innebærer at man ikke opprettholder grensene mellom språk slik man gjør innenfor et parallelt og dialogisk syn (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Emanuel sitt dynamiske syn på flerspråklighet kommer også frem i sitatet som omhandler syn på veksling mellom språk:

Tenker at det bare er bra. Da får man kommunisert på best mulig måte. De ordinære elevene gjør jo også det, og det er en miks av det meste.

Her kobler Emanuel veksling mellom språk til at det er naturlig og en kombinasjon av det man kan. Når Emanuel sier at de ordinære elevene også gjør det, kan dette være et tegn på at han tenker at det er naturlig for alle å bruke sitt fullstendige språklige repertoar, og at forskjellige språk er naturlig i kommunikasjonssituasjoner. Her ligger også fokuset på kommunikasjonen, og at ulike språk kan være hjelpelige til å kommunisere det man vil. Dette kan indikere tanker om flerspråklighet med et dynamisk syn som ifølge Garcia & Wei (2019) og Garcia & Kleyn (2016) handler om å sette det språklige repertoaret i sentrum for å uttrykke seg, og ikke de faste strukturene som avgrenser språkene.

Hos Emanuel finner vi ett sitat som kan tyde på et dialogisk syn. Emanuel sier: *Jeg veksler mellom norsk og engelsk, men også ulike dialekter. Her snakker jeg østnorsk fordi det er det de kommer til å lære.* Her kobler Emanuel veksling mellom ulike dialekter til at det finnes grenser for hvor man snakker de ulike dialektene. Gjennom dette utsagnet opprettholdes grensene mellom språk og dialekter ved å avgrense dialektene sosialt og politisk fordi han påpeker at hensikten med å snakke østnorsk er at det tilhører området de befinner seg i. Derfor kan det være en form for kodeveksling ved at det er avhengig av navngitte nasjonale språk (Garcia & Kleyn, 2016, s. 14), og derfor er det ikke et utsagn som samsvarer med et dynamisk syn fordi det opprettholder språkernes avgrensninger. Dette kan derimot ikke være et uttrykk for et parallelt syn fordi Emanuel viser muligheten til å veksle mellom språk og dialekter. Denne beskrivelsen har dermed indikasjoner på et dialogisk syn på flerspråklighet.

Videre i refleksjonen sier Emanuel: *Det kommer an på settingen og om det er en hensikt med det.* Dette sitatet kan kobles til et dynamisk syn på flerspråklighet fordi han sier at det kommer an på settingen. Ved å uttrykke dette beskriver han at språkbruken er tilknyttet situasjonen, og dette kan være tegn på fleksibilitet knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner som i større grad kan kobles til et dynamisk syn på flerspråklighet fordi det viser språkbrukerens mulighet til å tilpasse og utvikle språket i språkpraksiser med andre (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016).

Emanuel har mange beskrivelser som kan kobles til et dynamisk syn på flerspråklighet. Allerede i definisjonen hans på flerspråklighet ser vi indikasjoner på et dynamisk syn, og dette kommer frem igjen når han trekker frem at veksling mellom språk er viktig for å kommunisere på best mulig måte. Han trekker dette frem som naturlig for alle elevgrupper og ikke bare elevene som har andre morsmål enn norsk. Selv om han har én refleksjon som kan bære preg av et dialogisk syn, kommer det dynamiske synet også frem i samme refleksjon. Av de tre perspektivene på flerspråklighet legger Emanuel i størst grad vekt på språkbruk som kriterium for flerspråklighet.

5.1.6 Oppsummering av lærernes syn

I denne delen har vi sett på lærernes syn på flerspråklighet, og synene deres har kommet frem gjennom ulike sitater som har vært knyttet til lærernes definisjon på flerspråklighet og tanker om å bruke sitt og elevenes fullstendige språklige repertoar. Av de tre synene har lærerne enten

et dialogisk syn eller et dynamisk syn, og Ali er den eneste læreren som har flere sitater knyttet til to forskjellige syn. Lærerne legger vekt på ulike perspektiver på flerspråklighet når de definerer fenomenet, og både språkferdigheter, språkbruk og språkholdninger er representert gjennom lærernes definisjoner.

Funnene fra delen om syn på flerspråklighet er presentert i *figur 6*, og dersom informantene har gitt uttrykk for flere syn eller perspektiver er dette presentert med skråstrek. Der funnene er presentert i parentes, indikerer det at synet eller perspektivet kommer frem i datamaterialet, men i liten grad.

Informanter	Syn på flerspråklighet	Perspektiver
Ali	Dynamisk/Dialogisk	Språkferdigheter/Språkholdninger
Bjørn	Dialogisk	Språkbruk/Språkferdigheter
Christer	Dynamisk	Språkferdigheter
Dino	Dynamisk	Språkferdigheter
Emanuel	Dynamisk (Dialogisk)	Språkbruk

Figur 6.

5.2 Lærernes undervisningspraksis

I denne delen trekker vi frem funnene som er knyttet til lærernes undervisningspraksis. Denne delen følger også en alfabetisk rekkefølge. Beskrivelsene av lærernes praksis er hentet ut med utgangspunkt i disse to forskningsspørsmålene: 3) *Hva tenker lærere om bruk av elevenes førstespråk i undervisningen?* 4) *Hvordan legger lærere til rette for utøvelse av flerspråklighet i undervisningen?* Alle beskrivelsene blir koblet til en assimilerende praksis, støttende praksis eller inkluderende praksis (se figur 2).

5.2.1 Ali

En faktor som kom frem gjennom intervjuene, er hvordan lærernes kompetanse i språkopplæringen på ulike måter spiller en rolle når de tilrettelegger sin undervisning. Når Ali reflekterer rundt utfordringer knyttet til å bruke elevenes førstespråk, sier han: *At jeg ikke kan det. Jeg kan ikke bruke et språk jeg ikke kan.* Gjennom dette sitatet problematiserer Ali sine egne språkferdigheter i elevenes språk ved å uttrykke at han ikke kan bruke et språk han ikke kan, og dermed setter han sitt eget språklige repertoar som utfordring. Det kan fremstå som at denne læreren forstår spørsmålet som at læreren selv må bruke språket i møtet med elevene

fordi han påpeker at han ikke kan bruke et språk han ikke kan, men denne refleksjonen kan også innebære at læreren ikke opplever at han kan inkludere et språk i undervisningen når han ikke behersker det.

Videre i refleksjonen forteller Ali at han pleier å spørre elevene om språkene deres og ønsker å kartlegge språkbakgrunnen ved å la elevene lage språktrær. Han begrunner denne metoden med: *Det gjør det lettere for meg å for eksempel jobbe med begreper.* Med denne metoden viser han at han ønsker å arbeide mer med språkene til elevene for å gjøre arbeidet med begreper lettere i sin undervisningspraksis. Dette kan være et uttrykk for en støttende praksis fordi han gjennom å utforske elevenes språkbakgrunn anerkjenner deres språklige kompetanse. Man kan tolke dette sitatet til at han ønsker å benytte seg av dette for å gjøre elevene sterkere på målspråket fordi han sier at det gjør det lettere å arbeide med begreper. Dersom målet er å styrke målspråket, men fremdeles anerkjenner hjemmespråket, kan det tyde på en støttende praksis fordi disse to poengene er kjernen innenfor en støttende praksis ifølge (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124).

Når Ali reflekterer over hvordan han tilrettelegger for at elevene kan bruke sine førstespråk i undervisningen, trekker han frem vurderingssituasjoner i norskfaget. Han sier: *Arbeidet skal vurderes av lærer, og da stilles det krav til at det skal være på norsk for å forstå hva de har lært.* Beskrivelsen i dette eksempelet viser ikke at det er rom for å bruke andre litterasiteter enn norsk når elevene skal legge frem det de har arbeidet med og hva de har lært. For at en praksis skal være inkluderende, må det være rom for å bringe flere litterasiteter inn i undervisningen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Dette eksempelet sier ikke alene at Alis praksis ikke er inkluderende, men det kommer likevel frem at hovedfokuset i hans undervisning er å tilegne seg norsk, og at den flerspråklige kompetansen ikke skal komme til syne i vurderingssituasjoner. Hvorvidt den flerspråklige kompetansen kan komme til syne i prosesser knyttet til vurdering, kommer ikke frem i dette sitatet, og derfor vet vi ikke om den aldri blir benyttet i tilknytning til vurdering.

Ali reflekterer over hvordan han bruker andre språk i undervisningen, og han sier at det ikke er noe han vanligvis gjør. Under refleksjonen rundt hvordan elevene bruker andre språk til å svare på oppgaver, sier han at dette ikke er noe som vanligvis skjer, men han har noen eksempler på hvordan elevene bruker andre språk i undervisningen:

Av og til har jeg bedt eller latt elever søke på sitt førstespråk for elever som ikke har hatt lang botid i Norge. Det er et hjelpemiddel, men det løser ikke alt. Når man bruker flere språk i undervisningen, er det mange ting som må klaffe, og man trenger flere elever som snakker det samme språket. Det er også svært begrenset hvordan de får brukt arbeid på andre språk. Det er tilnærmet null, bortsett fra i en sosial læringssituasjon. Jeg synes det er kult, blir nysgjerrig og spør elevene hva de har skrevet, og hvordan de skal bygge dette.

Denne refleksjonen fra Ali beskriver noen situasjoner hvor elever har benyttet seg av førstespråket i undervisningen. Noen av situasjonene er oppfordret fra læreren, som at han sier at han har latt elever med kort botid i Norge søke på sitt førstespråk, og noen er uoppfordret, som han knytter til en sosial læringssituasjon. I dette sitatet er det lite som kan peke på en inkluderende praksis fordi det bærer preg av et monolingvistisk fokus hvor målet er å tilegne seg norsk. I tillegg påpeker han at situasjonene de får brukt arbeid på andre språk er tilnærmet null. Dette kan indikere at det ikke blir tilrettelagt for at elevene kan bruke andre språk i hans undervisning, og derfor tyder det på at Ali ikke har en inkluderende praksis.

Beskrivelsen til Ali samsvarer i stor grad med en støttende praksis fordi han sier at han til tider lar elever søke på sitt morsmål, blir nysgjerrig på elevenes språk og undersøker situasjonene når elevene bruker førstespråkene sine. Gjennom å bli nysgjerrig og undersøke, kan det være en måte å anerkjenne elevenes språk hvor førstespråket kan være en støtte under innlæringen av målspråket. Likevel har han et tydelig fokus på tilegnelsen av målspråket, og disse to faktorene er ifølge Chumak-Horbatsch (2019, s. 123-124) indikasjoner på en støttende praksis. Selv om det er et klart fokus på tilegnelsen av målspråket og ikke alle språkene elevene kan, viser han en anerkjennelse av elevenes språk, og beskrivelsen samsvarer derfor ikke med en assimilerende praksis.

Alis beskrivelser samsvarer totalt sett med en støttende praksis. Fokuset hans ligger på tilegnelsen av målspråket, og det legges ikke til rette for at elevene aktivt kan benytte sine førstespråk i undervisningen. Likevel beskriver han hvordan han anerkjenner elevenes førstespråk og at disse kan brukes som støtte under tilegnelsen av målspråket. Ali legger vekt på at han ikke kan bruke språk han ikke kan, og dette viser at hans kunnskaper i elevenes språk påvirker hvordan han benytter dem i undervisningen.

5.2.2 Bjørn

Bjørn trekker frem manglende kunnskaper som faktor for å bruke elevenes førstespråk i hans undervisning: *Hadde jeg hatt mye kunnskap, kunne jeg gjerne brukt det. Å legge til rette for det sliter jeg med her.* Bjørn sier gjennom dette at grunnen til at han ikke legger til rette for at elevene kan bruke førstespråkene sine, er at han mangler kunnskap. Hva han legger i kunnskap, er vanskelig å tolke, men han trekker en sammenheng mellom at han mangler kunnskap og at han sliter med å tilrettelegge for flerspråklighet. Han sier videre at han ikke er redd for å ikke forstå språkene, og dette kan innebære at hans manglende kunnskaper er relatert til fagkunnskap om flerspråklighet og ikke kunnskap i språkene: *Jeg er ikke redd for å ikke kunne språkene og ha en rolle som partner.*

Ved å uttrykke at han sliter med å tilrettelegge for at elevene kan benytte sine førstespråk, kan det tyde på at han ikke benytter seg av språkene i undervisningen, og dette kan bety at han ikke har en inkluderende praksis. Uten at læreren tilrettelegger for en slik praksis, kan elevene få færre muligheter til å bruke språkene sine i undervisningen. Det er vanskelig å sette denne refleksjonen under en assimilerende praksis eller støttende praksis fordi dette sitatet ikke inneholder refleksjoner om hvorvidt han anerkjenner elevenes førstespråk eller ser på elevenes kunnskaper i andre språk som nyttig for læring, og disse to metodene benyttes ikke innenfor en assimilerende praksis, men må oppfylles for å ha en støttende praksis ifølge Chumkak-Horbatsch (2019, s. 123-124).

Bjørn forteller at han aldri har tenkt over at han kan tilrettelegge for at elevene kan bruke flere språk i undervisningen, og at det sjelden blir gjort. En utfordring Bjørn trekker frem ved å bruke andre språk i undervisningen, kommer frem når han sier: *Det er vanskelig å se for seg. Når to og to snakker sammen, får ikke den andre noe ut av det.* Her forteller Bjørn at han synes det er vanskelig å se for seg at man kan bruke flere språk i undervisningen fordi alle ikke forstår alle språk.

Bjørns beskrivelse gir få tegn på at det blir tilrettelagt for bruk av elevenes språk i undervisningen. Han sier at han kan la elevene som er trygge på engelsk, bruke engelsk til å svare på oppgaver. Dette er hverken en anerkjennelse eller bruk av elevenes førstespråk i undervisningen, men det kan være en åpning for å bruke andre språk enn målspråket. Han sier også at han synes det er vanskelig å se for seg at de skal få noe ut av å bruke flere språk når alle ikke forstår det. Denne refleksjonen kan tyde på en assimilerende praksis fordi førstespråkene

blir glemt, og alt fokus blir lagt på tilegnelse og utvikling av målspråket. Ifølge Chumak-Horbatsch (2019, s. 123-124) er kjennetegnet på en assimilerende praksis et utelukkende enspråklig fokus hvor målet er å undervise skolespråket, og denne læreren viser tegn til et enspråklig fokus ved å ikke tilrettelegge for bruk av elevenes førstespråk i undervisningen. Dersom det ligger en forventning til at alle skal forstå alt, kan det være svært vanskelig å legge til rette for en inkluderende praksis i et mangfoldig og flerspråklig klasserom fordi det tar bort muligheten til at elevene kan benytte sin flerspråklige kompetanse dersom de har ulike førstespråk.

Det er vanskelig å finne eksempler på anerkjennelse av elevenes førstespråk hos Bjørn fordi han selv påpeker at han ikke tror de får noe ut av å bruke andre språk, og anerkjennelse av førstespråket er et kjennetegn på en støttende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Det er heller ingen inkluderende praksis fordi Bjørn selv sier at han ikke har tenkt på at han kan tilrettelegge for at elevene kan bruke sine førstespråk, og dette kan gi indikasjoner på at det ikke blir gjennomført slike praksiser i undervisningen.

Noen av refleksjonene til Bjørn knyttet til å implementere flere språk i undervisningen bærer preg av at han ønsker ett fellesskap i klassen, og at andre språk kan skape forskjeller i læringsmiljøet. Han sier at dersom elevene hadde snakket et annet språk i undervisningen, så hadde han bedt dem om å snakke norsk. Når Bjørn reflekterer videre om å bruke andre språk i undervisningen, sier han:

Man bør legge til rette for det. Samtidig må man passe på at det kan skape sosiale grupper gjennom oss og dem. Norsk er et fellesspråk, og alle kan være sammen om det fellesskapet. Skal man dyrke den andre siden, kan det føre til flere klikker og mindre samhold.

Her sier Bjørn at lærere bør legge til rette for å bruke andre språk, men at det kan skape sosiale forskjeller og grupperinger. Dette sitatet viser at det er viktig for Bjørn at norsk er et fellesspråk, og innenfor en assimilerende praksis er hovedmålet å undervise på målspråket. Når Bjørn påpeker at norsk er et fellesspråk som alle kan være en del av, kan dette være et uttrykk for at han ønsker en kultur hvor alle elevene har ett fellesspråk. Et av målene innenfor en assimilerende praksis omhandler å absorbere elevene i majoritetskulturen (Chumak-Horbatsch,

2019, s. 123-124), og det kan virke som Bjørn opplever at det er viktig å ha ett fellesskap i klassen fremfor at elevene tar med seg sine egne kulturer og språk.

Bjørns beskrivelser samsvarer i stor grad med en assimilierende praksis som baserer seg på et enspråklig fokus hvor alle elevene kan være sammen om ett felles språk. Han sier selv at han ikke har kunnskaper til å tilrettelegge for flerspråklig praksis i undervisningen, og dette viser at han problematiserer sin egen kompetanse i språkopplæringen.

4.2.3 Christer

Christer nevner egne kunnskaper når han beskriver sin undervisning, men han sier at denne kunnskapen ikke er en faktor for at elevene kan bruke førstespråkene sine. Christer sier: *Jeg prøver å lage situasjoner for at de kan bruke språkene sine, og jeg bruker mye tid på det selv om jeg ikke har kunnskap i dem.* Gjennom dette utsagnet kommer det frem at han bruker førstespråkene til elevene mye selv om han ikke kan dem. Selv om han sier at det er utfordrende å bruke språkene fordi han ikke kan dem, hindrer det han ikke i å bruke språkene til elevene. Dette sitatet viser også at han prøver å skape situasjoner hvor elevene kan benytte seg av sine språk til tross for egne kunnskaper og dette kan være et tegn på en inkluderende praksis.

Gjennom en inkluderende praksis legger læreren til rette for at elevene kan bruke sine førstespråk aktivt i undervisningen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). I dette sitatet kommer det ikke frem hvordan elevene får muligheten til å bruke språkene sine, men læreren påpeker at han arbeider for å skape slike situasjoner, og det kan være et uttrykk for at han legger til rette for at de skal utvikle sin flerspråklige kompetanse, og ikke bare lære seg målspråket. Christer sine refleksjoner skiller seg i stor grad ut fra Ali og Bjørn fordi han sier også at han ikke kan språkene, men han arbeider med å lage situasjoner til tross for manglende kunnskaper i språkene.

Om bruk av elevenes førstespråk i undervisningen, sier Christer: *Forhåpentligvis bruker de det, men elevene må velge det selv. Jeg smiler bare og synes det er morsomt. Noen blir overrasket, og da spør jeg om elevene kan gjenta det. Det blir en hyggelig situasjon.* Med dette ser vi at Christer er positiv til at elevene skal bruke andre språk i undervisningen, og sier at de «forhåpentligvis gjør det». Dette kan tyde på at det også er noe han prøver å legge til rette for. Christer reflekterer videre over at å bruke andre språk i undervisningen skal være noe som er

hyggelig for alle, og at han kan spørre elevene om å gjenta det de har sagt, er en måte Christer kan vise at han verdsetter elevenes språk.

Christer er også veldig klar på sine oppgaver som språklærer og trekker frem flere eksempler på hvordan han tilrettelegger for at elevene kan bruke andre språk i undervisningen:

Jeg er språklærer og lager oppgaver hvor de skal svare på førstespråket. For eksempel gjennom oversettelse og sammenligning av alfabet for å gjøre det til en naturlig del av skolehverdagen. Elevene får valgmuligheter til hvilket språk de kan svare på. Jeg ber elevene tenke på hva det heter på språket sitt, men det er ikke noe de må gjøre. Noen føler at det er lettere å skrive på engelsk enn morsmålet sitt. Jeg oppfordrer dem til å skrive på eget språk, men bestemmer ikke. Hvis det hjelper i læringsprosessen, kan de gjøre det, men de må ikke.

Christers refleksjon viser at han fokuserer på at elevene kan benytte seg av hele sitt språklige repertoar i hans undervisning. Gjennom dette sitatet viser han at det blir lagt til rette for at elevene ikke bare skal tilegne seg målspråket, men at han skaper situasjoner hvor elevene bruker førstespråkene sine. Læreren sier selv at han oppfordrer til at elevene skal svare på eget språk, og at en naturlig del av skolehverdagen er å bruke førstespråket aktivt i tilegnelsen av målspråket. Her er det flere tegn på en inkluderende praksis fordi læreren er opptatt av at elevene skal utvikle kompetansen sin både på førstespråket og målspråket, som er to viktige elementer innenfor en inkluderende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Denne praksisen går videre fra en støttende praksis fordi førstespråkene aktivt blir inkludert i elevenes skolehverdag, og det er ikke bare en anerkjennelse av førstespråkene, men en inkludering av førstespråkene i undervisningen.

Selv om Christer viser at han tilrettelegger for at elevene kan bruke sine førstespråk i undervisningen, har han også eksempler på at norsk er et fokus. I eksempelet under beskriver han en situasjon hvor elevene svarer på sine morsmål:

Jeg sier det på norsk, og spør om de kan gjenta og prøve å si det på norsk. Elevene er flinke til å si google. Jeg oppfordrer til å prøve å si det på norsk. Hvis det er et språk jeg forstår, så gjentar jeg det på norsk og spør om det var det eleven mente. Jeg prøver å få elevene til å snakke norsk ved å prøve å vende situasjonen tilbake til norsk.

Innenfor en inkluderende praksis er et hovedfokus, i tillegg til utvikling av en flerspråklig kompetanse, at elevene skal tilegne seg målspråket (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Dette er en beskrivelse som er vanskelig å tolke fordi læreren uttrykker et tydelig fokus på norsk i denne situasjonen. Dette sitatet kan bære preg av et tydelig fokus på å fremme norsk, som samsvarer med kjennetegnene for assimilerende og støttende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). I dette sitatet beskriver Christer at han arbeider med å fremme det norske språket i undervisningen ved at han hjelper elevene til å komme frem til svarene på norsk, og dette kan knyttes til en støttende praksis hvor førstespråket blir et verktøy for tilegnelse av målspråket. Likevel kan beskrivelsen fortsatt være en del av en inkluderende praksis fordi den sammen med hans andre beskrivelser viser et fokus på hele repertoaret, og dette innebærer også en utvikling av skolespråket.

I situasjonene Christer beskriver her, beskrives det både et fokus på å tilrettelegge for å bringe førstespråkene inn i undervisningen, og at elevene kan bruke flere litterasiteter gjennom sin skolehverdag. Christer beskriver i stor grad en inkluderende praksis gjennom sine uttalelser selv om han har én beskrivelse som også kan samsvare med en støttende praksis. Han viser at han er opptatt av å lage situasjoner hvor elevene får benytte sine førstespråk samtidig som han legger til rette for tilegnelsen av målspråket. Dette viser en evne til å bringe elevenes språk inn i klasserommet ved å fokusere på elevenes flerspråklige kompetanse. Christer problematiserer ikke sin egen kompetanse, og han uttrykker eksplisitt at han legger til rette for at elevene kan benytte sine språk selv om han ikke har kunnskaper i dem.

5.2.4 Dino

Dino uttrykker et forbehold om at man må ha ressurser og muligheter for å benytte seg av elevenes førstespråk. Under en refleksjon om bruk av førstespråket i undervisningen sier Dino: *Jeg synes det er bra hvis man har mulighet og ressurser til det.* Her trekker Dino inn at det er positivt å bruke elevenes førstespråk med forbehold om at det må ligge til rette for det. Det er vanskelig å vite om Dino mener at det kan omhandle læreres ressurser i form av kompetanse, ressurser i form av læreverktøy, eller ressurser som muligheten skolen har til å legge til rette for det. Det er også lite i dette sitatet som kan kobles til hans undervisningspraksis, men sitatet kan tyde på at han ikke mener at det er utelukkende positivt å benytte seg av elevenes førstespråk, og at dette styres av ytre faktorer som tilgang på ressurser.

Dino trekker frem at elevene gjerne bruker andre språk i undervisningen til å sammenligne ord, og sier: *Hvis vi sier elever i mottak som har vært der i 1.5 år, og nå har det gått mer og mer over til norsk, men så sammenligner de ord som er like, og de kjenner igjen ord på eget morsmål. De hører ordet på norsk og sier hva det heter på sine språk. Jeg synes det er fint fordi de husker kanskje ting på norsk litt bedre når de finner likheter.*

Dino sier at det er fint at elevene finner likheter fordi det hjelper med å huske ting på norsk, og dette er en interessant beskrivelse. Denne refleksjonen kan indikere et fokus på innlæringen av målspråket fordi Dino ytrer positivitet til at elevene kan bruke førstespråkene til å huske ting bedre på norsk. Det kan sammenlignes med en støttende praksis fordi førstespråket blir et verktøy under tilegnelsen av målspråket (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Her blir førstespråket også inkludert, men når læreren sier at det er bra fordi de husker det bedre på norsk, legger han fokuset på tilegnelsen av målspråket, og ikke nødvendigvis den flerspråklige kompetansen. Innenfor en inkluderende praksis er målet å utvikle hele den flerspråklige kompetansen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124), men læreren vektlegger målet som å lære målspråket i denne refleksjonen. Det kan være et tegn på en støttende praksis fordi førstespråkene blir anerkjent gjennom at de brukes i innlæringen, og fordi fokuset omhandler å tilegne seg skolespråket og ikke nødvendigvis en flerspråklig kompetanse. Likevel er et mål innenfor en inkluderende praksis også en tilegnelse av målspråket, og denne beskrivelsen sier ikke noe om den flerspråklige kompetansen. Dermed kan denne situasjonen både passe innenfor en støttende praksis og en inkluderende praksis.

Selv om noen av Dinos refleksjoner kan passe under en støttende praksis, viser han gjennom flere beskrivelser at han legger til rette for å bringe flere litterasiteter og språk inn i klasserommet, som er kriterier innenfor en inkluderende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Dino forteller at han ikke har oppfordret til at elevene skal bruke andre språk i undervisningen, men etter litt refleksjon trekker han frem at det blir brukt en del andre språk, og at dette gjerne skjer i forbindelse med sammenligning. Dino sier:

En del sammenligningsmetoder blir mye brukt. De kan gjenkjenne ord og prøve å stykke opp ord på norsk i mindre biter. Det er spennende. De kjenner igjen elementer og synes det er gøy. Det skaper nysgjerrighet, og jeg oppfordrer til det fordi det er bra i læring. De som klarer det og kan det, skriver ord på norsk og sitt morsmål for å øke forståelsen om hva de driver med.

Dino sier at morsmål og norsk sammen øker elevenes forståelse. Hans refleksjoner om å bruke flere språk i sammenligning innebærer at han legger til rette for at elevene kan benytte seg av både sine morsmål og målspråket. Her påpeker han at å skrive ord på norsk og morsmål øker forståelsen til elevene, og dette kan innebære at begge språkene er nødvendige for at elevene skal forstå hva de gjør. Her sier Dino at han åpner opp for at elevene kan benytte seg av hele sin språklige kompetanse for å oppnå forståelse, og det innebærer at elevene kan benytte seg av sin flerspråklige kompetanse for å løse oppgavene. Denne praksisen inkluderer språkene elevene har med seg til skolen ved at elevene får benytte seg av hele sin flerspråklige kompetanse for å løse oppgavene. Beskrivelsene kan passe med en inkluderende praksis fordi han beskriver en praksis som både støtter læringen av målspråket og bringer hjemmespråkene inn i klasserommet, som er to av kjennetegnene på en inkluderende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124).

Dinos beskrivelser viser i størst grad en inkluderende praksis med muligheter for at elevene kan benytte seg av sine førstespråk i undervisningen. Han har også én beskrivelse som kan passe med en støttende praksis, men hovedsakelig samsvarer beskrivelsene med en inkluderende praksis hvor førstespråkene til elevene bringes inn i undervisningen, og han legger dermed til rette for en utvikling av en flerspråklig kompetanse.

5.2.5 Emanuel

Emanuel sier at det ikke er et problem om han ikke forstår det elevene sier på sine språk. Han sier:

Når vi har arbeidet med flerspråklighet, har vi hatt rollespill, og da kan de ta opp lyd, hvordan sier man det på morsmål og norsk. De kan lage det på morsmål og jobbe med å få det til sammen på norsk. Det har vært en bra måte å gjøre det på spesielt for nyankomne, og det er mindre farlig i en rolle. Det har stort sett vært en bra måte å gjøre ting på. Jeg kan det ikke, men det er ikke så farlig så lenge de forstår det.

Emanuel ser ikke sin egen kunnskap i førstespråkene som utfordring. Setningen «Jeg kan det ikke, men det er ikke så farlig så lenge de forstår det», viser at læreren tør å ta del i praksiser selv om han påpeker at han ikke kan språkene elevene benytter seg av. Denne tilnærmingen til flerspråklighet inkluderer alle språkene som er representert i klasserommet, og selv om lærerens

forståelse av innholdet mangler, legger han til rette for at elevene kan benytte seg av sin flerspråklige kompetanse. Denne refleksjonen kan tyde på en inkluderende praksis fordi læreren legger til rette for at elevene får bruke sin flerspråklige kompetanse i undervisningen, som er sentralt innenfor en inkluderende praksis ifølge Chumak-Horbatsch (2019, s. 123-124). At en lærer ikke kan førstespråkene til elevene, trenger ikke nødvendigvis å stå i veien for at læreren kan legge til rette for en flerspråklig praksis, og det uttrykker Emanuel her. I eksempelet som Emanuel kommer med her, er målet at læreren sammen med elevene lager en kompleks praksis hvor man får utforske hvordan språkene er sammen, og dette kan også være et eksempel på transspråking i opplæringen.

En form for å arbeide med transspråking i opplæringen, er å inkludere alle elevenes språk i komplekse og diskursive praksiser (García & Kano, 2014, s. 261), og gjennom Emanuels eksempel viser han at elevene får bruke sine førstespråk i undervisningen, og at de arbeider med å utvikle målspråket, som er to hovedpoeng innenfor en inkluderende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124).

Emanuel trekker frem at elevene gjerne kan bruke andre språk som en støtte for å komme frem til den norske oversettelsen, og sier:

Spesielt i begynnelsen når de kommer til Norge, og spesielt de med skolebakgrunn. Mange trenger kun en norsk oversettelse. De kan gjerne skrive en tekst på engelsk og oversette, men førstespråket kommer først, så bruker de det for å komme frem til det på norsk.

Emanuels beskrivelser av hvordan førstespråkene til elevene blir implementert i klasserommet, viser at elevene aktivt får bruke hele sin flerspråklige kompetanse i undervisningen. Læreren legger trykk på at førstespråket kommer først, og at dette kan være en vei for å komme frem til svaret på norsk. I denne refleksjonen sier Emanuel at det er mulig å ta ulike språklige veier for å komme frem til den norske oversettelsen. Når elevene får skrive tekster og løse oppgaver på sine språk, gjør dette at førstespråkene får en sentral plass i undervisningen, og det er en måte å inkludere elevenes flerspråklige kompetanse fordi de får bruke kunnskapene i alle språkene de kan. Selv om noe av fokuset her ligger på å komme frem til svaret på norsk, uttrykker læreren hvordan elevene kan bruke førstespråkene i skolehverdagen, og å bringe elevenes førstespråk

og andre litterasiteter inn i klasserommet er kjennetegn på en inkluderende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124).

Emanuel forteller at elevene bruker flere språk i undervisningen: *Når de jobber med ord og uttrykk, ser om det er noen likheter og forskjeller mellom språk i klassen. De liker å lære om hverandre sine språk, og jeg tror det har med det sosiale å gjøre, og de får et eget språk sammen og vil bli kjent. Det blir et mellomspråk og en god miks spesielt muntlig norsk i skriftlig form, og jeg ser det klart og tydelig.*

Emanuel beskriver en sterk inkluderende praksis. Denne praksisen åpner for å bringe alle elevenes språk inn i klasserommet, og det åpner for en praksis hvor elevene aktivt drar nytte av sin flerspråklige kompetanse i læringen. Innenfor en assimilerende praksis er et av målene å absorbere elevene i majoritetskulturen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124), men ved at læreren legger vekt på at elevene blir kjent gjennom at de får et eget språk sammen, ligger forholdene til rette for at elevene kan skape en kultur sammen basert på bakgrunnene de har. Her beskriver ikke læreren at målet er å absorbere elevene inn i majoritetskulturen eller at de bare skal lære hovedspråket, som er kjennetegnene på en assimilerende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Læreren opplever at elevene sammen danner et språk som er felles for elevgruppen, og det legger et grunnlag for et nytt fellesskap som ikke er avhengig av majoritetskulturen. I dette tilfellet er det rom for at alle elevene får bruke sin flerspråklige kompetanse ved at de har muligheten til å se på likheter og forskjeller mellom alle språkene i klassen.

Emanuel's beskrivelser samsvarer i stor grad med en inkluderende praksis hvor han ikke er redd for å la elevene benytte seg av sine førstespråk selv om han ikke forstår dem. Hans praksis bærer preg av at elevene aktivt kan ta i bruk sine førstespråk i undervisningen, og dette viser et fokus på elevenes flerspråklige kompetanse.

5.2.6 Oppsummering av lærernes undervisningspraksis

Gjennom lærernes refleksjoner av hvordan de tilrettelegger for flerspråklighet i undervisningen, finner vi store forskjeller på hvilke praksiser som benyttes, og disse presenteres i *figur 7*. I denne figuren ser man et skille mellom lærerne som underviser i mottaksklasser og lærerne som ikke gjør det. Ali og Bjørn, som har ansvar for ordinær norskopplæring og elever med rett på særskilt norskopplæring, svarer begge at elevene i liten grad bruker andre språk i

undervisningen, men det er en forskjell i praksisene til disse to lærerne fordi Ali beskriver en støttende praksis, og Bjørn beskriver en assimilierende praksis. De tre lærerne Christer, Dino og Emanuel beskriver alle tre eksempler på inkluderende praksiser, og hvordan de bringer førstespråkene inn i klasserommet som en del av skolehverdagen. De viser et fokus på en utvikling av elevenes flerspråklige kompetanse, og hvordan denne kan benyttes i undervisningen. Denne lærergruppen ser ikke på sin egen kompetanse eller egne kunnskaper i elevenes språk som hinder for å tilrettelegge for bruk av førstespråkene i undervisningen, men det gjør derimot Ali og Bjørn. Lærerne som har mottaksklasser, forteller derimot at elevene i større grad bruker andre språk i undervisningen. I *figur 7* presenteres lærernes undervisningspraksis sammen med deres tilknytning til tema, perspektiv og syn. Der funnene er presentert med skråstrek, kan beskrivelsene bære preg av flere kategorier. Funnene som står i parentes innebærer at det har kommet frem i datamaterialet, men i liten grad, og det er for å vise at det også kan finnes små nyanser.

Informanter	Tilknytning til temaet	Perspektiv	Syn på flerspråklighet	Undervisningspraksis
Ali	SNO + Ordinær norskundervisning	Språkferdigheter/Språkholdninger	Dynamisk/Dialogisk	Støttende praksis
Bjørn	SNO + Ordinær norskundervisning	Språkbruk/Språkferdigheter	Dialogisk	Assimilerende praksis
Christer	SNO + Mottaksklasse	Språkferdigheter	Dynamisk	Inkluderende praksis (Støttende praksis)
Dino	SNO + Mottaksklasse	Språkferdigheter	Dynamisk	Inkluderende praksis (Støttende praksis)
Emanuel	SNO + Mottaksklasse	Språkbruk	Dynamisk (Dialogisk)	Inkluderende praksis

Figur 7

6. Diskusjon

I denne delen trekker vi ut fem hovedperspektiver som har kommet fra funnene i analysen for å diskutere dem med aktuell teori og forskning. De fem hovedfunnene tar for seg nyansene vi finner i lærernes syn på flerspråklighet og undervisningspraksis, om det finnes en sammenheng mellom syn og undervisningspraksis, læreres kompetanse som faktor for undervisningspraksis, forskjellen mellom lærergruppene og hva lærere skal vektlegge i språkopplæringen.

6.1 Nyanser i funnene

Vi har gjennom analysen kommet frem til hvilket syn og hvilken praksis som samsvarer mest med lærernes beskrivelser. Det er likevel flere nyanser som viser at funnene ikke er entydige.

Gjennom Alis refleksjoner finner vi beskrivelser som både samsvarer med et dialogisk syn og et dynamisk syn. Emanuel er en annen lærer som viser nyanser, og selv om han i størst grad beskriver et dynamisk syn, har han også noen indikasjoner på et dialogisk syn, men i liten grad. Disse lærerne er eksempler på at man ikke nødvendigvis har ett bestemt syn, men at dette kan variere. Dersom vi hadde stilt flere spørsmål, kunne dette også variert i større grad hos de andre lærerne.

Vi har ikke koblet de tre perspektivene, språkferdigheter, språkbruk og språkholdninger, til bestemte syn fordi vi ser at de ikke har en direkte relasjon. Slik vi ser i *figur 7*, legger to av lærerne språkferdigheter til grunn og har et dynamisk syn, én legger språkbruk til grunn og har et dynamisk syn og én kobler også inn språkholdninger og har et dynamisk syn. Disse perspektivene har likevel vært sentrale å ta med fordi et av forskningsspørsmålene våre omhandler definisjoner på flerspråklighet, og disse perspektivene kan belyse nyansene i lærernes definisjoner. Perspektivene kan også bidra til å se nyansene i synene ved at man kan ha et dynamisk syn med ulike perspektiver til grunn.

Christer og Dino er eksempler på at praksisene også kan variere. Det kommer frem i datamaterialet at de har beskrivelser som kan samsvare med en støttende praksis, selv om de i stor grad beskriver inkluderende praksiser. Gjennom undervisning kan praksisene variere, og selv om våre funn har koblet lærerne til bestemte praksiser, er det stor sannsynlighet for at dette også kan variere i undervisningen. Chumak-Horbatsch (2019, s. 147) diskuterer også hvordan lærere kontinuerlig kan utforske sin praksis i flerspråklige klasserom avhengig av samfunnets utvikling og hvilken elevgruppe de har, og dette kan innebære en variasjon og tilpasning underveis som ikke nødvendigvis er bestemt på forhånd.

6.2 Finnes det en sammenheng mellom syn og undervisningspraksis?

De tre teoretiske synene på flerspråklighet har en teoretisk relasjon til de tre praksisene, og derfor er det relevant å se om det i praksis også finnes en sammenheng mellom de fem lærernes syn og deres undervisningspraksis. Dersom lærernes beskrivelser viser et samsvar mellom syn og undervisningspraksis, kan dette vise en likhet med Fiskum et al. (2018, s. 33) sitt argument om at læreres undervisningspraksis i stor grad vil være påvirket av deres syn på hvordan undervisningen bør foregå. Dette gjelder også i språkopplæringen hvor læreres overbevisninger om hvordan språk læres, har en stor sammenheng med hvordan lærere praktiserer dette i

undervisningen (Li, 2019, s. 22). Dette betyr at lærere med stor sannsynlighet legger opp til en undervisning som speiler deres syn og overbevisninger.

Undersøkelsens funn viser at noen av lærerne har et samsvar mellom syn og praksis. Christer, Dino og Emanuel uttrykker at de har et dynamisk syn på flerspråklighet og en inkluderende praksis. Et dynamisk syn og inkluderende praksis har en sammenheng ved at begge fokuserer på det totale språklige repertoaret og å utvikle den flerspråklige kompetansen.

Dersom syn og praksis alltid samsvarer, kan det innebære at det blir vanskelig å tilrettelegge for en inkluderende praksis uten et dynamisk syn på flerspråklighet, og dette kan knyttes til det Borg (2015, s. 2) påpeker om at læreres tanker i stor grad påvirker deres undervisningspraksis. Et eksempel på dette er at lærere som ser på språkene som adskilte systemer, som gjelder både et parallelt og dialogisk syn (Garcia & Wei, 2019; Garcia & Kleyn, 2016), ikke tilrettelegger for å utvikle en flerspråklig kompetanse. I vår undersøkelse er det kun Bjørn som ikke har noen beskrivelser som samsvarer med et dynamisk syn, og slik funnene viser, legger han heller ikke til rette for en inkluderende praksis. Det er imidlertid ikke alle lærere som har et dynamisk syn som tilrettelegger for en inkluderende praksis. Her er Ali et eksempel fordi han beskriver et syn som kan være både dialogisk og dynamisk. Selv om han også beskriver et dynamisk syn, passer hans beskrivelser av undervisningspraksis med en støttende praksis som bare har relasjon til beskrivelsene som passer et dialogisk syn. Dette viser at et dynamisk syn ikke alene er nok til å tilrettelegge for en inkluderende praksis. Ali er også et eksempel på at selv om mye av syn og praksis samsvarer, trenger det ikke å være et entydig samsvar.

Selv om teori og funn i denne undersøkelsen viser at det i stor grad finnes samsvar mellom syn og praksis, finner vi også ett eksempel på et tydelig skille mellom syn og praksis. Bjørn uttrykker beskrivelser som passer med et dialogisk syn og en assimilerende praksis, og dette innebærer at selv om han ser på språk som gjensidig avhengige av hverandre og et mulig verktøy for språklæring, kommer ikke dette synet frem gjennom hans undervisning. Dette funnet viser både at det ikke alltid eksisterer et samsvar, og at syn ikke er en garanti for hvordan man vektlegger språkenes betydning i undervisningen. I Bjørns beskrivelser av egen praksis overskygger målet om ett felles språk i klassen hans dialogiske syn på flerspråklighet.

6.3 Hvilken faktor har læreres kompetanse for deres undervisningspraksis?

Læreres kompetanse er en faktor som spiller inn når de arbeider med flerspråklige barn, og Dahl & Krulatz (2016, s. 4) løfter frem viktigheten av at lærere har solid fagkunnskap om hva flerspråklighet er, og hvordan flerspråklig utvikling kan støttes i møte med flerspråklige elever. Gjennom intervjuene reflekterer flere av lærerne rundt hva som er vanskelig med å benytte seg av elevenes førstespråk i undervisningen, og noen av lærerne påpeker at det er vanskelig å benytte seg av elevenes førstespråk dersom de mangler kunnskaper i de aktuelle språkene eller ikke har kompetanse til å tilrettelegge for utvikling av en flerspråklig kompetanse. Dette argumentet viser at det kan finnes en sammenheng mellom tilrettelegging for flerspråklighet i undervisningen og hvilke kunnskaper lærere har i elevenes språk eller om flerspråklighet.

I mange klasserom kan elevgruppen representere mange nasjonaliteter og språk, og det er umulig for lærere å beherske alle elevenes språk i en elevgruppe hvor det eksisterer mange forskjellige språkbakgrunner (Garcia & Wei, 2019, s. 124). Ali uttrykker at han ikke kan benytte seg av et språk han ikke kan. Dersom man legger til grunn at man må kunne språkene for å benytte dem i undervisning, kan dette føre til at lærere i en språklig mangfoldig klasse ikke tilrettelegger for en inkluderende praksis. Elevene har med stor sannsynlighet ulike førstespråk som lærerne ikke har kunnskaper i, og dersom en faktor for å benytte elevenes førstespråk i undervisningen er at lærerne kan det, gjør dette at elevene ikke får ta i bruk sin totale flerspråklige kompetanse.

Bjørn trakk også frem kompetanse under intervjuet, men på en annen måte enn Ali. Han sa at han gjerne kunne lagt til rette for flerspråklighet i sin undervisning, men han opplever selv at han har manglende kunnskap, og solid fagkunnskap er ifølge Dahl & Krulatz (2016, s. 4) viktig i arbeidet med flerspråklige barn. I hans tilfelle kan man finne en sammenheng mellom kompetanse og undervisningspraksis siden han trekker frem utfordringer knyttet til egen kompetanse. Når egen kompetanse om flerspråklighet har påvirkning på undervisningspraksis, kan dette ha en negativ effekt på arbeidet med flerspråklige barn dersom læreren ikke har kompetanse til å tilrettelegge for det. Dette ser vi et eksempel på hos Bjørn fordi han i størst grad beskriver en assimilierende praksis hvor elevenes førstespråk ikke får en plass, og han forklarer dette med manglende kunnskaper.

I vår undersøkelse finner vi også lærere som trekker frem at deres kunnskaper i elevenes språk ikke er viktig for deres undervisningspraksis. Vi har tidligere påpekt at transspråking kan benyttes som et pedagogisk verktøy i en inkluderende praksis, og Garcia & Wei (2019, s. 124) diskuterer hvordan enspråklige lærere kan benytte seg av transspråking i undervisningen til tross for at de ikke kan andre språk enn sitt morsmål. Både Emanuel og Christer påpeker at de ikke kan alle språkene til elevene sine, men de beskriver likevel inkluderende praksiser hvor de lar elevene bruke sine førstespråk i språklige praksiser med medelever, og dette er former for transspråking i opplæringen. Dette viser at noen av lærerne i denne studien tilrettelegger for inkluderende praksiser selv om de ikke har kunnskaper i alle språkene til elevene.

Selv om det finnes en mulig sammenheng mellom læreres kompetanse og undervisningspraksis, kan vi ikke vite at dette har en årsakssammenheng hos alle lærerne i denne studien. Det ble ikke stilt spørsmål tilknyttet utdanning eller faglig bakgrunn, og derfor kan vi ikke sammenligne lærernes utdanning og faglig kompetanse med hvilken praksis de har. Likevel kommer det frem at noen av lærerne selv problematiserer egen fagkunnskap og kunnskaper i elevenes språk, og det kan vise en sammenheng med undervisningspraksisen til noen av lærerne i denne studien.

6.4 Forskjellen mellom lærergruppene

I vår undersøkelse kommer det frem at det eksisterer et skille mellom praksisene til lærerne som har erfaring med mottaksklasser og lærerne som ikke har denne erfaringen. Alisaari et al. (2019) finner sammenhenger mellom bevissthet om utfordringer knyttet til flerspråklighet i undervisningen og hvor støttende lærere er i arbeidet med flerspråklige elever. I studien til Alisaari et al. (2019) blir undervisningspraksis også sett i lys av erfaring med flerspråklighet, og der kommer det frem at det finnes en sammenheng mellom læreres erfaring og hvordan de støtter flerspråklighet.

I vår studie har vi lignende funn som Alisaari et al. (2019), og lærerne som har mottaksklasser i vår studie legger i større grad til rette for en inkluderende praksis enn lærerne som ikke har det. Lærere som har mottaksklasser, arbeider tett på flerspråklige elever hver dag, og det vil også være store variasjoner mellom elevenes språklige ferdigheter som gjør at de kan bli eksponert for flere utfordringer og muligheter knyttet til flerspråklighet gjennom arbeidsdagen. Lærerne i vår studie som ikke er lærere for mottaksklasser, arbeider ofte med elever som følger ordinær norskopplæring eller SNO, og dette innebærer at de arbeider med elevgrupper som har

tilegnet seg høyere kunnskaper i det norske språket enn elevene i mottaksklassene. Dette kan være en faktor for skillet mellom lærergruppene i denne studien fordi lærere med mer erfaring med flerspråklighet i større grad er positive til å benytte seg av elevenes språk i undervisningen som Burner & Carlsen (2019) også finner i sin studie.

Dersom spesiallærere i større grad enn ordinære norsklærere er positive til bruk av elevenes førstespråk, som Rodríguez-Izquierdo et al. (2020) finner i sin studie, kan dette få konsekvenser for elevene når de senere skal inn i ordinære norskklasser. Ifølge Opplæringslova §2-8 (1998) skal elever med andre morsmål enn norsk delta i ordinær norskopplæring så fort de har tilstrekkelige kunnskaper i målspråket, og dette innebærer at disse elevene ikke nødvendigvis får lærere med en spesialkompetanse innenfor flerspråklighet. Dersom ordinære norsklærere legger til rette for en inkluderende praksis i mindre grad enn mottakslærere, kan dette føre til at elevene ikke får benyttet seg av sine førstespråk i skolehverdagen når de er ferdige i mottaksklasser. De to lærerne som ikke er mottakslærere i denne studien, har begge et sterkt fokus på målspråket, og Bjørn beskriver eksempler på at kunnskapen bare skal komme gjennom målspråket i sin undervisning. En assimilerende praksis kjennetegnes av et slikt enspråklig fokus hvor én felles kultur er et mål (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). I en ordinær norskklasse vil majoritetselevne i gjennomsnitt klare seg bedre enn de flerspråklige elevene dersom undervisningen i hovedsak tar sikte på å utvikle målspråket (Ryen, 2010, s. 73), så en slik enspråklig undervisning kan i verste fall få en direkte negativ konsekvens for flerspråklige elevers faglige og språklige utvikling.

Selv om det i vår undersøkelse kommer frem at det er forskjell mellom lærergruppene ettersom mottakslærere i større grad legger til rette for inkluderende praksiser enn ordinære norsklærere, finnes det også eksempler på at ordinære norsklærere kan legge til rette for en praksis hvor språkene kan støtte hverandre. Ali er et eksempel på en lærer som ikke beskriver inkluderende praksiser, men han uttrykker likevel hvilken funksjon førstespråket kan ha i norskundervisningen, og han beskriver en praksis hvor elevene til tider kan dra nytte av sine førstespråk og bruke dem i undervisningen. Han forteller at elevenes sluttarbeid må være på målspråket, men at de kan bruke andre språk enn norsk i planleggingsfasen av en oppgave. Dette underbygger et fokus på målspråket, selv om det åpnes for å benytte førstespråket til en viss grad.

6.5 Hva skal lærere vektlegge i språkopplæringen?

Lærerne i denne undersøkelsen fokuserer på forskjellige kompetanser gjennom sin undervisningspraksis, og dette kan ha en sammenheng med at det er vanskelig å vite hva man skal vektlegge i språkopplæringen. De Angelis (2011) finner at lærerne i deres studie er redde for å bruke andre språk i undervisningen fordi det kan utfordre målspråkets plass, og Makarova et al. (2021) har lignende funn som kan forklares av blant annet et mulig læreplanpress. Selv om vi ikke har stilt spørsmål om hvorfor førstespråket ikke blir brukt, peker noen av lærerne på at målspråket skal tilegnes, og at det har hovedvekt i undervisningen. Den overordnede delen av læreplanen uttrykker et fokus på flerspråklighet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Samtidig arbeider man med styringsdokumenter som uttrykker viktigheten av å utvikle ferdigheter på skolespråket.

Norsk er skolespråket i Norge, og elevene skal tilegne seg dette gjennom utdanningsløpet. Elever som har rett på særskilt norskopplæring, skal få dette, men ifølge Opplæringslova §2-8 (1998) skal disse elevene delta i ordinær opplæring så fort de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Dette innebærer at disse tilbudene er midlertidige, og Opplæringslova §2-8 (1998) legger med andre ord vekt på elevers tilegnelse av målspråket, som lærere får en viktig rolle for å oppnå. I lys av dette kan man forstå hvorfor lærere har et fokus på målspråket i arbeidet med flerspråklige elever, men lærere har likevel en viktig rolle for å promotere flerspråklighet i språkundervisningen ifølge Haukås (2016, s. 2). Her kan det oppstå en utfordring mellom kravet til at lærere skal bidra til at elevene utvikler ferdigheter på målspråket og hvordan de skal tilrettelegge for flerspråklig utvikling som inkluderer alle elevers språklige kompetanse.

Flere av lærerne i denne studien beskriver eksempler på hvordan de retter eller veileder elevene tilbake til å svare på norsk dersom de svarer på andre språk, og at de ønsker at elevene skal tilegne seg målspråket gjennom undervisningen. Dette gjelder både mottakslærerne og lærerne som ikke har mottaksklasser. Likevel finner vi også her et skille mellom de ordinære norsklærernes og mottakslærernes balanse mellom fokus på utvikling av målspråk og flerspråklig utvikling. Lærerne som primært underviser i ordinære norskklasser arbeider mye med elever som har utviklede norskferdigheter, og for disse elevene vil mye av grunnlaget for språkforståelse etableres gjennom norskfaget (Haukås, 2014, s. 7). Dette kan være en grunn for at ordinære norsklærere har et større fokus på utvikling av målspråk fremfor en flerspråklig utvikling, som er et mindre balansert fokus enn det vi finner hos mottakslærerne.

Flerspråklige elever har allerede med seg språklige erfaringer fra andre språk før de begynner på skolen, og hvilket språkfokus læreren har kan påvirke deres språklige utvikling videre. Det kan oppstå utfordringer for elevene som ikke har skolespråket som førstespråk, og utfordringen kan komme dersom lærere alltid går gjennom målspråket fordi majoriteten av elevene behersker det. Konsekvensen av en slik praksis kan være at flerspråklige elevers adgang til litterasitetsressurser i klasserommet blir begrenset (Danbolt, 2020, s. 85). Dersom lærere ikke tilrettelegger for å benytte flere litterasiteter i undervisningen, innebærer dette at de ikke har en inkluderende praksis (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). Det kan føre til at de flerspråklige elevene ikke kan dra nytte av sine språklige erfaringer og ferdigheter i skolehverdagen, som bare er mulig dersom de blir bevisste på denne kunnskapen (Haukås, 2014, s. 7). Lærere har en viktig rolle for å gjøre elevene bevisste på sine språklige kunnskaper og erfaringer, og gjennom en undervisning som utelukkende fremmer målspråket, kan det være vanskeligere for flerspråklige elever å forstå hvilken språklig kompetanse de har. Selv om en stor del av målet med språkopplæringen handler om en tilegnelse av skolespråket, kan en undervisning som utelukkende fokuserer på målspråket favorisere majoritetselevene faglig og språklig (Ryen, 2010, s. 73).

Gjennom undersøkelsens funn og gjeldende teori ser vi at det er mulig å inkludere både målet om å utvikle målspråket og den flerspråklige kompetansen når man tilrettelegger for en inkluderende praksis i undervisningen (Chumak-Horbatsch, 2019, s. 123-124). En slik praksis ekskluderer ikke en tilegnelse av målspråket, som mange lærere kan oppleve som et hovedfokus, og den kan øke mulighetene for flerspråklige elever til å benytte sitt totale flerspråklige repertoar i skolehverdagen. Likevel kan dette være vanskelig for lærere å utføre i praksis når noen styringsdokumenter inneholder sentrale mål om å tilegne seg norskferdigheter, og det er mulig å operasjonalisere disse dokumentene på ulike måter. Skolespråket i Norge er norsk, og det er naturlig at flere sentrale mål sikter på en utvikling av norskferdigheter. Det finnes imidlertid også styringsdokumenter som vektlegger flerspråklighet som en viktig kompetanse, og den overordnede delen av læreplanen er et eksempel på dette (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Selv om undersøkelsens funn og teoretiske perspektiver viser muligheten for å fokusere på hele det språklige repertoaret, ser vi at det er flere faktorer som kan skape et spenn mellom læreres vektlegging av å arbeide med målspråket og en tilrettelegging for flerspråklig praksis i undervisningen.

7. Konklusjon

I denne oppgaven har vi sett på fem læreres syn på flerspråklighet og deres beskrivelser av hvordan de tilrettelegger for flerspråklig praksis i undervisningen gjennom problemstillingen: *Hvilket syn har lærere på flerspråklighet, og hvordan beskriver de at de tilrettelegger for flerspråklig praksis i undervisningen?* Med utgangspunkt i denne problemstillingen ble det formulert fire forskningsspørsmål for at det skulle bli enklere og mer oversiktlig å undersøke og svare på problemstillingen. De fire forskningsspørsmålene er:

- 1) *Hvordan definerer lærere flerspråklighet?*
- 2) *Hvordan ser lærere på bruk av sitt og elevenes totale språklige repertoar i undervisningen?*
- 3) *Hva tenker lærere om bruk av elevenes førstespråk i undervisningen?*
- 4) *Hvordan legger lærere til rette for utøvelse av flerspråklighet i undervisningen?*

For å kunne svare på vår problemstilling har vi tatt for oss to forskjellige modeller. En av dem knyttes til syn på flerspråklighet og den andre til undervisningspraksiser. Selv om den ene tar for seg syn på flerspråklighet, og den andre tar for seg undervisningspraksiser, ser man at det kan finnes en teoretisk relasjon mellom modellene. Et parallelt syn på flerspråklighet har likheter med en assimilerende praksis. Et dialogisk syn på flerspråklighet og en støttende undervisningspraksis kan knyttes sammen, og et dynamisk syn på flerspråklighet og en inkluderende undervisningspraksis har samme fokusområder. Det er likheter mellom modellene, men det er mulig for en lærer å ha et syn på flerspråklighet som ikke samsvarer med den teoretiske praksisen som kan kobles til synet.

Vi ser i denne undersøkelsen at funnene ikke alltid er entydige, og det er mulig å beskrive situasjoner og tanker som kan kobles til ulike syn og ulike praksiser. De tre perspektivene på flerspråklighet, språkferdigheter, språkbruk og språkholdninger, er benyttet til å undersøke hvordan lærere definerer flerspråklighet for å understreke nyansene mellom deres syn. I denne delen skal vi oppsummere og trekke frem disse funnene og andre sentrale funn i tilknytning til disse før vi reflekterer rundt forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering av syn og undervisningspraksis

De to første forskningsspørsmålene, som tar for seg lærernes definisjon av flerspråklighet og hvordan de ser på bruk av sitt og elevenes totale språklige repertoaret i undervisningen, kan

knyttes til lærernes syn på flerspråklighet. Gjennom analysen så vi at beskrivelsene til Ali og Bjørn kan tyde på et dialogisk syn på flerspråklighet ettersom de ser på språk som adskilte systemer, men som også kan være avhengige av hverandre og støtte hverandre i språktilegnelsen. Noen av Alis beskrivelser samsvarer også med kriteriene for et dynamisk syn da han også trekker frem en fleksibilitet til å tilpasse språket etter situasjoner. Christer, Dino og Emanuel sine beskrivelser kan tyde på at de har et dynamisk syn fordi de legger vekt på hele det språklige repertoaret som det viktigste for kommunikasjonen fremfor å opprettholde grensene mellom språk.

For å finne ut av hvilken undervisningspraksis lærerne tilrettelegger for har vi tatt utgangspunkt i beskrivelsene som knyttes til de to siste forskningsspørsmålene, som handler om hva lærerne tenker om bruk av elevenes førstespråk i undervisningen og hvordan de legger til rette for flerspråklig praksis i undervisningen. Gjennom analysen kom det frem at alle de tre undervisningspraksisene var representert hos lærerne. Alis beskrivelser samsvarer mest med en støttende praksis, og dette kommer frem i hans beskrivelser av hvordan han anerkjenner førstespråket til elevene, men hovedfokus er på målspråket. Bjørn har en assimilerende praksis hvor han fokuserer på at alle elevene skal bruke målspråket på skolen, og sier selv at han ikke legger opp til muligheter for at elevene kan bruke språkene sine fordi norsk er et fellesspråk. Christer, Dino og Emanuel har i størst grad en inkluderende praksis ettersom de legger til rette for at elevene kan ta i bruk alle språkene de kan, og de tre lærerne arbeider med å utvikle elevenes flerspråklige kompetanse.

7.2 Sentrale funn gjennom undersøkelsen

Gjennom denne undersøkelsen kommer det frem ulike funn. Det første handler om at man til en viss grad kan se en sammenheng mellom læreres syn og deres praksis. Det har kommet frem at det finnes samsvar mellom modellene vi har brukt for å analysere datamaterialet, men at det ikke alltid er samsvar hos lærerne. Hos noen av lærerne er det samsvar mellom syn og praksis, og det ser vi hos Christer, Dino og Emanuel. Ali viser samsvar til en viss grad, men Bjørn beskriver et syn som ikke samsvarer med sin praksis.

Et annet funn som kom opp gjennom undersøkelsen, er at det finnes forskjeller mellom lærergruppene. Lærerne som har mottaksklasser, legger i større grad opp til en flerspråklig praksis enn lærerne som ikke har mottaksklasser. De ordinære norsklærerne beskriver praksiser som er mindre inkluderende, og dette kan være fordi de på ulike måter ser egne kunnskaper

som et hinder, som også er et funn i denne undersøkelsen. Ali trekker frem at han ikke kan bruke språk han ikke kan i undervisningen, og Bjørn trekker frem manglende kunnskap i språkopplæringen. Lærerne som har mottaksklasser gir mange eksempler på inkluderende praksiser, og Christer og Emanuel sier eksplisitt at deres kunnskaper i elevenes språk ikke står i veien for tilretteleggingen for flerspråklig praksis.

Det siste funnet som er trukket frem i denne oppgaven, er knyttet til spennet mellom fokus på målspråk og tilrettelegging for flerspråklig praksis. Det er ikke alltid lett for en lærer å vite hvilket fokus man skal ha i undervisningen sin ettersom et av målene i norsk skole er å tilegne seg målspråket samtidig som den overordnede delen av læreplanen sier at man skal utvikle sin språklige identitet. Vi har trukket frem at lærere er pliktige til å følge opplæringsloven og gjeldene læreplaner, og at disse styringsdokumenter legger føringer til hvordan undervisningen kan være og hva den kan inneholde. Likevel ser man tydelige forskjeller i ulike klasserom, og dette kan komme av at undervisningen blir påvirket av lærernes syn, kompetanse og erfaring slik som Fiskum et al. (2018), Li (2019) og Dahl & Krulatz (2016) har trukket frem som sentrale faktorer.

I denne undersøkelsen kommer det frem gjennom teori, tidligere forskning og analyse at det er mulig å tilrettelegge for en flerspråklig undervisning samtidig som man legger til rette for at elevene skal tilegne seg målspråket, men at dette utføres i varierende grad. Hvilket fokus lærere har i undervisningen, kan påvirke elevenes språklige utvikling. Dersom man kun har et fokus på å tilegne seg målspråket, kan dette ha en negativ effekt på flerspråklige elevers utvikling (Ryen, 2010, s. 73) og føre til at de ikke ser på sin språklige bakgrunn som en ressurs, som går imot et av læreplanens mål (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er derfor viktig at lærere jobber med å tilrettelegge for flerspråklig praksis samtidig som utvikling av målspråket får en sentral plass i undervisningen.

7.3 Forslag til videre forskning

Etter å ha gjennomført denne undersøkelsen har vi lært mye om hvilke ulike syn på flerspråklighet som finnes, og hvilke ulike undervisningspraksiser som er sentrale i flerspråklige elevers skolehverdag. Vi håper at vår undersøkelse kan gi inspirasjon til andre til å fortsette å undersøke ulike temaer som er knyttet til flerspråklighet i skolen. Det hadde vært svært interessant å dykke videre i de ulike undervisningspraksisene og observere hvordan lærere faktisk arbeider med flerspråklig praksis. Vi har kun gjennomført intervjuer, så i denne

undersøkelsen er fokusert på lærernes beskrivelser av hvordan de legger opp til en flerspråklig praksis, og en mulighet kunne være å observere for å se om det lærerne sier faktisk stemmer med det de gjør i praksis. I flere av de tidligere forskningsartiklene var det et fokus på læreres holdninger og forestillinger til flerspråklig, og selv om noen av informantene der trakk frem undervisningspraksis og metoder, har ikke det didaktiske fått den største plassen på flerspråkligfeltet, og det kan være et forslag til videre undersøkelser.

I vår undersøkelse intervjuet vi fem lærere med stor tilknytning til temaet, som alle så på seg selv som flerspråklige, og resultatene kan ha blitt påvirket av dette. Videre forskning kunne ha undersøkt en annen lærergruppe eller lærere som ikke definerer seg som flerspråklige, for å se hvilke syn de har på flerspråklig og deres undervisningspraksis.

Et annet aspekt som ikke har fått like stor plass på flerspråkligfeltet, er elevene. Vi har valgt å ta et lærerperspektiv i denne oppgaven. Det er også mye annen forskning på hvilke syn og holdninger lærere har, men det er også veldig viktig å undersøke elevperspektivet. Hvilken rolle har de på feltet, og hvordan blir de påvirket av lærernes syn og praksiser? Det er en mer omfattende prosess å undersøke elever, men det vil være et stort steg videre på flerspråkligfeltet å sette søkelyset på elevene.

Et siste forslag til videre forskning kan være å gå enda dypere inn i læreres syn på flerspråklig. Vi har hatt et fokus på å finne ut hvilket syn de har, men man kan også undersøke hva som gjør at man har det synet man har og om syn på flerspråklig kan endres. Vi presenterte en artikkel fra tidligere forskning som ble gjort av Gorter og Arocena (2020), og der var det noen lærere som endret synet sitt ved at de fikk mer kompetanse, og dette kan man undersøke i større grad. Dette kan også undersøkes i sammenheng med flerspråklighetens plass i lærerutdanningen hvis kompetanse bidrar til å endre synet på flerspråklig.

Litteraturliste

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education*, 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 1–15.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. I (s. 309–321) (Encyclopedia of Language and Education). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_20
- Chumak–Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Teaching in Multilingual Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19.
- Dahl, A. & Krulatz, A. M. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråkighet? *Acta Didactica Norge*.
- Danbolt, A. M. V. (2020). Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe. *Viden om literacy*, 27.
- De Angelis, G. (2011). Teachers beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International journal of multilingualism*, 8(3), 216–234.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Groot, A. M. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. Psychology press.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson–Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* Universitetsforlaget

- Fiskum, A. T. A., Myhre, H. & Rosenlund, M. R. (2018). lærerens valg og holdninger. *Hvor er jeg*, 32–44.
- Fives, H. & Gregoire Gill, M. (2015). *International Handbook of Research on Teachers Beliefs*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Garcia, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students : learning from classroom moments*. Routledge.
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : Språk, tospråklighet og opplæring* (1st ed. 2014. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O. (2012). Multilingual pedagogies. I *The Routledge handbook of multilingualism* (s. 249–263). Routledge.
- García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, 258–277.
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System (Linköping)*, 92, 102272.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Haugen, E. I. (1958). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen—ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 9–22 sider.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 7–16 sider.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA. Norsk som andrespråk*.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lee, J. S. & Oxelson, E. (2006). "Its Not My Job": K-12 Teacher Attitudes Toward Students Heritage Language Maintenance. *Bilingual research journal*, 30(2), 453-477. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162885>
- Li, L. (2019). *Language teacher cognition: A sociocultural perspective*. Springer.
- Lindholm, A. (2020). Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet: en intervjustudie. *NOA. Norsk som andrespråk*, 2(18), 83-100.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266-283.
- Makarova, I., Duarte, J. & Huilcán, M. I. (2021). Experts views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language awareness, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). " De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei" Norsklæreres forestillinger om flerspråkighet i skolen. *Målbryting, 2021-01-01 (11)*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. **Lovdata**. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2021). Flerspråkighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen-pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (1. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Razfar, A. (2012). Narrating Beliefs: A Language Ideologies Approach to Teacher Beliefs. *Anthropology & education quarterly*, 43(1), 61-81. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01157.x>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Falcón, I. G. & Permisán, C. G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and teacher education*, 90, 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>

- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA–Norsk som andrespråk*, 26(2).
- Shanker, S. G. & King, B. J. (2002). The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain sciences*, 25(5), 605–620.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson–Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Bd. 3). Fagbokforlaget Bergen.
- Univeritetet i Oslo. (2021). *Nettskjema diktafon–app*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html#skjemaid>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige—hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/>
- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of reading*, 30(7), 590–595.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave

Hvordan definerer du flerspråklighet?

Hvor mange språklige systemer vil en tospråklig elev ha?

Er du selv flerspråklig? Hvilke språk kan du?

Hva tenker du om å være flerspråklig?

Kan du noe om førstespråket til elevene dine?

- Hvordan?
- Hvorfor?

Hva tenker du om å bruke elevenes førstespråk i undervisning?

- Hvorfor?

Bruker elevene sine førstespråk i undervisningen?

- Hvordan? (Automatisk?)
- Eksempler
- Hva tenker du om det?

Oppfordrer du noen ganger til at elevene skal tenke/svare på sitt førstespråk for å løse oppgaver?

- Hvordan?
- Hva gjør elevene da?

Hvordan kan elevene bruke sitt førstespråk/andre språk i undervisningen din?

- Når de snakker
- Når de leser
- Når de skriver
- Når de lytter
- Under samarbeid

Hva er vanskelig med å benytte seg av elevenes førstespråk?

Hvordan reagerer du hvis elevene svarer på spørsmål på sitt morsmål?

Veksler du noen ganger mellom ulike språk i undervisningen din?

- Hvordan?
- Hvorfor?

Hva tenker du om å veksle mellom språk i kommunikasjon?

Vil du delta i forskningsprosjektet “lærerholdninger til flerspråklighet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres holdninger til flerspråklighet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette studiet skal utføres av to studenter ved Oslomet storbyuniversitet på grunnskolelærerutdanningen hvor formålet med prosjektet er å undersøke læreres holdninger til flerspråklighet. Vi skal gjøre en kvalitativ undersøkelse i form av intervju av lærere for å finne ut hvordan lærere ser på flerspråklighet og hvordan man arbeider med dette i undervisningen. Spørsmålene vil dreie seg om undervisningsmetoder, hvordan man selv definerer flerspråklighet og hvilke syn man har på flerspråklighet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informanter har blitt hentet inn gjennom bekjentskaper, facebookgrupper eller per mail til skoleledere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer dette at du stiller til ett intervju og svarer på spørsmål angående undervisningsmetoder og holdninger. Vi vil ikke stille spørsmål som krever sensitiv informasjon. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak gjennom nettskjema diktafon som gjør at opplysningene krypteres og ikke kan spores. Intervjuet vil ha en varighet på rundt 30 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun studentene som gjennomfører intervjuene som vil ha tilgang til opptaket av intervjuet. Opptaket vil bli gjort i nettskjema-diktafon-appen, så alle opplysninger vil bli kryptert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai. Alle opptak blir også slettet når prosjektet er over. De eneste opplysningene som skal oppbevares er navn, som kun vil stå i signaturen i spørreskjemaene. Spørreskjemaene vil bli makulert når prosjektet er over.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Signe Laake, signelaa@oslomet.no eller Elena Tkachenko, elena.tkachenko@oslomet.no. Begge er veiledere for dette prosjektet.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Signe Laake
(Forsker/veileder)

Emma Kalnæs og Mathea Jenssen
Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Lærerholdninger til flerspråklighet*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju.
- at opplysningene vil bli behandlet og oppbevart til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

876178

Prosjekttittel

Masteroppgave i norsk som andrespråk

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Signe Laake , signelaa@oslomet.no, tlf: 67235915

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mathea Jenssen, s325102@oslomet.no, tlf: 46425458

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021. Behandlingen kan starte.

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Lykke til med prosjektet!



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Språkfokus som grunnlag for undervisningspraksis

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Under arbeidet med masteroppgaven har begge studenter hatt aktive roller under planlegging av hele prosessen, innsamling av data, transkribering av data og analyse av data. Emma hadde rollen som intervjuer under intervjuprosessen, og Mathea hadde rollen som sekretær. Under forskningsprosessen har begge hatt en like stor rolle under utarbeiding av intervjuguide, begge har deltatt på alle intervjuer, og begge har transkribert og analysert data og sammenlignet med hverandre. Begge studenter har arbeidet sammen for å innhente relevant teori og forskning og å bruke dette for å analysere materialet. Begge har også hatt aktive roller for å utforme hver del av oppgaven for å få delene til å henge sammen på en best mulig måte.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	<input checked="" type="checkbox"/> Ja/Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	<input checked="" type="checkbox"/> Ja/nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	<input checked="" type="checkbox"/> Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Emma Kalnæs

5/5-22

Emma Kalnæs

Mathea Jenssen.

05.05.2022

Mathea Jenssen

Oslo

(sted)

(dato)

(signatur)