

MASTEROPPGAVE

MGMO5900

Mai 2022

Tittel:

Flerspråklighet som ressurs for norsklærere

30 stp. oppgave

Title:

Multilingualism as a resource for teachers in the Norwegian subject

Nora Bouzakraft

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

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

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	4
SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	7
1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
2. TEORETISK INNRAMMING	9
2.1 BEGREPSAVKLARING	9
2.1.1 Morsmål og førstespråk	9
2.1.2 Transspråking	9
2.1.3 Andrespråk og fremmedspråk	10
2.1.4 Minoritetsspråklighet og flerspråklighet	10
2.1.5 Hva sier styringsdokumenter og læreplanverket om flerspråklighet i skolen?	10
2.2 GJENNOMGANG AV TEORI	11
2.3 SPRÅKHOLDNINGER OG SPRÅKLIGE IDEOLOGIER	14
2.3.1 Språk som ressurs	14
3. METODE	16
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	17
3.1.1 Kvalitativ forskning	17
3.1.2 Utforming av intervjuguide	17
3.2 FORSKNINGSETISKE HENSYN	18
3.2.1 Ivaretagelse av deltakers interesser	18
3.2.2 Samtykke og personvern	18
3.2.3 Forskerrollen	18
3.3 METODEVALUERING	19
3.3.1 Implikasjoner ved kvalitativt spørreskjema	20
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET	21
4. RESULTATER MED ANALYSE	23
4.1 SPØRSMÅL 1 – 5	23
4.2 SPØRSMÅL 6. PLANLEGGING AV UNDERVISNINGEN:	25
4.3 SPØRSMÅL 7. GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGEN:	30
4.4 SPØRSMÅL 8. VURDERING AV ELEVERS KOMPETANSE/VURDERINGSPRAKSIS:	37
4.5 OPPSUMMERING AV INTERVJU	42
5. DISKUSJON	44
5.1 HVA FORTELLER ANALYSEN AV INTERVJUDATAENE OSS?	44
5.1.1 Identitet og kulturelt mangfold	45
5.2 FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS	46
5.2.1 Hvordan er elevene en ressurs for norsklæreren?	47
5.3 UTFORDRINGER VED FLERSPRÅKLIGHET	48
5.3.1 Tilpasset opplæring	48
5.3.2 Skole-hjem-samarbeid	48
5.3.3 Kompetansebehov	50
5.3.4 Diskriminering	51
5.4 REALISERING AV «FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS»	51
6. KONKLUSJON	53
7. REFERANSELISTE	55
8. VEDLEGG	57

8.1 VEDLEGG 1 – MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER.....	57
8.2 VEDLEGG 2 – SPØRRESKJEMA.....	59
8.3 VEDLEGG 3 – SAMTYKKEERKLÆRING.....	61

Forord

En utfordrende, men også utrolig lærerik tid, nærmer seg slutten og mine fem år som masterstudent på grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet - Storbyuniversitet avsluttes med denne masteroppgaven. Jeg er ekstremt takknemlig for muligheten jeg har fått til å fordype meg i et tema jeg brenner for. Og det har skapt et større engasjement og forståelse for flerspråklighet, som jeg vil ta med meg videre ut i arbeid.

Først og fremst ønsker jeg å takke alle intervjupersoner som har stilt seg positive til å delta i prosjektet, og å dele sine erfaringer og refleksjoner. Takk for tilliten!

Jeg ønsker også å takke min dyktige veileder, Ellen Beate Hellne-Halvorsen. Tusen takk for alt av faglig og konstruktiv innspill, som har vært avgjørende for hvordan resultatet har blitt.

Deretter ønsker jeg å takke mine venner for at dere har bidratt med oppmuntring og støtte gjennom hele studietiden. Takk for at dere aldri har tvilt på meg, og for at dere har motivert meg hele veien. En ekstra takk for at dere har tatt dere tid til å lese korrektur og gi tilbakemeldinger. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å rette en stor takk til min kjære familie som hele tiden har hatt troen på at jeg ville klare å gjennomføre dette.

Nora Bouzakraft

Oslo, mai 2022

Sammendrag

Temaet for denne studien er flerspråklighet som ressurs, og oppgavens problemstilling lyder som følgende: *Hvordan reflekterer norsklærere over bruk av flerspråklig kompetanse som ressurs i undervisningen?* Oppgavens formål har vært å undersøke hvordan et utvalg norsklærere stiller seg til temaet flerspråklighet, og hvordan elevers transspråklighet benyttes som ressurs i det flerspråklige klasserom. Utvalget i oppgaven består av ti norsklærere i grunnskolen som har delt sine tanker og erfaringer fra det flerkulturelle klasserom. Denne oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign med skriftlig strukturert intervju som metode.

Opgavens teoretiske tilnærming er tilknyttet sentrale begreper og teori relevant til temaene flerspråklighet og andrespråk i et didaktisk perspektiv. Innenfor arbeidet med temaet flerspråklighet løfter teorien frem en forståelse av ressursorientert skole og verdien ved flerspråklighet, hvor det legges fram både ressursorientert tilnærming og problemorientert tilnærming.

Datamaterialet viser at norsklærere har en positiv holdning til flerspråklighet, et ressursorientert forhold til det språklige mangfoldet i skolen og aksepterer og inkluderer elevers kultur. Likevel opplever intervjupersonene det som utfordrende å ta elevenes transspråklighet i bruk grunnet få endringer iverksatt i skolen for å imøtekomme disse elevene. Noen av lærernes uttalelser tyder på at flerspråkligheten kun benyttes som et verktøy i norskinnlæringen, hvor resterende språkkunnskap får en redusert viktighetsrolle.

Abstract

The theme of this study is multilingualism as a resource, and the study's research questions sounds as the following: *How do teachers in the Norwegian subject reflect on the use of multilingual competence as a resource in teaching?* The purpose of this project is to examine how a selection of Norwegian teachers approach the topic of multilingualism and how their student's translingualism is used as a resource in the multilingual classroom. The selection in this thesis consists of ten Norwegian teachers in primary school and lower secondary school, who have shared their thoughts and experiences in the multicultural classroom. This thesis utilizes the method of a written structured interview as a qualitative research design.

This thesis' theoretical approach is related to key concepts and theory connected to the topics of multilingualism and second language acquisition from a didactic perspective. Within the work on the topic of multilingualism, the theory highlights an understanding of resource-oriented schools and the value of multilingualism, where both a resource-oriented approach and a problem-oriented approach are presented.

The collected data-material shows that the Norwegian teachers have a positive approach toward multilingualism, a resource-oriented relation to the linguistic diversity in the school that accepts and includes student's cultures. Nevertheless, the informants find it challenging to use the student's translanguaging due to the few changes implemented in the school to accommodate these students. Some of the teacher's answers indicate that multilingualism is only used as a tool in Norwegian learning, where the remaining language knowledge has a reduced importance role.

1. Innledning

Fram til 1970-årene var innvandringen i Norge relativt lav. De siste tiårene har arbeidsinnvandring, familiegjenforening og asylsøking, resultert i språklig og kulturelt mangfold i landet (Myhre & Tønnessen, 2021). Og i skolen er mangfoldet stort ved barn som vokser opp som flerspråklige og som lærer på andrespråket (Øzerk, 2016, s. 5). Når det i denne oppgaven er snakk om flerspråklige elever, tar studien for seg elever med norsk som andrespråk.

Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har, i større grad enn tidligere reformer, vektlagt flerspråklighet som en sentral føring for opplæringen. Det uttrykkes at elever, både alene og sammen med andre, skal kunne arbeide utforskende, og kunne sammenlikne, drøfte og reflektere over språk (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det heter i den overordnede delen for opplæring, under punkt 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold* at: «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Saabye & Pedlex, 2019, s. 9). Her uttrykkes en visjon og et ønske om at flerspråklighet skal ses på som en ressurs i skolen. Og denne studien vil utforske hvordan flerspråklighet som ressurs realiseres og praktiseres i grunnskolen. I denne oppgaven står LK20, Stortingsmelding 23 og *Opplæringslova* (2012, §2-8) sentralt. Temaene «diversitet i lærerutdanning», «flerspråklighet som ressurs» og «norsklæreres forestilling» vil ha en viktig rolle i utformingen av svaret på oppgaven.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Kamil Øzerk presenterer i *Tospråklig oppvekst og læring*, at det på verdensbasis finnes 8000 språk (Øzerk, 2016, s. 95). I Norge har det språklige mangfoldet økt siden 1970-tallet, og andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør nesten 19% av befolkningen i landet (Statistisk sentralbyrå, 2021). Mangfold blant barn og unge i skolen er imidlertid ikke et nytt fenomen, og det har i flere tiår vært noe lærere og skoleledere har måttet forholde seg til. Nivådifferensiering, særskilte tilbud og støttetiltak med tilpasset opplæring og differensiering, som pedagogiske virkemidler, skal benyttes for å ivareta alle elevers læreforutsetninger og behov. I *Stortingsmelding 20* påpekes det at:

Skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. Elever og lærlinger har ulike evner, ulike kunnskaper og ulik sosial- og kulturell bakgrunn. Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å

lære av forskjeller og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og leveste (Hauge, 2014, s. 13; Meld. St. 20 (2012-2013), s. 11).

Flerspråklighet som verdi for enkeltpersoner og for samfunnet presenteres i *Stortingsmelding 23 språk bygger broer*, og presiserer viktigheten av å beherske flere språk, utnytte kompetansen i skolen og skape forståelse og positive holdninger ovenfor det språklige mangfold. Denne viktigheten begrunnes med følgende: «Etter ekspertenes mening ser denne språklige rikdommen ut til å være undervurdert og tatt for gitt i stedet for å bli framhevet og feiret» (St.meld. nr 23 (2007-2008), s. 8).

1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i min masteroppgave er utviklet på bakgrunn av tidligere forskning og teori og lyder som følgende: «*Hvordan reflekterer norsklærere over bruk av flerspråklig kompetanse som ressurs i undervisningen?*». Temaet flerspråklighet har blitt mer vektlagt i LK20 enn i LK06. Denne studien vil undersøke om flerspråklighet som ressurs er tilsvarende vektlagt i opplæringen.

Problemstillingen vil besvares gjennom analyse og drøfting av data hentet fra et kvalitativt skriftlig strukturert intervju i form av spørreskjema. Dette spørreskjemaet ble tilsendt femten norsklærere med undervisningserfaring fra det flerkulturelle klasserom, hvor ti besvarte undersøkelsen. Jeg vil gjennom forskningsspørsmålet «*Hvordan kan flerspråklige elever være en ressurs for norsklæreren?*» ytterligere konkretisere et svar på problemstillingen. Jeg har valgt å disponere oppgaven gjennom å presentere bakgrunn for prosjektet og redegjøre for problemstillingen og hvilke avgrensinger som er nødvendige i oppgaven. Deretter vil jeg avklare sentrale begreper for studien og styringsdokumenter, lovverk, teori- og forskning innenfor feltet. Jeg vil også legge fram og beskrive valg av metode som er benyttet i datainnsamlingen og hvordan intervjuet ble gjennomført, i tillegg til å presentere utfordringer og svakheter ved metoden. Oppgavens hoveddel blir å presentere resultater og legge fram en drøftende analyse som knyttes opp mot relevant teori. Avslutningsvis vil jeg konkludere med resultatene fra undersøkelsen.

2. Teoretisk innramming

Under dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for begreper og presentere teori og tidligere forskning gjort på feltet. Hensikten med denne delen av oppgaven er å gi begrunnelse og mening til data- og analysekapitlene i de neste avsnittene. For å inkludere denne studien i det store landskapet av litteratur og forskning gjort på flerspråklighetstemaet, er det viktig å se på det som allerede er om flerspråklighet som ressurs i skolen. Denne delen av oppgaven vil gi en kort oppsummering av et utvalg tidligere forskningsartikler.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Morsmål og førstespråk

Begrepene morsmål og førstespråk blir stadig brukt synonymt. Utdanningsdirektoratet definerer morsmål som: «(...) språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Førstespråk defineres som: «En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråk er oftest synonymt med morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet morsmål, da det er dette begrepet oppgavens intervjupersoner og presenterte teori benytter.

2.1.2 Transspråking

På verdensbasis har samfunnet tidligere definert ens språklige repertoar som to eller flere adskilte språk som skal behandles som to autonome språkssystemer og ikke som et felles språklig repertoar (García et al., 2019, s. 17-18). Senere har termen blitt videreutviklet og i *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring* redegjør Ofelia García og Li Wei for begrepet transspråking ved å presentere det som «en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis» (García et al., 2019, s. 18). I kapittel to legger García og Wei fram deres subjektive mening hvor de skriver at transspråking for dem «innebærer sosiale og subjektive politiske transformasjoner, som gjør motstand mot maktubalansen som skapes av språk og andre meningsbærende koder som er forbundet med den ene eller den andre nasjonalistiske ideologien» (García et al., 2019, s. 59). Transspråking gjør motstand mot de tradisjonelle, historiske og kulturelle måtene å skape mening på, hvor denne nye språkpraksisen handler om en talers fullstendige språklige repertoar, hvor vedkommende tar i bruk frie kombinasjoner i ulik interaksjon for å skape mening for kognitive funksjoner og kreativitet (García et al., 2019, s. 39 & 58).

2.1.3 Andrespråk og fremmedspråk

I *tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* definerer Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad andrespråk som: «et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk». Som en motsetning presenteres begrepet fremmedspråk og defineres som: «et språk som ikke er førstespråk til en person, og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27).

Bruken av disse begrepene avhenger som regel av kontekst, hvor fremmedspråksbegrepet ofte benyttes i læringskontekst. Begrepet fremmedspråk praktiseres i konstruerte timer, innenfor avgrenset tidspunkt med krav til språklige ferdigheter. Begrepet andrespråk kan også brukes som en fellesbetegnelse på andrespråk og fremmedspråk når det er snakk om ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, uavhengig av lokasjonskontekst. Dermed vil jeg ta i bruk begge begrepene underveis i oppgaven, hvor bruken vil avhenge av konteksten.

2.1.4 Minoritetsspråklighet og flerspråklighet

Bruken av begrepene minoritetsspråklighet og flerspråklighet avhenger også av kontekst, hvor begge benyttes i styringsdokumenter. Flerspråkskompetanse står ganske sentralt i LK20, og det blir mest hensiktsmessig å bruke begrepet flerspråklighet. Det å være flerspråklig vil brukes om en: «(..) 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).

2.1.5 Hva sier styringsdokumenter og læreplanverket om flerspråklighet i skolen?

Det finnes mye teori og forskning om flerspråklighet i skolen, og det er viktig å kjenne til hva styringsdokumenter og lovverk vektlegger da disse stiller krav til ansatte i skolen.

I takt med økt innvandring på 70-tallet ble skolene utvidet til å inkludere både innvandrere, flyktninger og deres barn. Opplæringen av disse elevene foregikk sammen med majoritetselvene, på et språk de behersket i mindre grad, som ga dårlige læreforutsetninger. I skolen var tanken om at «problemet ville gå over» så fort minoritetene lærte norsk markant, og som følge av dette ble disse individene lite integrert i skolen (Hauge, 2014, s. 13-14). Det kom fram i regjeringens NOU-rapport 2010:7 om mangfold og mestring at: «Det er

nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked» (Østberg & Norge, 2010, s. 12). Utvalget som utarbeidet rapporten fremmer følgende: «Revidering av dagens læreplan i morsmål for språklige minoriteter slik at utvikling av morsmålet og flerspråkligheten gis en større egenverdi» (Hauge, 2014, s. 14). Også under opplæringsloven §2-8 *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar* fastslås følgende:

Elevar i grunnskolen 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. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Lovdata.no, 2012).

Denne paragrafen lovfester en særskilt rett til opplæring i norsk til eleven vurderes til å ha tilstrekkelig dyktighet til å følge ordinær undervisning. Til tross for at dette er nedfelt i loven, kan §2-8 kritiseres for å legge opp til å skille de «med anna morsmål enn norsk og samisk» fra majoriteten fram til de behersker norsk godt nok, hvor den andre språkkompetanse eleven besitter får en redusert viktighetsrolle som ikke behandles som en ressurs (Lovdata.no, 2012). I august 2020 trådte fagfornyelsen i kraft i grunnskolen, som en revidert versjon av LK06 og fikk navnet Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I Kunnskapsløftet 2020 finner vi i den overordnede delen (som erstattet den tidligere generelle delen) hvor identitet og kulturelt mangfold har fått en mer sentral rolle. Nå heter det i den overordnede delen at: «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner» og «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Saabye & Pedlex, 2019, s. 9). Læreplanverket introduserer også *Fagets relevans og sentrale verdier* i Norsk (NOR01-06) som presiserer at: «Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeidet med norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråkligheten blir verdsatt som en ressurs» (Saabye & Pedlex, 2019, s. 23).

2.2 Gjennomgang av teori

Artikkelen *PPU-studenters oppfatning av elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag* av Jorunn Hegna & Heike Speitz tar for seg tema flerspråklighet i skolen og presenterer lærerstudenters erfaringer med temaet. Teksten redegjør begrepet flerspråklighet og

presenterer en drøfting av studentenes erfaringer med flerspråklighet som ressurs i lærerutdanningen. Artikkelen presenterer at studentene er positive til implementering av flerspråklighet i skolen, men at majoriteten av informantene likevel er usikre på hvordan man skal bruke denne kompetansen (Hegna & Speitz, 2020, s. 23). Ved utdypning nevner flere av studentene at andrespråket kun brukes som verktøy til en har tilegnet seg gode nok norskkunnskaper. Videre konkluderes det med at temaet flerspråklighet må utforskes mer, hvor lærerutdanningen må gi større kunnskapsgrunnlag til alle studenter, slik at de er forberedt på å møte elevers flerspråklige kompetanse (Hegna & Speitz, 2020, s. 27).

I artikkelen *De det er jobb med som ikke har kommet noen vei: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen* undersøker Andrea Olaussen & Irmelin Kjelaas (2020) fire norsklæreres forestillinger om begrepet flerspråklighet, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen. Dataen fra undersøkelsen viser at utvalget assosierer flerspråklighet med elever med en annen nasjonal bakgrunn, språklig bakgrunn eller med lavere akademisk progresjon enn enspråklige (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 53). Det blir også gjort funn som tilsier at lærerne primært oppfatter morsmål og fremmedspråk som redskap for å bli bedre i norsk. Olaussen og Kjelaas tolker lærernes forestillinger som sammenføyde språklige ideologier og presenterer disse som en «en-nasjon-ett-språk»-ideologi. På bakgrunn av Lourdes Ortegas teori legger de fram at denne ideologien vil føre til utfordringer for andrespråksinnlærere i skolen. For å hindre disse utfordringene konkluderer artikkelen med at behov for høyere lærerkompetanse, slik at elevers flerspråklige kompetanse ivaretas og utnyttes i skolen. Avslutningsvis legges det fram at lærere med høyere kompetanse i språk er mer selvsikre i implementering av språklige og kulturelle erfaringer i egen undervisning (Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 73). Kompetansen hos lærere må økes for å realisere at alle elever erfarer deres flerspråklighet som ressurs i skolen og som identitetsutviklende.

Thor-Andre Skrefsrud og Sissel Østberg støtter opp både Hegna & Speitz og Olaussen & Kjelaas sine artikler. I *Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder* blir det presentert at: «En av de viktigste utfordringene for lærerutdanningsinstitusjonene i dag er å tilby en profesjonsutdanning som kan gi grunnskole- og barnehagelærerstudentene et solid fundament for å utøve læreryrket innenfor rammen av en globalisert og stadig mer differensiert samfunnskontekst» (Skrefsrud, 2015, s. 1). Skrefsrud og Østberg drøfter forståelsen av lærerutdanningsfagene og hvordan disse er relevante for møtet med endrende behov i fokusområder i skolen og i samfunnet. På

bakgrunn av Cochran-Smiths diskusjon om at lærerutdanningen må ta samfunnsendringer på alvor for å forbli relevant konkluderer oppgaven med at «mangfoldsperspektiv bør være et normalperspektiv i lærerutdanning» og at det må utvikles større kompetanse i lærerutdanningen for å «ruste framtidige lærere til arbeid i en endrende skole og barnehage (Skrefsrud, 2015, s. 13).

Denne litteraturgjennomgangen presenterer artiklene i de temaene jeg behøver i min masteroppgave. De omhandler både forskning og teori om flerspråklighet i skolen. Forskningsfunnene i alle artiklene tyder på at utvikling av god kompetanse blant lærerutdannere er grunnpilar i utvikling av lærere som vil iverksette flerspråklighet på en ressursgivende måte, og å tilpasse opplæringen slik at det verken fører til utenforskap eller risiko for å utvikle elever med vesentlige utfordringer i opplæringen. Dette kan bidra til å realisere LK20s målsetting om at alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs og gjennom denne erfaringen få utviklet egen språkidentitet, og samtidig følge en samfunnsutvikling som ikke bare angår Norge som et pluralt samfunn, men også på verdensbasis.

Den felleskulturelle skolen

An-Magritt Hauge presenterer i verket *Den felleskulturelle skolen* at skolen har et ansvar for å tilpasse elevene og ikke omvendt. Det vil si at det i det flerkulturelle perspektiv er behov for endringer som gir rom for og anerkjenner annerledeshet, i tillegg til tiltak utviklet for at minoritetsspråklige skal mestre skolekravene. Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever kan føre til spesialpedagogiske behov påført av skolen og utvikle problematferd, språkvansker og større lese- og skrivevansker (Hauge, 2014, s. 14). For en skole som har et ressursorientert og likeverdsbasert forhold til at skolen er flerkulturell, blir fokuset på en kontinuerlig vurdering av endringer som må iverksettes for å imøtekomme elevers behov større. Skolen må tilpasse elevenes behov for forståelse, mestring, anerkjennelse, føle tilhørighet og sosialisering med andre – uansett språk. Hauge legger også fram at det er viktig at lærere gir elevene en reell mulighet til å være aktive i sin kunnskapsinnhenting og i kommunikasjon. Elever profitterer ikke på noen arbeidsformer, dersom innholdet oppleves som fremmed og uforståelig, eller hvor minoritetsspråklige elever blir satt til side (Hauge, 2014, s. 45). *Den felleskulturelle skolen* presiserer at skolekarriere ikke bare er knyttet til språk og språkmestring, men også kan begrunnes med sosioøkonomiske forskjeller. Et eksempel kan være at barn fra ressurssterke hjem, hvor

foresatte leser mye, i større grad eksponeres for betydningen av det å lese – i motsetning til barn fra hjem som leser lite (Hauge, 2014, s. 45).

2.3 Språkholdninger og språklige ideologier

Gjennom tiden med større eksponering for mangfold og flerspråklighet har det vært debattert både for og imot flerspråklighetens gunstighet. I forskningsmagasinet til Universitetet i Oslo, Apollon, finner man artikkelen *Flerspråklige har fordeler gjennom hele livet* fra 2013. Der står det at forskere fram til 1965 mente at småbarn som tilegnet seg mer enn et språk var mindre intelligente enn de som kun lærte ett. Nyere forskning viser det motsatte, der blant annet nevropsykologen Ellen Bialystok og hennes kollegers studie viser at barn, unge, voksne og eldre som bruker to språk daglig, har kortere responstid på ulike gjenkjenningssoppgaver. Dette begrunnes med at hjernen holdes mer i trim hos dem som behersker flere språk. Artikkelen viser til eksempler som blant annet at sju måneder gamle spedbarn har større oppmerksomhetskontroll enn ettspråklige og at elever som har deltatt i tospråklig opplæringsprogram over lenger tid, presterer bedre på skolen. Amerikanske studier av over to millioner elever som har hatt undervisning på både første- og andrespråk, viser at disse elevene skåret høyere i alle fag etter 4-7 år med tospråklig opplæring sammenliknet med ettspråklige (Nickelsen, 2013). Til tross for at forskning presiserer disse gunstige mulighetene flerspråklige individer har, ligger opplæringsinstitusjoner likevel relativt langt bak i arbeidet med temaet. I *transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring* legger García og Wei fram at det, til tross for den flerspråklige virkelighet i verden, fortsatt praktiseres en enspråklig «akademisk standard» i den offentlige skole. Det skrives at skolene preges av institusjonelle normer og praksiser som følger samfunnets dominerende maktstrukturer (García et al., 2019, s. 64). Dette mener de fører til at holdninger om at flerspråklighet ikke er givende videreføres som en ukultur i institusjoner som skal fremme det motsatte av maktstrukturer.

2.3.1 Språk som ressurs

Det finnes mange forskere som presenterer egen og andres forskning, hvor tendensen er at flerspråklighet er en ressurs for et individ og omegn. Som nevnt tidligere står Ellen Bialystok for at det er en gevinst å være flerspråklig, og presenterer i *Bilingualism: The good, the bad and the indifferent* at flerspråklige utvikler større bevissthet (Bialystok, 2008, s. 3-8). Li Wei legger fram i *The bilingual reader* (2000) at flerspråklighet ikke bare er ressurs på individnivå, men også samfunnsnivå. Han skriver at en flerspråklig person kan deles inn i tre kategorier: kommunikative-, kognitive- og kulturelle fordeler (Wei, 2000, s. 19). En språklig

fordel er at flerspråklige har større muligheter til å kommunisere med et bredere utvalg mennesker i samfunnet, og variere forskjellige språk ut ifra nødvendighet. Det skrives videre at språk ofte er et hinder mellom nasjoner og folkegrupper, og at flerspråklige har potensiale til å hemme denne barrieren (Wei, 2000, s. 20). I *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring* skriver Wei at en kulturell fordel er at «økt kontakt mellom folk fra forskjellige bakgrunner og tradisjoner gir nye muligheter for nyskaping og kreativitet» (García et al., 2019, s. 41). Om kognitive fordeler refererer Wei til at nyere forskning har vist at flerspråklige har fordeler i kreativ tenkning, kognitiv utvikling og sensitivitet i kommunikasjon. Dette begrunnes med at flerspråklige ofte er i stand til å utvide betydninger og assosiasjoner og dermed også tenker mer fleksibelt og kreativt. Som igjen fører til mer bevissthet om språk og med flyt, fleksibilitet og utdypning i tenkning enn enspråklige (Wei, 2000, s. 20-21). Wei sin presentasjon av den flerspråklige person gir et godt grunnlag for hvilke håndteringsmetoder som er nødvendige i skolen, da de kognitive fordelene som presenteres ovenfor er det som oppfyller St.meld.nr 23 *språk bygger broer*. Kenner (2004) hevder at barn kan «uttrykke sin oppfatning av hvordan det er å leve i flere sosiale og kulturelle verdener» ved å bruke flere sett med språk for å kreativt framstille tospråklige tekster i sammenhenger der flerspråklig kommunikasjon oppmuntres (Hauge, 2014, s. 118). Transspråking i skoler gir ikke bare muligheter for flerspråklige elever til å skape mening, men gir også lærere mulighet til å plukke opp disse kreative framstillingene som pedagogisk praksis.

Den individuelle gevinsten for å kunne flere språk hos elevene er mange, og Øystein Vangnes introduserer disse i sitt kapittel «To språk gir meir enn berre to språk» i boken *Det fleirspråklege Noreg* fra 2013. Det presenteres to- og flerspråklige barn som utvikler større språklig bevissthet som gir dem en bedre evne til å oppfatte og forstå strukturelle forskjeller mellom språk, enn ettspråklige barn gjør. Det er også denne evnen som gjøre det enklere for flerspråklige å lære nye språk senere. Det vises også til andre effekter av flerspråkligheten, som å kunne ta andres perspektiv tidligere enn ettspråklige barn. To- og flerspråklige barn gjør det også bedre i undersøkelser som handler om evne til å planlegge, sette i gang og avslutte handlinger, i tillegg til å styre oppmerksomhet. Alle disse gevinstene er av betydning for akademisk kunnskap og best mulig tilegnelse av ny kunnskap. Det hevdes flere fordeler tospråklige barn har, hvor en av dem er at tospråklige barn tidligere begynner å lese, da forholdet mellom lyd og bokstav forstås tidligere blant disse enn enspråklige (Apneseth et al., 2013, s. 260-266). Alle disse gevinstene kan hentes ut under gitte betingelser, som er at de

stimuleres godt nok på begge språkene, og opplever støtte som vil føre til større motivasjon til å utvikle språkene. En negativ språkholdning vil demotivere og hindre videreutvikling av tospråkligheten (Hauge, 2014, s. 53-54).

3. Metode

I metodekapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av metode. I tillegg til å legge fram fordeler og ulemper ved denne metodegjennomføringen.

Min rekrutteringsmetode for datainnsamling var at jeg tok direkte kontakt med kontoradministrasjoner og lærere ved ulike skoler. Et par av disse lærerne postet innlegg i deres skolegruppe på Facebook og informerte om prosjektets tema, problemstilling og metode. Dersom læreren stilte seg positiv til deltakelse, kunne de oppgi e-post og de ville motta lenke til informasjon om prosjekt med anonymt spørreskjema. Valget av skoler ble gjort på bakgrunn av praksiserfaring, men også bekjentes kjennskap og/til arbeidsplasser. Eneste kriteriet som ble stilt til utvalget var at vedkommende var norsklærer i grunnskolen uten å stille krav til studiepoeng. Jeg ble også anbefalt å poste et innlegg om prosjektet og etterspørre mulighet for deltakelse i en Facebook-gruppe med navnet *Norsklærere 2.0*, som per dags dato har over 11 000 medlemmer. Her fikk jeg flere intervjupersoner som gjerne kunne tenke seg å delta, fra ulike skoler i hele landet.

Det strukturerte intervjuet ble gjennomført gjennom Universitetet i Oslos Nettskjema.no. Dette nettskjemaet er Norges mest sikre og brukte løsning for datainnsamling til forskning. Dermed tok jeg i bruk dette nettskjemaet, med valget «Nei, jeg ønsker anonyme svar» under spørsmålet «Vil du vite hvem som har svart på skjemaet?» (Universitetet i Oslo, 2017). Intervjuguiden ble også sendt inn til NSD (se 8.1 vedlegg 1). Dette ble vurdert anonymt: «Det fremgår av meldeskjema den 11.02.2022 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester». Av femten mottakere av spørreskjema, mottok jeg innen svarfristen den 1. mars 2022 tilbake ti svar på intervjuguiden. På grunn av anonymitet blir det umulig å si hvor mange som har svart på undersøkelsen gjennom Facebook-gruppen.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning brukes som forskningsmetode ved innsamling og analyse av kvalitativ data. Svend Brinkmann skriver at formålet med kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersons dagligliv fra deres egne perspektiv (Kvale et al., 2015, s. 42). Og dataen foreligger som regel som tekst (Grønmo, 2020). Hensikten med denne studien er å oppnå dybde i lærerens holdninger til flerspråklighet, og konkludere med et svar på problemstillingen. Valget av intervjumetode støttes opp av Randi Neteland og Leiv Inge Aa i verket *Master i norsk. Metodeboka 2*. Hvor disse presenterer at kvalitative intervju egnes til å undersøke «erfaringer, refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema» (Neteland & Aa, 2020, s. 51).

Denne oppgavens kvalitative forskning vil være å legge frem resultater mottatt i forbindelse med skriftlig strukturert intervju formatert som spørreskjema, og analysere datamaterialet for å få en innsikt i hva resultatene tyder på.

3.1.2 Utforming av intervjuguide

I utforming av intervjuguiden tok jeg i betraktning de syv fasene i en intervjuundersøkelse som presenteres av Kvale og Brinkmann. Da det ikke finnes en standardprosedyre eller regler for utforming og/eller gjennomføring av intervju, har disse fasene vært gode pekepinner i forkant av gjennomføring. Brinkmann legger fram følgende fasene: 1) Tematisering, 2) Planlegging, 3) Intervjuing, 4) Transkribering, 5) Analysering, 6) Verifisering og 7) Rapportering (Kvale et al., 2015, s. 137). Nedenfor ser vi hvilke av disse fasene som er relevante i utvikling og gjennomføring av denne oppgavens intervjuguide.

Intervjuguiden (se 8.2 vedlegg 2) ble utviklet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Deltakere ble introdusert for tema gjennom en kort definisjon av begrepet flerspråklighet, og deretter presentert for vektleggingen av språklig mangfold i den nye læreplanen. Seks måneder i forkant av intervjugjennomføring tok jeg kontakt med ledelse på ulike skoler. Her ble det gitt informasjon om tema og problemstilling, i tillegg til informasjon om at gjennomføringen ville ta sted etter nyåret 2022. Jeg ble fortalt at innstillingen blant norsklærerne var positiv.

Det skriftlige spørreskjemaet ble valgt som en løsning på grunn av pandemi-situasjonen (Covid-19) høsten 2021, fordi en meget stor andel av mulige intervjupersoner ikke ønsket

fysisk deltakelse eller observasjon. Dermed ble strukturert intervju enkleste måte å samle inn data og samtykke på, og som sikret anonymisering og konfidensiell behandling. Dette var også metoden som brakte flest intervjupersoner. Det anonymiserte spørreskjemaet til Nettskjema.no registrerte innleverte besvarelser med ulike svar-id på åtte sifre. Disse ble lastet ned i PDF-format og oppbevart kryptert.

3.2 Forskningsetiske hensyn

3.2.1 Ivaretagelse av deltakeres interesser

Ivaretagelse av deltakeres interesse er ekstremt nødvendig under hele arbeidsprosessen med prosjektet. Det er viktig at intervjupersonene føler seg komfortable, med deltakelse i forkant, under og etter deltakelse i prosjektet. Derfor må en være nøye med å informere om hva deltakelse innebærer, hva prosjektet vil handle om, og spesifisere at deltakelse når som helst kan trekkes. Denne ivaretagelsen ble realisert gjennom samtykkeskjema og informasjonsskriv om intervjupersonenes personvern og opplysninger (Kvale et al., 2015, s. 102-106).

3.2.2 Samtykke og personvern

Selv om spørreskjemaet er anonymt, har samtykke likevel vært nødvendig. Dette for å sikre at deltakere er innforstått med all informasjon gitt om prosjektet og om deres rettigheter.

Samtykke sikrer at deltakelsen er frivillig, og det er ikke mulig å levere inn en besvarelse uten å ha samtykket. I samtykkeerklæringen (se 8.3 vedlegg 3) er det gitt informasjon om formålet med prosjektet, hvem som står ansvarlige, hva deltakelse innebærer, at deltakelse er frivillig og at mulighet til å trekke seg uten begrunnelse er fullt mulig. Da vil vedkommendes oppgitte opplysninger slettes, og ved spørsmål til undersøkelsen, står kontaktinformasjon til både prosjektansvarlig og veileder oppgitt (Kvale et al., 2015, s. 104-105). Dette informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble utformet ut ifra NSDs veiledende mal for informasjonsskriv. Denne er lastet ned fra NSD sin side om personvern (Norsk senter for forskningsdata, 2021).

3.2.3 Forskerrollen

Monica Dalen skriver om forskerrollen i *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* at man som forsker må gjøre rede for forholdet til temaet som undersøkes, for å skape forståelse hos leser om hvilke faktorer som påvirker forskers drøfting og konkluderende resultat (Dalen, 2011, s. 94). Det legges fram at forforståelse av tema i form av hypoteser og egen referanseramme er viktig for forskerens motivasjon ved igangsetting av forskning om tema (Dalen, 2011, s. 16).

Underveis i arbeidet med temaet flerspråklighet har jeg i denne masteravhandlingen vært bevisst på mine erfaringer og teoretisk bakgrunn. Etersom jeg ikke var fysisk til stede under intervjuene, fordi de ble foretatt skriftlig og individuelt, er intervjuobjektene kanskje skjernet for å ha sympati eller antipati da den personlige relasjonen ikke er tilstedeværende. På denne måten unngår man også det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant. Jeg har i rollen som forsker bidratt til å rette fokuset mot norsklæreres arbeid med flerspråklighet i grunnskolen. Enkelte mottakere av spørreskjemaet kjenner til min bakgrunn som flerspråklig, men om de har tatt del i undersøkelsen, og er blant de ti besvarelsene, kan jeg ikke si med sikkerhet grunnet anonymisering. Dersom disse er en del av utvalget, kan deres erfaringer og opplevelse være påvirket av dette. Jeg tror at det er lettere å være konstruktiv i subjektive refleksjoner når intervjupersonen kjenner til at forsker selv har vært en flerspråklig elev i den norske skole.

Likevel kan det ikke utelukkes at min erfaring kan ha påvirket tolkning av datamaterialet og min utforming av oppgavens analysedel. May Britt Postholm (2010) underbygger dette og viser til at forskere er farget av eget teoretisk ståsted, egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010, s. 18). Jeg vil påstå at jeg har forståelse for informantbesvarelsene fordi jeg selv har hatt erfaring med læreres håndtering av flerspråklige elever som en tidligere flerspråklig elev, og med flerspråklige elever som en flerspråklig lærerstudent. Dersom oppgaven hadde drøftet hvorvidt flerspråklighet er en ressurs eller ikke, ville min subjektive mening kunne ført oppmerksomheten bort fra viktige aspekter ved hvorfor det ikke skulle vært en ressurs. Dette kunne vært hemmende for å opparbeide ny forståelse og kunnskap, og da oppgaven presenterer at flerspråklighet er en ressurs, er det enklere å forholde seg objektiv.

3.3 Metodevaluering

Ved alle metoder vil man i forkant, under gjennomføring og i etterkant kunne finne både styrker og svakheter ved bruk av valgt metode. Dermed kan man ved alle metoder stille spørsmål ved kvalitet på datamaterialet. I forbindelse med denne oppgaven ble metode valgt på bakgrunn av tilgjengelighet av intervjupersoner, praktisk håndtering av anonymisering, enkel og godt sikret oppbevaring av resultater og hensyn til helse og smittevern.

Fordelen ved å ta i bruk skriftlig intervju er blant annet at det gis like spørsmål til alle. Det vil si at det ikke gjøres noen justeringer ut ifra hvem det er, og alle får lik informasjon om prosjektet. Denne metoden er tidsbesparende, både for meg og for lærerne som har tatt del i

studien. Intervjupersonene gis muligheter til å legge til rette for besvarelse av spørreundersøkelse i sin kalender, og vi er ikke avhengige av gjensidig tilgjengelighet og lokasjon for å gjennomføre intervjuet. Intervjupersonene fikk fjorten dager på å svare på intervjuguiden. En antakelse som kan gjøres er at det for mange kan være mer komfortabelt med spørreskjema enn fysisk intervju, da det i dette tilfellet er helt anonymt. Det knyttes ingen utseende eller holdning til besvarelsen, som gjør det mer «avslappende og mindre formelt» å delta i intervju. På bakgrunn av pandemien har det også vært den foretrukne løsning. Det har gjort det mulig å involvere intervjupersoner på tvers av landet, og ikke bare innenfor kommunegrenser, da kryssing av disse i perioder har vært sterkt frarådet. Mange skoler har hatt mye hjemmeskole og hjemmekontor, som ville satt hinder på fysiske intervju.

3.3.1 Implikasjoner ved kvalitativt spørreskjema

Uavhengig av metodevalg vil det som regel være ulemper ved bruk av metode. Største ulempen med denne metoden er mangel på oppfølgingsspørsmål, altså at man ikke får stilt oppfølgingsspørsmål til svar som kanskje er litt uklare i intervjuøyeblikket, som kan føre til at data for analysen ikke blir tilstrekkelig utdypende. En annen ulempe ved utviklet spørreskjema er at alle spørsmålene besvares med tekst. Selv om hensikten er god, og meningen er at de skal ha mulighet til å utdype mer enn f.eks. svaralternativer tillater, kan det ha en motsatt effekt. Det kan gjøre at svarene ikke blir like utfyllende. At alle spørsmål er «åpne spørsmål» kan føre til en svakere helhetlig besvarelse, og at intervjupersoner gir et svar for å bare gi et svar. Her kunne jeg ha hatt variasjon av spørsmål. Sett opp mot fysiske intervju føler ofte intervjupersoner at de er nødt til å gi utfyllende svar – gjennom blant annet oppfølgingsspørsmål, som nevnt ovenfor. En annen svakhet med metoden som har blitt valgt er at man ikke får introdusert seg. Man kan med fysiske intervju presentere seg, skape en relasjon og tillit som kan være med på å gjøre intervjuet mer komfortabelt for vedkommende.

Enda en ulempe ved metodegjennomføring i forbindelse med prosjektet er mangel på observasjon som metode. Som begrunnet tidligere i oppgaven finnes det flere grunner til at fysisk intervju ikke ble gjennomført, men også observasjon som en viktig del av intervjumetoden bortfalt. Observasjon som metode legger opp til en bredere forståelse av resultatene hentet fra intervju. Det gjør at man kan analysere resultater i lys av observasjoner man har gjort og mulige hypoteser man har dannet seg. Og man kan bruke metoden til å se om dataen man har stemmer overens med det som gjøres i praksis.

3.4 Validitet og reliabilitet

Begrepet validitet kan anses som synonym til gyldighet og kontrollering, og i forskning vil validitet brukes om metoden undersøker det som skal undersøkes (Kvale et al., 2015, s. 279). Dette vil si noe om resultatene du mottar er valide og vil gi svar på det som er målet med undersøkelsen (Dahlum, 2021).

Reliabilitet blir som synonym til pålitelighet, og begrepet brukes i forskning om metoden kan tas i bruk av andre, og gi resultater som stemmer overens med dine resultater – uten stort avvik. Minimalt med avvik tilsier i større grad at undersøkelsen som gjennomføres representerer situasjonen på et mer generelt plan enn kun deltakernes individuelle subjektive plan (Svartdal, 2020).

I et prosjekt som omhandler en stor gruppe mennesker, uten å kunne gjennomføre intervjuet på det store antallet, vil spørsmålet om resultatene er valide og reliable være av stor betydning. Analysen og drøftingen som hoveddel i denne masteroppgaven skal ligge til grunne for et endelig svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Likevel er det meget viktig å også evaluere det helhetlige prosjektet. Som nevnt under kapittel tre, finner vi flere implikasjoner ved valg av gjennomføringsmetode. Utvalget i denne oppgaven er ikke stort nok til å kunne generalisere alle norsklærere, men intervjuresultatene samsvarer med teori og forskning gjort på feltet på et annet utvalg de siste tiårene. Dermed kan man ta utgangspunkt i at det endelige svaret på problemstillingen og forskningsspørsmålet også sier noe om norsklæreren utenom oppgavens utvalg. Likevel kan man ikke si med sikkerhet at det gjelder alle.

I kvalitative studier er spørsmålet om reliabilitet mindre relevant, men dette prosjektet er likevel reliabel og indre valid. Dersom man gjentar studien under samme betingelser og utvalg vil svarene samsvare med denne studiens resultater, som vil si at oppgaven er pålitelig (Svartdal, 2020). Ut ifra gjennomført studie får man trukket gyldige slutninger i studien, og om det forsker ønsker å måle faktisk måles. Med indre validitet mener vi at funnene forklarer den antatte hypotesen teorien legger opp til om at flerspråklighet er en ressurs, men at lærere har for liten kompetanse. Oppgavens indre validitet er høy så lenge man har oversikt over mulige bias som studenten subjektivitet i forskerrollen og at utvalget ikke generalisere omfanget av norsklærere. Dermed er oppgaven likevel ikke ytre valid, som vil si at studien

ikke undersøker et utvalg mennesker som kan gjelde ut over det utvalget studien undersøkte (Dahlum, 2021).

4. Resultater med analyse

I dette kapitlet vil jeg strukturere analysen etter spørsmålene i intervjuguiden, og tolke hva informanten har svart til hvert av spørsmålene. Deretter vil oppsummeringen av disse drøftes i lys av forskningsspørsmålet i kapittel fem. I besvarelsen av spørreskjema finner vi flere feil i rettskriving som kan skyldes slurvfeil og/eller tastefeil. Jeg har i denne oppgaven valgt å normalisere disse feilene i sitering av data nedenfor.

Besvarelsene av spørreskjemaet ble lagt fram som en undersøkelse som omtrent ville ta 30 minutter. Besvarelsestiden lå på alt fra 8 minutter og 55 sekunder opp til det lengste på 1 time, 40 minutter og 30 sekunder.

4.1 Spørsmål 1 – 5

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Intervjuperson 1: 10 år. **Intervjuperson 6:** > 1 år.
Intervjuperson 2: 9 år. **Intervjuperson 7:** 15 år.
Intervjuperson 3: 20 år. **Intervjuperson 8:** 4 år.
Intervjuperson 4: 10 år. **Intervjuperson 9:** 14 år.
Intervjuperson 5: 2 år. **Intervjuperson 10:** 22 år.

2. Hvilket trinn jobber du på?

Intervjuperson 1: 9.trinn. **Intervjuperson 6:** 1.trinn.
Intervjuperson 2: 7.trinn. **Intervjuperson 7:** 3.trinn.
Intervjuperson 3: 2.trinn. **Intervjuperson 8:** 1.trinn.
Intervjuperson 4: Ungdomsskulen. **Intervjuperson 9:** 5.trinn.
Intervjuperson 5: 7.trinn. **Intervjuperson 10:** 8.trinn.

3. Hvilke fag underviser du i?

Intervjuperson 1: «Norsk, Engelsk».
Intervjuperson 2: «Norsk, Matte, Engelsk».
Intervjuperson 3: «Norsk».
Intervjuperson 4: «Norsk, Tysk, Engelsk».

Intervjuperson 5: «Norsk, Matte, Engelsk og Samfunnsfag».

Intervjuperson 6: «Norsk, Matematikk, Engelsk, Naturfag, Gym, Kunst & Håndverk, Samfunnsfag og KRLE».

Intervjuperson 7: «Norsk, Engelsk, KRLE og Samfunnsfag».

Intervjuperson 8: «Alle teoretiske fag».

Intervjuperson 9: «Norsk, Engelsk, Samfunnsfag, Naturfag».

Intervjuperson 10: «Norsk, Engelsk, Tysk».

4. Er det flerspråklige elever i gruppen der du underviser? Hvis ja, hvor mange språk?

Intervjuperson 1: 3-4 stk.

Intervjuperson 6: 2 stk.

Intervjuperson 2: 3 stk.

Intervjuperson 7: 6 stk.

Intervjuperson 3: 2 stk.

Intervjuperson 8: 14 stk.

Intervjuperson 4: 5 stk.

Intervjuperson 9: 2 stk.

Intervjuperson 5: 3 stk.

Intervjuperson 10: 4 stk.

Blant intervjupersonene har vi erfaringer fra under ett år opp til 22 år som lærer. Lærerne jobber på alt fra 1.trinn helt opp til 9.trinn. En av intervjupersonene oppgir «ungdomsskulen» som svar, og man kan anta at vedkommende da også underviser på 10.trinn. Av undervisningsfag oppgir alle intervjupersonene, utenom nummer tre, å ha flere språkfag i tillegg til norsk som kan gi mer utfyllende og varierende refleksjoner enn et annet utvalg av lærere med kun ett språkfag.

Det er viktig å kartlegge hvor mange flerspråklige elever lærerne har, da det er en forståelsesdannende faktor for kommende refleksjoner. Det vil kunne fortelle oss noe om tilrettelegging av undervisning, og fortelle oss om det lærere med flest eller færrest flerspråklige elever som er mest bevisste i håndteringen av disse elevene.

5. Hvordan har skolen siden høst 2020 iverksatt og arbeidet med flerspråklighet som tema?

Intervjuperson 1: «Ikke noe spesielt endra siden forrige læreplan».

Intervjuperson 2: «Tema på personalmøter, oppfordring fra ledelsen om fokus på området».

Intervjuperson 3: «På ingen måte. Muntlig trengs det ikke å tas hensyn. Skriftlig tilpasses».

Intervjuperson 4: «Har ikkje jobba med det endå».

Intervjuperson 5: «Vanskelig å svare på siden jeg startet i jobben høsten 2021, men vi jobber med bruken av flerspråklighet og hvilke nytteverdier det kan ha å kunne flere språk».

Intervjuperson 6: «Det vet jeg ikke».

Intervjuperson 7: «Dessverre ikke noe systematisk».

Intervjuperson 8: «Vi har jobbet målrettet med å gi lærere verktøy til hvordan man kan bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs i undervisningen. Vi har også hatt foredragsholdere fra OsloMet som har gitt oss tips til hvordan vi kan løfte fram elevenes morsmål».

Intervjuperson 9: «Skolen har ikke kommet så langt i dette arbeid pga høyt fravær og Covid».

Intervjuperson 10: «Skulen har ikkje egentleg gripe fatt i dette på ein heilskapleg måte, det er nok litt overlat til einskildlærarar».

Svarene på dette spørsmålet viser at skoler ikke har iverksatt eller arbeidet med flerspråklighet som tema i stor grad, og det tyder ikke på at det ikke har blitt gjort endringer fra før høsten 2020. En motsetning i besvarelsen er intervjuperson 8 som oppgir å ha jobbet systematisk med flerspråklighet i egen undervisning, og at skolen har hatt besøk av foredragsholdere om temaet. Refleksjonene som gjøres videre i intervjuet gjøres på bakgrunn av lærernes erfaringer og ikke som et arbeidsområde i skolen.

4.2 Spørsmål 6. Planlegging av undervisningen:

a) Hvordan planlegger du undervisning med tanke på elevers språklige forutsetninger?

Intervjuperson 1: «Ingen spesielle hensyn utover sterkt fokus på leseferdigheter og begreper».

Intervjuperson 2: «Bruker mye tid på å forklare ord og begreper».

Intervjuperson 3: «Trenger ikke å ta hensyn i planlegging».

Intervjuperson 4: «Må sørge for at eg får med alle, nokre får tilpassa opplegg med enklare språk, dei som treng støtte i morsmål får til dels det gjennom assistent. Eg har alltid visuell støtte når eg går gjennom fagstoff slik at elevane får informasjonen på to måtar».

Intervjuperson 5: «Jeg planlegger ut ifra elevenes språklige ferdigheter som er ganske gode. Derfor kan jeg bruke mye fagterminologi så lenge jeg forklarer begrepene godt. Elevene blir involvert i mange samarbeidsoppgaver hvor de kan lære og forstå av hverandre».

Intervjuperson 6: «Har hatt svært lite fokus på dette, da fokuset er på lese- og skrive opplæringen i norsk».

Intervjuperson 7: «Problemet her er at disse elevene ofte behersker norsk bedre enn sitt eget morsmål. Vi fokuserer ellers på de vanlige feilene: Bruk av riktig artikkel, riktig eiendomspronomen og preposisjoner».

Intervjuperson 8: «Jeg planlegger alltid undervisningen med tanke på elevenes språklige kompetanse og det faktum at de er tospråklige. Jeg har fokus på begrepslæring og forklaring av vanskelige ord med bildestøtte».

Intervjuperson 9: «Flere måter å løse oppgaver på (velge metode selv eller velge mellom flere metoder), modellering».

Intervjuperson 10: «Eg tek det i betraktning ift oppstartsaktivitetar, mobilisera ordforråd/ordbank».

Hovedtendensen i intervjupersonenes svar er at det ikke tas spesielle hensyn til elevers språklige forutsetninger i planlegging av undervisning. Dette kan skyldes, slik intervjuperson 7 skriver, at disse elevene ofte behersker norsk bedre enn sitt eget morsmål. Likevel tilsier ingen av intervjupersonenes svar at elevers hele språklige repertoar tas hensyn til noe som gjør at de ikke får tilrettelagt godt nok for til å være ressursgivende.

Av den planleggingen som gjøres går det i ord- og begrepsredegjøring, visuell støtte og fokus på grammatikk, der grammatikk og ord- og begrepsredegjøring vil sørge for at man får med alle i opplegget. Den visuelle støtten begrunnes med at man gir elevene flere måter å forstå informasjonene på, da bilder er et universalt språk. Flere måter å løse oppgavene på, blant annet gjennom samarbeid, gir elever mulighet til å hjelpe og lære av hverandre.

Med andre ord planlegges undervisning med ulike undervisningsmetoder, men det tilrettelegges ikke godt nok for at alle skal kunne bruke sitt språklige repertoar i timen. Den individuelle gevinsten for å kunne flere språk kan kun hentes ut ved at de stimuleres godt nok på begge språk og opplever støtte, noe ingen av intervjupersonene oppgir at de bevisst legger til rette for i sin planlegging av undervisning. Intervjuperson 4 er den som kommer nærmest

bevisst tilrettelegging ved samarbeid med assistent.

b) Hvordan tilrettelegger du for elevers ulike læreforutsetninger og læringsutbytte?

Intervjuperson 1: «Ingen spesielle hensyn utover sterkt fokus på leseferdigheter og begreper. Arbeid med læringspartner. Dialogisk klasserom».

Intervjuperson 2: «Rike og åpne oppgaver, fokus på samarbeid».

Intervjuperson 3: «Tilpasser underveis i forhold til skriftlighet. Lager samarbeidsoppgaver for at de kan hjelpe hverandre med begreper».

Intervjuperson 4: «Prøver å ha oppgaver som er såpass åpne at elevane kan få vise det dei kan, uansett nivå. Dei som har eit anna morsmål og som kanskje ikkje har gått så mykje på skule i heimlandet må jo få eigne opplegg. Desse elevane har som regel norskopplæring utanfor klasserommet, då tilpassing i klasserommet blir vanskeleg. Alle skal ha utbytte på sitt nivå, og det er lettare sagt enn gjort å få til kvar time, kvar dag».

Intervjuperson 5: «Noen elever får vanskeligere og lengre oppgaver som krever mer fokus og faglig motivasjon, mens andre elever får færre oppgaver som er noe enklere slik at alle skal ha muligheten til å føle mestring».

Intervjuperson 6: «Med varierte læringsmetoder og ulik undervisning».

Intervjuperson 7: «Disse barna får i likhet med alle andre, tilpasset opplæring. Vi har noen barn med tai-språk som morsmål og ser at de konsekvent utelater r på slutten av et ord. Vi markerer ofte r'en med grønn bakgrunn som en påminnelse. Vi snakker ellers ofte om at norsk er et SVO-språk og sammenligner med deres eget morsmål. Dette fordi vi ser at de på dette området gjør noen overføringsfeil og ønsker å gjøre dem mer bevisste».

Intervjuperson 8: «Ved å ha stasjonsundervisning for variert opplegg og nivådelte oppgaver».

Intervjuperson 9: «Metodevalg, grundig gjennomgang og modellering, variasjon i undervisningen».

Intervjuperson 10: «Eg vil tilpassa ift. Støtte, læringsressursar, mengd og utval oppgaver».

Tilpasset opplæring går igjen hos alle intervjupersonene. Det presenteres bruk av rike og varierte undervisningsmetoder hvor noen er lærerstyrte, og andre er samarbeidsoppgaver som legger opp for god elevmedvirkning. Det nevnes viktigheten av å ha et utvalg av oppgaver som kan tilpasses enkelte elever, og variere metoder for å oppnå utbytte hos alle elevene uansett forutsetning.

Intervjuperson 1 oppgir at det ikke tas noen spesielle hensyn, men nevner likevel samarbeid og et dialogisk klasserom som eksempler. Samarbeid og dialogisk klasserom kan være til nytte for en del elevers læringsutbytte, så det er tilrettelegging til en viss grad. Men, det er ikke noe intervjupersonen bevisst gjør da vedkommende skriver «ingen spesielle hensyn». Man kan ut ifra det gjøre en antagelse om at det her ikke jobbes godt nok med de ulike læreforutsetningene og læringsutbytte man har i klassen.

I likhet med spørsmål 6a skiller intervjuperson 4 seg ut, og det tyder på at denne lærerens (enkelte) elever allerede har fått iverksatt en ordning i skolen grunnet kortere skolegang enn resterende elever. Denne tilretteleggingen og opplæringen i annen læringssituasjon enn ordinær kan skyldes eksterne faktorer som fører til at elevene har store mangelfulle språkkunnskaper.

c) Hvilke metodiske valg mener du er egnet for det flerkulturelle klasserom?

Intervjuperson 1: «Begrepsinnlæring, gjentatte repetisjoner, samskriving, læringspartner».

Intervjuperson 2: «Fokus på ord og begreper. Lesing og leseforståelse».

Intervjuperson 3: «Med samarbeid og bruk av konkrete bilder».

Intervjuperson 4: «Eg meiner det fleirkulturelle må løftast fram og brukast så ofte som mogleg, og når ein blir kjent med elevane så veit ein korleis ein kan løfte fram og spele på det på ein god måte. Eg har alltid inkludert og «brukt» kunnskapen som elevane har. Døme: eg underviste i KRLE eit år, og eg hadde to elevar som var muslimar, den eine sunni og den andre shia. Dei vart ein sentral del av den undervisninga, då eg fekk lov til å «bruke» dei, og dei fortalte mykje om korleis dei opplevde å vere muslim i Norge. Dei fekk i tillegg lese frå Koranen, og vi lærte litt arabisk på vegen. Trur inkludering og det å gripe tak i det som elevane kan og veit mykje om, er nøkkelen. Har gjort fleire liknande ting med suksess».

Intervjuperson 5: «Varierte, relevante og meningsfulle arbeidsoppgaver med mulighet til å kunne koble det til dagliglivet».

Intervjuperson 6: «Ta i bruk elevenes kunnskap om de ønsker å dele. I tillegg til å være interessert i det flerkulturelle. Vi har hatt stort fokus på å skape et fellesskap der alle er klar over at vi er ulike, men at vi utfyller hverandre».

Intervjuperson 7: «Jeg tror at det er viktig å ikke fremheve disse elevenes bakgrunn mer enn nødvendig og for enhver pris. De må ikke gjøres annerledes, når de ofte streber etter å få bære

som sine jevnaldrende. Det er viktig å signalisere at det finnes en dør der, men at den åpnes av de selv, når de måtte følge behov for å markere denne siden av sin identitet».

Intervjuperson 8: «Dybdelæring: bruke god tid på et tema for å forsikre at elevene har forstått hva de skal lære. Stasjonsundervisning: for å skape variert undervisning, men også for å kunne ha lærerveiledning. Begrepslæring: for å snakke om og lære elevene ord og begreper som er essensielle i et undervisningsopplegg».

Intervjuperson 9: «Det samme som i et vanlig klasserom».

Intervjuperson 10: «Viktig med nok samtale og diskusjon. Vera nysgjerrig, elles variere arbeidsmåtar, og inkludera alle. Dei aller fleste klasserom er jo fleirkulturelle».

Hensikten med dette spørsmålet var å fremme generelle metodiske valg som tas i betraktning ved planlegging av undervisning i det flerkulturelle klasserommet. Intervjupersonenes svar minner om besvarelsene på spørsmål 6a, som kan skyldes uklar formulering av forsker. Hovedforskjellen på spørsmål a) og c) er at a) omhandler alle elevers språklige forutsetninger og hvordan læreren planlegger på bakgrunn av dette. Mens c) går vekk fra språk, men omhandler generell undervisningsplanlegging i et flerkulturelt klasserom.

Intervjuperson 1, 2, 3 og 8 skriver at opplegg om ord og begreper, lesing og forståelse, samarbeid og illustrasjon er viktige i det flerkulturelle klasserom. Disse oppleggene brukes som redskap for å danne grunnleggende norsk språkforståelse som er nødvendig for å få faglig læringsutbytte i faget.

Intervjuperson 4 – 7 legger fram at det flerkulturelle må løftes fram slik at elevene kan koble det til det de lærer i dagliglivet. Det sies videre at det kan oppleves som stas å få lært bort sin kultur til medelever, samt at medelever får en forståelse for noe de eksponeres for utenfor skole. Dette vil skape et fellesskap der alle er klare over at man er ulike, men utfyller hverandre slik intervjuperson 6 spesifiserer. Intervjuperson 7 bemerker noe betydelig, og skriver at det er viktig å ta et balansert valg i det flerkulturelle klasserom. Vedkommende skriver at elever ofte strever etter å få være som sine jevnaldrende, og ønsker ikke å skilles fra dem, og at det derfor er viktig å ikke framheve bakgrunn mer enn nødvendig og for enhver pris. Elevene skal få mulighet til å markere denne siden av sin identitet når de selv ønsker det, så lenge det signaliseres at det er rom for denne markeringen.

Man kan ikke si seg fornøyd med en holdning om at «tilpasset opplæring holder fordi de fleste klasserom er flerkulturelle» (ref. intervjuperson 9 og 10). Hvert enkelt individ har

krav på å få tilrettelagt for på sin egen måte, og i forståelsen av begrepet «flerkulturelle elever» finnes ulike kulturer, språk og personlige erfaringer. Dermed kan et flerkulturelt klasserom variere stort fra et annet som vil si at en ordning i et klasserom hvor de flerkulturelle elevene identifiserer seg som mer monokulturelle, kan være til hinder for en annen elev som har et behov for å markere denne siden av sin identitet for å kunne yte sitt maksimale.

4.3 Spørsmål 7. Gjennomføring av undervisningen:

- a) **Hvordan vil du beskrive flerspråklige elevers ferdigheter når undervisningen gjennomføres som I) gruppearbeid/par-arbeid/prosjektarbeid, II) Plenumsdiskusjoner- og samtaler, III) Lærerstyrt undervisning (m/spørsmål og svar):**

Intervjuperson 1: «Alle metoder fungerer godt så lenge man legger lista der elevene er. Variasjon er uansett det viktigste. I klasserom der jeg har jobba tidligere, var det nesten bare flerspråklige elever, og dermed var ikke deres prestasjoner noe «annerledes»».

Intervjuperson 2: «1) Bra, 2) Utfordringer, 3) Mange som er usikre og vegrer seg for å delta».

Intervjuperson 3: «Bedre deltagelse på de to første enn siste».

Intervjuperson 4: «I: Dette kan fungere veldig bra viss ein er litt lur når ein set saman gruppene/para. Mi erfaring er at elevane gjerne vil, og er dei trygge på personane dei jobbar saman med så er det vinn-vinn. II: Dette er verre, det er mange som ikkje torer å ta ordet i full klasse, ofte pga at språket hindrar dei. III: Heller ikkje her er desse elevane veldig aktive».

Intervjuperson 5: «I: Ganske bra, det er ofte lettere for elever å fortelle andre elever noe de synes er vanskelige eller uforståelig istedenfor å fortelle lærer. Da kan elevene lære av hverandre. II: Det kan gå bra hvis de språklige ferdighetene er på plass og alle begreper blir godt forklart på forhånd eller underveis. III) Dette avhenger av læreren, men personlig føler jeg at det går bra. Når man lærer elevene å kjenne vet man hvem som trenger en ekstra forklaring eller hjelp etter at selve tavleundervisningen er over og elevene skal sette i gang med eget arbeid».

Intervjuperson 6: «De er aktive og ivrige».

Intervjuperson 7: «Jeg opplever at de deltar mer i mindre grupper. Mange av de svarer greit på spørsmål fra lærer når spørsmålene er lukkende, og at de kan finne svaret i en tekst osv. På

spørsmål som krever refleksjon og resonnement, er ofte mindre aktive. Med andre ord, jo mer konkret oppgaven, er jo lettere er det å få dem med».

Intervjuperson 8: «Gruppearbeid vil være vanskelig spesielt for de minste fordi mange mangler kommunikasjonsevne pga språkfattighet. Dette er noe vi øver på. Ved lærerstyrt samtale og arbeid fungerer elevene bedre».

Intervjuperson 9: «Noen elever vegrer seg for å delta aktiv i samtaler og grupper for de er redde for å si feil eller bli misforstått».

Intervjuperson 10: «Her er stort sprik, kan vel ikkje generalisere altfor bastant. Nokre av dei flerspråklege er blant dei beste i klassen, andre treng særskild tilrettelegging».

Når det kommer til beskrivelse av elevers ferdigheter når undervisningen gjennomføres i samarbeid med andre oppgir enkelte av intervjupersonene at ferdighetene er bedre her enn i plenumsdiskusjoner eller i lærerstyrt undervisning. Intervjuperson 3 skriver: «bedre deltagelse på de to første enn siste». Intervjuperson 4 legger fram at samarbeid i par/grupper vil fungere bra dersom man er lur i sammensettingen. Intervjuperson 1 skriver at alle metoder vil fungere godt dersom man legger lista der elevene er, og begrunner dette med egen erfaring fra tidligere klasser. Men, i den tidligere klassen denne intervjuperson referer til var det nesten bare flerspråklige elever, så prestasjonene deres skilte seg ikke stort ut da de var majoriteten. Også intervjuperson 5 og 6 opplever at alle metoder går bra, dersom læreren har god nok kompetanse og elevene har fått innføring i tema og begreper.

Intervjupersonene 7-9 opplever det motsatte av overnevnte intervjupersoner. De sitter igjen med at elever deltar mindre og vegrer seg for å delta i samtaler dersom det ikke er lærerstyrt. De opplever også mindre aktivitet i spørsmål som krever refleksjon og resonnement som begrunnes med språkfattighet.

Slik intervjuperson 10 skriver, kan man ikke generalisere fordi enkelte flerspråklige elever er mest aktive i klassen, og andre trenger ekstra tilrettelegging. Likevel forteller intervjuresultatene oss noe om hvilke metoder som tyder på å fungere best på de ulike trinnene i skolen. Intervjupersonene som oppgir at samarbeid fungerer best er lærere på ungdomsskolen, og de lærerne som oppgir at lærerstyrt undervisning fungerer best er lærere på 1-5 trinn.

b) Hvordan vil du beskrive flerspråklige elevers ferdigheter i selvstendig og individuelt arbeid?

Intervjuperson 1: «Den største forskjellen på skolen jeg jobber nå og tidligere, er at der jeg jobba før, var elevene flinkere til å spørre om noe når de lurte på noe. De var prisgitt i at jeg svarte i Teams eller på e-post på kveldstid og i helgene, for mange hadde ikke alltid noen de kunne spørre om hjelp hjemme. Disse elevene var mye mer selvstendig i klasserommet, f.eks. under vurderingssituasjoner, enn de elevene jeg har i dag».

Intervjuperson 2: «Bra innsats, faglig usikkerhet og misforståelse grunnet språk».

Intervjuperson 3: «Kan skje at de misforstår oppgave eller sliter med å komme i gang».

Intervjuperson 4: «Svært varierende, kjem an på så mykje. Kva skulegang har dei frå før, kor raskt klarer dei å forstå norsk, kva erfaring har dei med å jobbe slik som vi forventar dei skal jobbe, kor masse respekt har dei for den som skal undervise. Nokre jobbar veldig bra, andre ikkje så bra».

Intervjuperson 5: «Hvis lærer har tilrettelagt og gjort et godt forarbeid, lagt opp til at elevene skal klare slikt arbeid, går det som oftest veldig bra. Det er også viktig at lærer er tilgjengelig underveis i arbeidet for å hjelpe».

Intervjuperson 6: «I min klasse er det flere som ikke stoler på seg selv eller som sliter med å jobbe selvstendig».

Intervjuperson 7: «De mester hverdagsnorsk, men strever med fagbegreper. Dette gjenspeiler seg i de individuelle oppgavene. De må ofte få en grundigere forklaring, gjerne noen eksempler og kanskje visuell støtte. Hvis ikke, så opplever jeg at de ikke svarer på det oppgaven spør om».

Intervjuperson 8: «Noen vil klare seg bedre selvstendig mens andre trenger mye lærerstøtte. Elever med evne til å lese ord og bilder vil klare seg. Selv om ordene kan være vanskelig, så kan de lese bildene».

Intervjuperson 9: «De med dårligere norskkunnskaper kan trenge noen ekstra forklaring og gjennomgang».

Intervjuperson 10: «Det kjem veldig an på språkdugleikane deira. Meistrar dei språket, kan dei vera sjølvstendige og jobba godt individuelt. Er dei ikkje så stødige i norsk, treng dei ekstra tilrettelegging og støtte».

De fleste av svarene på dette spørsmålet sier at de flerspråklige elevenes ferdigheter i selvstendig og individuelt arbeid er avhengig av lærerstøtte. Elevenes ferdigheter avhenger av

forarbeidet til læreren med grundige forklaringer og eksempler. Det oppgis at det oppstår «misforståelser grunnet språk», «faglig usikkerhet» og at de «strever med begreper». Disse må ofte få en grundigere oppfølging, for hvis ikke så «opplever jeg at de ikke svarer på det oppgaven spør om».

Intervjuperson 1 legger fram en interessant refleksjon over elevene vedkommende hadde på en tidligere arbeidsplass, og at disse var flinkere til å stille spørsmål dersom de lurte på noe. Disse var i en større grad avhengig av denne lærerstøtten, enn det den mindre flerspråklige klassen vedkommende har nå er. Forklaringen er at da de ikke hadde noen i hjemmet å spørre om hjelp.

c) Hvordan bruker du elever som (tilleggs)ressurs i undervisning med tanke på for eksempel deres bakgrunn, erfaringer, kultur og forkunnskaper?

Intervjuperson 1: «Kan be en elev forklare en annen på «hjemspråket» hvis det er noe hen ikke forstår».

Intervjuperson 2: «Samtaler og oppfordring om å dele».

Intervjuperson 3: «I de situasjonene det faller naturlig. Prat om språk, religion, kultur og tradisjoner».

Intervjuperson 4: «Eg vil seie at eg alltid har mykje fokus på kvar eleven opprinneleg kjem frå, når eleven synest det er OK sjølvsagt. Vi ser på kart, bilder, dei får fortelje om korleis dei kom seg til Noreg, kvifor dei eller foreldra deira kom. Ein gong brukte vi ein time på å få høyre korleis ein elev hadde flykta frå eit land i Afrika, og korleis han hadde vore i livsfare fleire gongar. Ein annan elev fortalte om militærregimet i landet sitt og korleis brørne hadde blitt banka opp og fengsla for ingenting. Slike ting gjer inntrykk, og elevane hugsar det mykje betre, og dei blir interesserte på ein heilt annan måte».

Intervjuperson 5: «De elevene som er komfortable til å dele erfaringer og forkunnskaper blir brukt mye i undervisning. Det er også gøy å la elevene oversette fra norsk til morsmål og fortelle om ulikhetene i språkene».

Intervjuperson 6: «Stiller åpne spørsmål der elevene har mulighet til å fylle inn med egne erfaringer om de ønsker det».

Intervjuperson 7: «Dette kommer an på temaet. Noen ganger det lettere å henvende seg til dem og trekke inn deres forkunnskaper og erfaringer, mens det noen ganger ikke er like

naturlig. Dette er også veldig elevavhengig. Noen er mer komfortable med å snakke om dette enn andre. Jeg inviterer dem til å dele, men det er opp til dem hva de deler og hvor mye».

Intervjuperson 8: «Ved f.eks å la dem telle til 10 på deres morsmål».

Intervjuperson 9: «I samtaler og muntlig aktiviteter prøver jeg å få de til å fortelle og dele egne erfaringer fra språk og kultur».

Intervjuperson 10: «Alle elever vert jo inviterte til å dele erfaringar, tankar, og når det gjeld språk, kultur eller anna. Det vert det interessante samtalar av».

Alle intervjupersonene bruker eller har måter å bruke flerspråklige elever som ressurs i undervisningen på. Det nevnes ulike metoder hvor man bruker eleven som ressurs for elever med et språk til felles, der hvor en ikke forstår. Men, bruken av flerspråklige elever avhenger i stor grad av hvilke elever som er komfortable med dette.

Intervjuperson 7 presiserer at valget er elevavhengig, og at det er enkelte man kan henvende seg til og andre som ikke er komfortable med det. Dermed inviteres elever til å dele, men hva og hvor mye de deler er opp til dem. Samme går igjen hos intervjuperson 10 som skriver at alle elever er inviterte til å dele erfaringer og tanker. Med andre ord oppfordrer alle lærerne elever til å dele erfaringer og forkunnskaper, og har en positiv holdning til bruk av flerspråklighet. Men, det skal ikke gå på bekostning av elevens komfort.

En motsetning vi har i denne besvarelsen er svaret til intervjuperson 4. Vedkommende skriver at hen alltid har mye fokus på hvor eleven opprinnelig kommer fra, når eleven synes det er ok. Vedkommendes erfaring er at: «slike ting gjer inntrykk, elevane hugsar mykje betre, og dei blir interesserte på ein heilt anna måte». Som nevnt tidligere av denne intervjupersonen sitter noen av vedkommendes elever med erfaringer fra flukt og militærregimer. Og elevenes bakgrunn og erfaringer inkluderes mer i undervisningen for å inkludere vedkommende, men også for å skape interesse hos resterende elever. Det er viktigere at denne læreren, i motsetning til lærere med bare norskfødte elever, har et stort fokus på hvor eleven kommer fra. Forfatterne Edith Montgomery og Sidsel Linnet skriver i *Børn og unge med flygtningebaggrunn* at flyktningbarn som regel har levd under traumatiserende forhold og har behov for en trygg og stabil hverdag. Skolen som en arena for læring, sosialisering og integrering vil være av stor betydning for god ivaretagelse av disse barna og deres trygghet. (Montgomery & Linnet, 2012, s. 65). I *Over profesjonelle barrierer* skriver Naushad Qureshi at i profesjonsyrket må lærere og elever vise kulturforståelse og kultursensitivitet ovenfor

elever som vil lære seg ny kultur og utvikle faglige og sosiale ferdigheter (Qureshi, 2009, s. 223-228). En kultursensitiv lærer vil møte en annen kultur med åpenhet, toleranse og ydmykhet for å kunne skape gode læringsarenaer (Qureshi, 2009, s. 212 & 227). Denne integreringen er viktig for å forebygge mobbing, stigmatisering og rasisme, og for den gjeldende eleven, vil følelsen av aksept kunne styrkes.

d) Hvilke erfaringer har du med flerspråklige elevers kunnskap og ferdigheter når det følgende innholdet er: I) Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, II) Skrivekompetanse (skrivestrategi og uttrykksformer), III) Muntlige ferdigheter (retoriske ferdigheter, kommunikasjon og argumentasjon)?

Intervjuperson 1: «1) viktig å finne litteratur som elever kan kjenne seg igjen i, og mange blir glade i å lese når de får bøker som engasjerer dem. De fleste forstår betydninga av at de må lese mye for å bli gode lesere. 2) Mange elever har lavere kompetanse når det kommer til skriving enn muntlige ferdigheter. 3) Retorikk er noe elevene liker veldig godt å jobbe med, og de blir flinke i det».

Intervjuperson 2: «Lite erfaring».

Intervjuperson 3: «Generelt lavere enn gjennomsnittet på alle tre».

Intervjuperson 4: «I: Mange slit med lesing, og treng særskilt norsk- og leseopplæring. II: Dei fleste av elevane eg kjenner til har hatt problem med å skrive ulike typar tekstar, der er eit par unntak, men skriving har generelt vore vanskeleg. III: Det er her elevane klarer å vise mest kompetanse. Dei lærer seg som regel å snakke før dei lærer å lese/skrive, og då blir dette den føretrekte måten å vise kunnskap og kompetanse på».

Intervjuperson 5: «I) Som fersk lærer har jeg lite erfaringer bortsett fra å være obs på at elever som er flerspråklige kan ha godt av enklere lesetekster. II) Her gjelder samme svaret som ovenfor. Skrive lenge og retting av skrivefeil, grammatikk, setningsoppbygging o.l. havner litt bak i prioriterende for å fremme motivasjon til å jobbe videre med språket».

Intervjuperson 6: «Har ikke så mye erfaring med dette, da jeg ikke har jobbet så lenge».

Intervjuperson 7: «Det er dessverre ofte store mangler og hull på mange av områdene. Det leses ikke skjønnlitteratur hjemme, og de mangler derfor mange av de felles kulturelle referansene vi tar for gitt at alle besitter. Det muntlige språket deres mangler ofte nyanser, noe som gjør at de kommer dårlig ut i argumentasjoner og diskusjoner».

Intervjuperson 8: «Mange har f.eks ikke hørt om ulike eventyrer, både på norsk og deres morsmål. Jeg har fokus på grammatikk læring allerede i 1.trinn. Vi skriver «jeg ser» setninger med fokus på å skrive en setning i entall og en annen i flertall og se på forskjellen på dem».

Intervjuperson 9: «Mange er hardtarbeidende, kjenner til klassiske fortellinger og fakta».

Intervjuperson 10: «Her er noko større variasjon mellom dei flerspråklege enn blant andre elevar. Tal år i Noreg og foreldra sin bakgrunn har jo mykje å seie. Stor forskjell blant dei som har høgskoleutdanna foreldre i arbeid, og dei som har arbeidsledige foreldre utan skulebakgrunn i heimlandet. Det er ein viss skilnad på dei som har eit velutvikla morsmål og dei som ikkje har det».

Informantene svarer at de flerspråklige til en viss grad sliter med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Det skrives at de generelt skårer lavere enn gjennomsnittet, og at erfaringen viser at de flerspråklige kan ha godt av å lese enklere tekster. Det er viktig å finne litteratur elever kan kjenne seg igjen i for å skape engasjement. Den ene intervjupersonen oppgir at de fleste flerspråklige elever kjenner til de klassiske fortellingene, mens en annen oppgir at mange ikke har hørt om de ulike eventyrene. Dette kan begrunnes med slik intervjuperson 10 skriver, at det er en stor variasjon mellom de flerspråklige elevene enn de andre, da antall år i Norge og foreldres bakgrunn og utdanning er av betydning. Også intervjuperson 7 skriver at det skyldes lite skjønnlitteratur hjemme: «(...) de mangler derfor mange av de felles kulturelle referansene vi tar for gitt at alle besitter».

Når det gjelder skrivekompetanse uttrykker lærerne at mange elever har lavere kompetanse enn gjennomsnittet, der problemet ligger i sjangergrupper. Muntlige ferdigheter er der elevene viser mest kompetanse, og dette begrunner intervjuperson 4 med: «Dei lærer som regel å snakke før dei lærer å lese/skrive, og då blir dette den føretrekte måten å vise kunnskap og kompetanse på». Selv om enkelte presiserer at det likevel mangler nyanser i de flerspråkliges muntlige ferdigheter, som gjør at de kommer dårligere ut i argumentasjon og diskusjon.

Som en motsetning til flertallet, oppgir intervjuperson 2, 5 og 6 at de har lite erfaring med flerspråklige elever kunnskap og ferdigheter uavhengig om det er lesing, skriving eller muntlige ferdigheter. Alle tre som oppgir at de har for lite erfaring, jobber på barneskolen, hvor to av dem har jobbet i mindre enn tre år. I tillegg til arbeidserfaring, kan lite erfaring med flerspråklige elevers kunnskap og ferdigheter begrunnes med at kompetansemålene for barnetrinnet i Kunnskapsløftet 2020 ikke sier noe om språkvarianter og identitet før etter 7

trinn. Likevel forventes det at læreren legger til rette for elevmedvirkning og stimulering til lærelyst allerede fra 1.trinn (Saabye & Pedlex, 2019, s. 26-27).

4.4 Spørsmål 8. Vurdering av elevers kompetanse/vurderingspraksis:

a) Hvilke hensyn tar du i vurderingen av flerspråklige elevers skriftlige arbeid?

Intervjuperson 1: «Tar ingen spesielle hensyn. Alle vurderes på lik linje ut fra kompetansemål og vurderingskriteriet».

Intervjuperson 2: «Velger ut kriterier som rettes på for å ikke være demotiverende og rette på for mye».

Intervjuperson 3: «Tillater litt mer muntlig språk».

Intervjuperson 4: «Kor lenge dei har vore i landet bestemmer ofte om de har karakter eller ikkje i faget. Skal dei ha karakter må eg vurdere omtrent på lik linje med dei andre, men eg tek omsyn til at det ikkje har det same ordforrådet. Når eg retta rein tekst så tek eg t.d. føre meg ein eller to ting maks når eg rettar, slik at det ikkje skal bli altfor mykje på ein gong. Eg gir også ofte forenkla oppgåver, med eit tydeleg fokus, slik at eleven ikkje må stelle seg til alle vurderingskriteria på ein gong».

Intervjuperson 5: «Jeg legger vekt på deres språklige bakgrunn og er nøye med hva jeg kommenterer på for å ikke miste lærelysten og motivasjonen til elevene».

Intervjuperson 6: «Jeg vurderer det likt som elevene som ikke er flerspråklige».

Intervjuperson 7: «Jeg viser forståelse for feil som blir gjort og som jeg vet bunner i deres språklige bakgrunn. Tar meg godt tid på å forklare og vise hva som er riktig».

Intervjuperson 8: «Ved å ha fokus på grammatikk. Vi holder oss til enkle setninger. Når elevene skal svare på spørsmål til en tekst må de skrive minst tre ord for at det skal være en setning. Dette er for å forsterke deres språklige evner skriftlig».

Intervjuperson 9: «Rettskriving av enkle ord kan jeg rette, men det viktigste er å se om jeg forstår hva eleven formidler – om teksten henger sammen og gir mening selv om alt ikke er rett skrevet eller har riktig ending».

Intervjuperson 10: «Karakterar skal jo setjast ut frå måloppnåing. Anna vurdering tek sjølvsgatt utgangspunkt i eleven si utvikling. Kunnskap om mellomspråk er jo viktig her».

De fleste intervjupersonene viser å kunne vurdere de flerspråklige elevene ut ifra få utvalgte kriterier, og ser litt bort ifra kompetansemål og vurderingskriterier. Det skrives at det velges ut noen kriterier å rette på, for å ikke være demotiverende eller rette på for mye. Det oppgis at

det tillates litt mer muntlig språk, og intervjupersonene er bevisste på hva de kommenterer på for at elevene ikke skal miste lærelyst og motivasjon. De viser forståelse for feil som blir gjort når de vet at de bunner i deres språklige bakgrunn. Et eksempel er intervjuperson 7 som er bevisst på at elevene med ulike tai-språk iblant utelukker bokstaven r grunnet uttale på morsmålet. Lærerne ser på betydningen av det elevene formidler viktigere enn rettskrivingen. Og det vurderes i stor grad ut ifra elevens utvikling, og man må ha kunnskap om mellomspråk for å gjøre en riktig tilpasset vurdering.

Som motsetninger har vi intervjuperson 1 og 6 som oppgir at de ikke tar noen spesielle hensyn til elevens flerspråklighet, og vurderer ut ifra kompetansemål og vurderingskriterier. Alle vurderes likt, noe som kan være ugunstig for motivasjon og læring fordi vurdering bør tilpasses elevens forutsetninger.

b) Hvilke språklige faktorer legger du vekt på i vurderingen av flerspråklige elevens skriftlige arbeid?

Intervjuperson 1: ikke besvart.

Intervjuperson 2: «De målene vi jobber med og har jobbet med blir vektlagt».

Intervjuperson 3: «Hele, fullstendig setninger som gir forståelse».

Intervjuperson 4: «Så lenge eleven klarer å kommunisere utan for masse «støy» pga skrivefeil eller andre språkfeil, så legg eg mest vekt på kva eleven faktisk klarer å formidle. Språket må ikkje alltid være heilt korrekt for at du skal forstå det som blir skrive».

Intervjuperson 5: «Som oftest er det rettskriving og setningsoppbygging».

Intervjuperson 6: «Vet ikke».

Intervjuperson 7: «Det viktigste er at de viser interesse og fremgang. Feil som tidligere har blitt kommentert og snakket om, forventes å bli forbedret neste gang».

Intervjuperson 8: «Om det er skrevet grammatisk riktig og om de forstår hva de har skrevet».

Intervjuperson 9: «At teksten gir mening og henger sammen. Vanlige og enkle ord blir rettet».

Intervjuperson 10: «I vurdering ser ein jo på innhald, struktur og språk. Kommunikasjon står jo sentralt. Her kjem ein inn på syntaks, ordforråd, ordval, mange ting».

Informantenes besvarelser viser at det viktigste i vurdering av elevenes skriftlige arbeid er at de forstår hva eleven ønsker å formidle. Det nevnes at språket ikke må være korrekt så lenge eleven kan kommunisere uten mange skrivefeil og språkfeil. I tillegg til dette legger intervjuperson 7 til at det er viktig at de viser fremgang og interesse for det skriftlige arbeidet, og at det stilles en forventning til at feil som har blitt kommentert og snakket om forbedres til neste gang.

c) Hvordan praktiserer du tilbakemeldinger på elevers skriftlige arbeid som kan utvikle deres skrivekompetanse

Intervjuperson 1: «Prosesskriving. Veldig konkrete og tekstnære framovermeldinger. Elevene får levere to utkast når det er vurderinger».

Intervjuperson 2: Det varierer, blant annet skriftlige meldinger på større arbeid som skal jobbes videre med».

Intervjuperson 3: «Muntlige tilbakemeldinger med eksempler».

Intervjuperson 4: «Tilbakemeldingar blir alltid gitt munnleg, og saman med eleven åleine. Dette er den beste måten å få til utvikling synest eg. Skal eleven har framgang må hen vere komfortabel i situasjonen, og eg har prøvd med skriftleg tilbakemelding utan særleg hell. Tek ofte føre meg ein del av teksten, som vi går grundig gjennom. Tilbakemelding er meir som ein fagsamtale eller dialog, det er ikkje slik at eg pratar i eitt sett og eleven lyttar».

Intervjuperson 5: «Two stars and a wish».

Intervjuperson 6: «Gir elevene tilbakemelding sammen med eleven. De er delaktige i tilbakemeldingen og får fortelle hva de ønsker å bli bedre på før vi setter et nytt øvingsmål».

Intervjuperson 7: «Jeg kommenterer i teksten, men har også ofte en muntlig tilbakemelding i etterkant. Opplever at det vi snakker om blir tatt mer til seg enn når det står skrevet som en kommentar».

Intervjuperson 8: «Elevene pleier å rette hverandres skriftlige arbeid. Særlig når vi har diktat».

Intervjuperson 9: «Enkle og korte tilbakemeldinger».

Intervjuperson 10: «Tilbakemeldingar på det som er gjort, munnleg og skriftleg. Ofte prosessorientert arbeid. Skriftlege framovermeldingar».

Tilbakemeldinger på elevers skriftlige arbeid, som kan utvikle deres skrivekompetanse, praktiseres ulikt. Det som går mest igjen er bruken av muntlige tilbakemeldinger, som

lærernes erfaringer tilsier å ha best effekt på elevens kompetanseutvikling. Intervjuperson 4 skriver at tilbakemeldinger alltid gis muntlig og med elever alene, og for at eleven skal ha fremgang må vedkommende være komfortabel i tilbakemeldingssituasjonene. Denne informanten oppgir at det har blitt brukt skriftlige tilbakemeldinger, men uten hell. Noe intervjuperson 7 støtter opp med at vedkommende også har opplevd at elevene tar til seg tilbakemeldingene når det gis muntlig fremfor en kommentar. Intervjuperson 6 opplever at elever lærer av å være delaktige i tilbakemeldingene og være med på å sette egne mål.

I motsetning til de overnevnte intervjupersonene har vi enkelte som også praktiserer enkle og korte tilbakemeldinger – som regel som en del av prosessorientert skriving. Intervjuperson 1 skriver: «konkrete og tekstnære framovermeldinger». Også intervjuperson 10 skriver at det brukes både muntlige og skriftlige, men mest skriftlige framovermeldinger.

d) På hvilken måte tar du hensyn til elevers flerspråklighet i arbeid med muntlige ferdigheter?

Intervjuperson 1: «Ingen spesielle hensyn til flerspråklige elever. Driver stillasbygging, men det gjør man jo med alle elever».

Intervjuperson 2: «Sikkert ikke nok, usikker».

Intervjuperson 3: «Liten».

Intervjuperson 4: «Tek omsyn til at eleven kanskje ikkje alltid har forstått det vi snakkar om. Hugsar ein gong eg refererte til Kardemomme by i ein time, og den stakkars jenta frå Asia hadde null peiling på kva eg snakka om! Så prøvar å tenke over slike ting, at eg kommuniserer på ein måte som gir grunnlag for at alle skal kunne forstå og delta. Elevane får delta på sine premissar, eg spør ingen direkte med mindre eg er 150% sikker på at dei har forstått og kan bidra på ein positiv måte. Mykje av det munnlege i starten går på å lytte til kva dei andre seier, og observere korleis dei andre gjer det. Så har eg sett at deltaking kjem litt etter litt. Det er også lettare å jobbe med dette i små grupper eller åleine med eleven».

Intervjuperson 5: «Det blir tatt hensyn til med tanke på hvor mye som skal leses, både høyt og inni seg. Vi tar hensyn til hvem som burde delta i samtaler/diskusjoner for å heve språklige ferdigheter og ikke forverre de. Man kan bli mer usikker på språket hvis noen kommenterer på alt det «gale» du gjør».

Intervjuperson 6: «Alle får delta og ta del i det muntlige like mye».

Intervjuperson 7: «Jeg ser på hvilke feil som blir begått. Er det for eksempel overføringsfeil eller generaliseringsfeil, så retter jeg på det i en-til-en-situasjon senere, eller sniker det inn under et naturlig tema for hele klassen. I plenum er kommunikasjon det viktigste. Ønsker at de skal oppleve å bli hørt og at deres budskap har nådd frem. Det er viktig med god flyt i samtalen og at alle parter er likeverdige. Det er derfor jeg ikke påtar meg rollen som den som retter på språket og sitter med svaret i en pågående samtale. Det ville også tatt vekk fokuset fra samtaleinnhold og elevens budskap».

Intervjuperson 8: «Ved å bruke god tid på forklaringer. Repetisjon og bildestørrelse».

Intervjuperson 9: «Målet er alltid at elevene skal få uttrykke seg slik de selv ønsker, og klare å formidle kunnskap og læring på den måten de selv vil. Så uten for strenge rammer, men med hjelp og støtte fra meg».

Intervjuperson 10: «Det må jo leggjast til rette alt etter dei språklege dugleikane dei har. Er det vanskeleg for dei å vera munnleg aktiv i plenum, kan dei jobba i mindre grupper, for eksempel. Er det norske lydar eller ord som er vanskeleg, får dei ekstra hjelp til å øve på dei. Dei må jo få tilpassa undervisning som alle andre».

De hensynene norsklærere tar til elevers flerspråklighet i arbeid med muntlige ferdigheter er mange. Hovedtendensen er at det ikke stilles for strenge krav til elevers muntlige ferdigheter. Det sørges for at alle får mulighet til å delta i det muntlige, og det vises forståelse for at en ikke alltid forstår hva det er snakk om i timen og dermed må man forklare godt. Det legges til rette for at elever skal få uttrykke seg og formidle kunnskap på sine premisser. Og enkelte informanter presiserer at det også tilrettelegges for de som synes det er vanskelig å være muntlig aktiv i plenum, ved at de får jobbe i mindre grupper eller med lærer.

Intervjuperson 7 viser å være meget bevisst i håndteringen av feil som gjøres muntlig.

Vedkommende skriver: «Jeg ser på feil som blir begått. Er det for eksempel overføringsfeil eller generaliseringsfeil, så retter jeg på det i en-til-en-situasjon senere». Hen skriver også at det er viktig med flyt i samtalen, og at alle parter er likeverdige. Dermed ønsker ikke læreren å påta seg rollen som den som retter på språket og sitter med svaret i en pågående samtale, da fokuset på samtaleinnhold og budskap tas vekk.

Intervjupersonene 1-3 oppgir at det sikkert ikke tas nok hensyn til flerspråklige elever i arbeid med muntlige ferdigheter, da «stillasbygging gjøres med alle elever». Denne usikkerheten kan gå på bekostning av elevers læring, da alle har ulike forutsetninger og ingen ordning vil gå for

alle elever. Dermed kan ikke lærere som står ansvarlige for elevers læring ikke ta hensyn til alle elever, eller være usikre i hvordan man skal ivareta dem.

4.5 Oppsummering av intervju

Som en konklusjon av intervjubesvarene kan man si at informantene gjør gode og varierte refleksjoner der resultatene viser at ingen av intervjupersonene har brukt flerspråklighet slik LK20 legger opp til. Blant de mest reflekterte informantene har vi nummer 4, 7, 8 og 10, som er de samme intervjupersonene med størst antall flerspråklige elever i klassen med 5, 6, 14 og 4 stk.

En av intervjupersonene er veldig åpen om at enkelte elever i vedkommendes klasse ikke er norskfødte. Dermed knyttes vedkommendes refleksjoner opp mot mer enn kun den teorien som presenteres i kapittel to. Forskning om integrering av flyktningbarn sier mye om hvilke måter man skal håndtere elever som er utenlandsfødte eller har flyktningbakgrunn på. Og håndteringen av disse elevene kan variere fra det generelle Hauge presenterer i *Den felleskulturelle skolen*.

Flesteparten av informantene oppgir at det ikke tas spesielle hensyn til elevers språklige forutsetninger i planlegging av undervisning. Dette begrunnes med at elever ofte behersker norsk bedre enn sitt eget morsmål, og at så lenge ord og begreper forklares i undervisningen, vil undervisningen gå bra. Enkelte oppgir også bruken av visuell støtte som redskap da det visuelle kan forstås av alle elever uavhengig av språk. Ved gjennomføring står tilpasset opplæring sentralt, ofte gjennom samarbeid og dialogisk klasserom. Bortsett fra intervjuperson 4 som presiserer at enkelte elever har behov for norskopplæring utenfor klasserom da tilpasningen som behøves blir krevende i klasserommet.

Lærere på 1-5 trinn opplever at de flerspråklige elevene deltar mest i lærerstyrt undervisning. Mens lærerne på ungdomstrinnet oppgir at det i samarbeid er der de flerspråklige elevenes deltar mest. Mens tre av informantene oppgir at alle metoder går bra så lenge læreren har god nok kompetanse og elevene har fått god nok innføring i tema og begreper. Uavhengig av undervisningsmetode oppgir majoriteten av intervjupersonene at de flerspråklige elevene er avhengig av lærerstøtte. Grunnen er at det lett oppstår «misforståelse grunnet språk», noen «misforstår oppgaven» og «strever med begreper». Intervjuperson 1 sammenligner med sin

nåværende klasse, hvor vedkommendes tidligere undervisningsklasse i større grad var avhengig av lærer og begrunnet dette med at de hadde mindre støtte i hjemmet.

Lærerne har en positiv holdning til elevers bakgrunn, erfaring, kultur og forkunnskaper, og er veldig opptatte av å invitere alle elever til å dele, men ønsker ikke å direkte henvende seg til elever som ikke er komfortable med dette. Resultatene forteller oss at elevenes språkkunnskaper brukes lite som ressurs, og tas som regel kun i bruk som et verktøy til å forklare opplegg og begreper til medelever. Elevens kultur er det de fleste lærerne bruker dersom eleven ønsker dette, og spesielt læreren med utenlandsfødte elever ønsker å skape en kulturforståelse i klasserommet, slik at elevene møter annen kultur med respekt, forståelse og ydmykhet.

Intervjuresultatene tyder også på at de flerspråklige elevene sliter med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, hvor lite lesing i hjemmet begrunnes som årsak. Lærerne oppgir at de ønsker å finne tekster elever kan kjenne seg igjen i for å skape engasjement. Også skriftlig skårer flere av elevene lavere enn gjennomsnittet, og det skyldes lite kompetanse og forståelse for de ulike skrivesjangrene. Det er ved muntlige ferdigheter de flerspråklige elevene viser mest kompetanse. Ved vurdering av kompetanse legger de fleste intervjupersonene fram at de gjør vurdering ut ifra færre kompetansemål og vurderingskriterier fordi lærerne ikke ønsker å rette på for mye, i frykt for å demotivere elevene. I skriftlige arbeider tillates det mer muntlig språk, og det vises stor forståelse for feil de vet bunner i deres språklige bakgrunn. Betydningen av hva elevene formidler er viktigere en rettskrivingen. Kunnskap om mellomspråk er her nødvendig.

Tilbakemeldingene som gis til disse elevene gis muntlig av de fleste. Skriftlig tilbakemelding brukes mest i prosessorientert skriving. Ellers er lærerne avhengige av å ha en dialog med elevene om tilbakemelding slik at eleven føler seg komfortabel med å bli rettet på. Lærernes erfaringer tilsier at elevene tar tilbakemeldingene mer til seg når de gis muntlig. I likhet med hensyntaking, vurdering og tilbakemelding av flerspråklige elevers skriftlige arbeid, stiller lærerne heller ikke strenge krav til de muntlige ferdighetene. De ønsker deltagelse, og det legges til rette for at de skal få uttrykt seg og formidle kunnskap på sine premisser.

Med andre ord så har lærerne en god holdning til elevers flerspråklighet og viser aksept ovenfor det flerspråklige både skriftlig og muntlig. Men lærere er usikre på hvordan elevene

er en ressurs og hvordan de skal få brukt elevers bakgrunn, erfaringer, kultur og kunnskaper som en ressurs for det flerspråklige individet og for klassen uten å skille elevene ut fra sine jevnaldrende og risikere å skape et ubehag.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg legge fram en tolkning av intervjuresultatene og drøfte disse i lys av problemstillingen «*Hvordan reflekterer norsklærere over bruk av flerspråklig kompetanse som ressurs i undervisningen?*» og oppgavens forskningsspørsmål «*Hvordan kan flerspråklige elever være en ressurs for norsklæreren?*».

5.1 Hva forteller analysen av intervjudataene oss?

Analysen av intervjudataene forteller oss hvordan norsklærere reflekterer over bruk av flerspråklig kompetanse som ressurs i undervisningen. Det reflekteres over planlegging av undervisning i det flerkulturelle klasserom, gjennomføring av undervisning og vurdering av flerspråklige elevers kompetanse, altså lærernes vurderingspraksis. I tillegg til refleksjoner undersøkes også hvordan den enkelte lærer bruker elevers bakgrunn, erfaringer, kultur og forkunnskaper som ressurs i sin undervisning. Gjennom disse spørsmålene vil vi kunne gjøre en analyse og konklusjon som besvarer problemstillingen om hvordan norsklærere reflekterer over flerspråklig kompetanse som ressurs i undervisning.

Det besvares tidlig i intervjuet at skoler ikke har jobbet med flerspråklighet som tema. Her ville et oppfølgingsspørsmål om hva dettes skyldes vært av stor betydning for oppgaven. Likevel kan man gjøre en antagelse om at Covid-19 pandemien med hjemmeskole og hjemmekontor i en stor grad har satt en stopper på en rekke fagfornyende endringer. Men som konkludert i kapitlet ovenfor viser dataen fra studien at majoriteten av norsklærere gir uttrykk for at det er noe verdifullt med flerspråklighet. Og det fremtrer i funnene at elevenes flerspråklighet oftest brukes som et redskap for å bli bedre i norsk, så lenge opplæringen er tilpasset godt nok. Resultatene bekrefter hva NOU rapporten fra 2010 og Hauge i 2014 presenterte, nemlig at flerspråkligheten i større grad må ses på som en verdi for den enkelt og for samfunnet. I likhet med Hegna & Speitz må flerspråklighet utforskes mer. Resultatene tyder på at lærerne har en positiv holdning til elevers flerspråklighet, men virker usikre i hvordan de skal oppnå maksimalt læringsutbytte hos disse elevene. Det nevnes ulike undervisningsmetoder og faktorer som vektlegges for å inkludere de språklige minoritetene, men det kommer godt fram at lærerne ikke sitter på nok kompetanse om hvordan man skal

ivareta og imøtekomme alle elevene slik at de også anses som en verdi for en selv, og ikke kun som en bidragsyter i klasserommet.

Data fra informantene gir uttrykk for at flerspråklighet ikke er tilsvarende vektlagt i opplæringen som det Kunnskapsløftet 2020 har som målsetting. Lærerne legger fram eksempler på metoder som tas i bruk og som fungerer godt i deres klasser, men ingen begrunner disse metodiske valgene med teori eller tilegnet akademisk (faglig) kompetanse. All begrunnelse presentert i intervjuresultatene gjøres på bakgrunn av erfaring. Utover tilpasset opplæring reflekteres det lite over ytterligere tilrettelegging av flerspråklige elever, noe som da kan føre til en likhetsideologi i klasserommet. Som presentert tidligere er mangel på kompetanse hovedårsak til at ressursorientering ikke har fått en sentral rolle i skolen, og også blant intervjupersonene behøves det høyere kompetanse.

5.1.1 Identitet og kulturelt mangfold

Til tross for at intervjudataene ikke tyder på at alle elever erfarer at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet, slik den overordnede delen for opplæring legger fram, gir intervjupersonene uttrykk for at punkt 1.2 likevel ikke er avskrevet i opplæringen.

Gjennomgående i oppgaven presenteres det svar som tilsier at arbeidet med flerspråklighet og kultur forenes – uavhengig av elevenes språkkompetanse eller erfaring. Lærerne jobber med, anerkjenner og verdsetter de ulike elevenes kulturer. Det er klar usikkerhet i hvordan flerspråklighet skal jobbes med og fremmes uten denne kulturtilknytningen – med tanke på flerspråklige elever som identifiserer seg som monokulturelle. Språket brukes som et (oversettelses)verktøy for bedring av den norske språktilegnelsen, og brukes lite som et verktøy for læringsutbytte i (lesing, skriving og muntlige ferdigheter i) norskfaget. Intervjuperson 4 nevner konkrete erfaringer fra andre fagtimer, og hvordan elevene har fungert som ressurs for læreren og resten av klassen ved å synliggjøre deres kultur. Intervjupersonene virker mest bevisste i ivaretagelsen av elevers kultur, men det trekkes få tråder til elevers (språklige) identitet, hjem og foresatte.

Intervjuresultatene legger fram at enkelte lærere legger til rette for historisk og kulturell innsikt og forankring, og at hver elev skal kunne ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Men, det jobbes ikke nok med dette, som begrunnes med lærernes ønske om å ikke skille de flerspråklige elevene fra de resterende elever og

risikere at de føler seg annerledes. Dermed er det ekstremt viktig å ha nok kompetanse om feltet til å kunne synliggjøre de flerspråklige elevene for å utvide kommunikasjonsarenaen for og gjennom elevene, uten stigmatisering, og for aktivt å bruke kunnskap om samfunnets språklige mangfold til å gi elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner slik verdigrunnlaget i LK20 sier.

5.2 Flerspråklighet som ressurs

Som nevnt ovenfor viser samtlige lærere et ønske om å imøtekomme LK20s mål om ressursorientering med en ulik oppfatning av hva det innebærer. Forskning, stortingsmeldinger og rapporter har de siste årene presentert viktigheten av et holdningsarbeid i arbeidet med flerspråklighet som ressurs i skolen. Likevel konkluderer all presentert teori om at temaet må utforskes mer og i større grad vektlegges i opplæringen. Pierre Bourdieu (1991) sier at mennesket lærer av ulike former for kapital, da kulturell, symbolsk og økonomisk, hvor besittelse av kulturell kapital lettere kan gi tilgang til «høyere utdanning, prestisjefylte miljøer og attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet». Samtidig som det som også fører til at enkelte språk favoriseres, og ekskludering av de som ikke deler den samme kulturelle preferansen som den selv (Bourdieu & Thompson, 1991, s. 14; Aanesen, 2021). Også i Norge, med et stort mangfold, tildeles ikke den språklige prestisjen og ressursynet til alle språk – til tross for vektleggingen av dette av forskere, forfattere og forbund. LK20 vil gi muligheter til å høyne status og verdi av de resterende språkene man møter på i den norske skole (Olaussen & Kjelaas, 2020). Denne felles visjonen lærerne har er viktig for hvor givende det er i praksis.

Hauge legger fram i kapittel to i *Den felleskulturelle skolen* at skoler må iverksette god tilpasset opplæring i utdanningene, som forebygging av skolepåførte spesialpedagogiske behov, og at denne tilpassede opplæringen for minoritetsspråklige elever er gjennom tilpasset språklig opplæring. Dette er viktig for å danne en forståelse for forholdet mellom morsmål og norsk, og ikke anse det som et konkurranseforhold. Opplæringen tilpasses når språkkunnskapene utfyller og supplerer hverandre slik at de minoritetsspråklige får utfyllt sitt totale språklige repertoar. Der hvor det legges til rette for å benytte språket de mestrer best når de skal lære et nytt fagstoff, tilpasses opplæringen elevenes forutsetninger mest. Da vil det å trekke inn erfaringer og forkunnskaper i opplæringssituasjonen bidra til tilpasset opplæring for den individuelle eleven, og til internasjonalisering av opplæring for alle elevene (Hauge, 2014, s. 52). Dette samsvarer også med krav fastsatt i opplæringsloven §2-8.

5.2.1 Hvordan er elevene en ressurs for norsklæreren?

Det introduseres tidlig i oppgaven (delkapittel 2.3.1) at det finnes ulike gevinster ved å være flerspråklig, men at disse kun kan hentes ut dersom det legges til rette for bruk av denne kompetansen. Når en ser på hvordan en elev er en ressurs for norsklæreren, er det viktig å sørge for at eleven først er en ressurs for seg selv, før vedkommende fungerer som en ressurs for læreren. Forskning legger fram at elever som stimuleres godt nok på de språkene vedkommende behersker og opplever støtte, vil utvikle større språklig bevissthet. Dette vil si at eleven vil ta større hensyn til språkets formsider i de språkene vedkommende behersker, som er en viktig forutsetning for å kunne mestre og bli god i lese- og skriveinnlæring. Denne språklige bevisstheten gjør at de danner en bedre evne til å oppfatte og forstå forskjeller mellom språk mer enn ettspråklige barn gjør. Forskning viser at bevisstheten og evnen flerspråklige har stimulerer eleven nok til å kunne se ulike perspektiver tidligere enn enspråklige. Også evnen til å styre oppmerksomheten, planlegge, sette i gang og avslutte handlinger er bedre hos to- eller flerspråklige barn. Alle disse faktorene er av stor betydning for tilegning av akademisk kunnskap.

Når det kommer til forskningsspørsmålet tyder intervjuresultatene (spesielt spørsmål 7c) på at elevene er en ressurs for læreren i forbindelse med å vise fram mangfoldet til resten av elevgruppen. Det reflekteres ingenting over de nevnte individuelle gevinstene de flerspråklige elevene er for seg selv, eller om hvordan de erfarer at språk er en ressurs i skolen. Det reflekteres heller ingenting over hvordan læreren lærer av det mangfoldet de har blant elevene. I intervjubesvarelsene savnet jeg også refleksjoner rundt flerspråklighet som ressurs for hvert enkelt individ og for læreren. Det gjøres noen refleksjoner rundt hvordan de flerspråklige elevene inviteres til å dele av sin bakgrunn, erfaringer og kultur.

Lærerne ønsker at elevene skal bruke egne språk for å tilegne seg mer kunnskap om begreper og grammatikk, men nevner ikke å selv å bruke flere språk i lærerstyrt undervisning for å nå ut til elevene på ulik måte. Blant intervjupersonene er norsklæreren med størst bevissthet i bruken av elevers flerspråklighet de lærerne som har hatt noen års erfaring i skolen og som har mer enn fire flerspråklige elever i klassen. Blant de mest usikre som skaper en distanse til temaet i besvarelsene finner vi både nyutdannede lærere og lærere med opp til tjue års erfaring. Den distansen som skapes, kan ut ifra opplysningene oppgitt i intervju, skyldes at de ikke har et stort nok antall flerspråklige elever i gruppen der de underviser. Dermed må skolen

i sin helhet jobbe med tema, slik at disse lærerne også erfarer flerspråkligheten i andre undervisningsgrupper.

5.3 utfordringer ved flerspråklighet

Som nevnt tidligere i oppsummering av prosjektets intervjuresultater, har lærere en positiv holdning til flerspråklighet som ressurs. Likevel viser dataene både uvitenhet og usikkerhet ved implementering av flerspråklighet, uten å presisere potensielle utfordringer som årsaksforklaring. De teoretiske verkene presentert i kapittel 2 legger fram liknende usikkerhet i sine utvalg, og her begrunnes disse med utfordringer som blant annet mangelfull tilpasset opplæring, svakt skole-hjem-samarbeid og lite tilstrekkelig kompetansegrunnlag.

5.3.1 Tilpasset opplæring

Prosjektets datamateriale legger fram at flerspråklighet som ressurs kan jobbes med gjennom tilpasset opplæring, men det oppgis få konkrete årsaker til at denne tilpassede opplæringen ikke har blitt gjennomført. Uavhengig av årsak, vil likevel all utfordring av gjennomføring føre til mangel på forståelse av tema. Begrepsforståelse, stigmatisering og lite kompetanse nevnes som utfordringer i undervisningstimene, men det jobbes kun med begrepslæring. Intervjuperson 8 bruker begrepslæring for å lære elevene ord og begreper de vil møte på i undervisningsopplegget. Intervjuperson 7 skriver at de flerspråklige elevene mestrer hverdagslig norsk, men strever med fagbegreper, som forteller oss noe om at de flerspråklige elevene likestilles med resten av klassen så lenge fagterminologien forklares godt.

5.3.2 Skole-hjem-samarbeid

Med skole-hjem-samarbeid har vi kort presentert foresatte og elevers hjem i forbindelse med intervjupersoners svar på flerspråklige elevers litteraturkompetanse. I første kapittel i *Den felleskulturelle skolen* blir det pekt på at samarbeidet mellom hjem og skole må være så symmetrisk som mulig, og at skole-hjem-samarbeidet vil være avgjørende for hvorvidt flerspråkligheten oppleves som ressurs eller ikke. I et svakt skole-hjem-samarbeid vil iverksetting av flerspråklighet i skolen bli en utfordring for skolen og for læreren. Dette samarbeidet handler om at begge parter skal oppleve seg som likeverdige, og innebærer at skolen tar det flerkulturelle og språklige mangfoldet på alvor, og er villige til å revurdere eksisterende praksis slik at det kan inkludere de nødvendige. Dette symmetriske samarbeidet innebærer at man respekterer hverandres synspunkter og finner løsninger på problemer som begge parter aksepterer fordi foreldrene er en viktig ressurs for skolen og

helseoppvekstmiljøet som skolen er en del av. I dette ligger ressursene på samarbeid og vektlegging av det foreldrene kan bidra med, anerkjennelse og prestisje i skolesammenheng. Skolen må ivareta minoritetsspråklige foreldre som medplanleggere. Og både foreldre og barn kan hemmes i mulighet til medinnflytelse ved at de ikke behersker majoritetsspråket godt nok til å sette sine synspunkter på dagsordren (Hauge, 2014, s. 35-36 og 239).

71% av minoritetsspråklige foreldre ønsker å samarbeide med skole, uavhengig av utdanningsbakgrunn (Hauge, 2014, s. 252). Samarbeidet må imidlertid konsentrere om barnas trivsel og læring, og ikke oppdragelse av foreldrene. Det må oppfordres til å utvikle begrep og skolefaglig utvikling gjennom samtale med barn på morsmålet om emner som behandles på skolen. Der hvor foreldre forstår at de kan bidra aktivt, vil dette medvirke til at foreldrene føler at de blir verdsatt av skolen. Et eksempel på denne medvirkningen er viktigheten av foreldre når det kommer til barnets leseutvikling. Å lese mye for barn er viktig, og et godt tiltak er å la barna lese for foreldrene. I Storbritannia ble det gjennomført et toårig prosjekt hvor foreldrene aktivt ble trukket inn i leseaktiviteter i hjemmet som et samarbeidsprosjekt med lærerne på skolen. Resultatene viste at foreldrenes innsats var av større betydning for elevenes lese- og skriveutvikling enn ekstra satsing med kvalifiserte lærere (Hauge, 2014, s. 253). Hauge presenterer forskeren Laid Bouakaz sine funn som nevner at forholdet mellom skole og foreldre som har lite kunnskap om skolen og samfunnet oftest er problematisk. Begrunnelsen for dette er at disse foreldrene ofte føler frykt for å miste barn i den forstand av at deres kultur og religion ikke blir verdsatt. Disse foreldrene vil føle sin rolle som oppdagere trues, og lærere på sin side kan sitte med fordommer om foreldrenes kultur og religion.

Forfatteren skriver:

På det sättet skapas en dragkamp om barnet. Föräldrarna vill skydda barnet från skolan och skolan vill skydda barnet för föräldrarna. Det kan handla om föräldrars oro för att barnet ska bli «for svensk» eller lärarens oro för att barnet ska utstå ett kulturellt och religiöst förtryck (Hauge, 2014, s. 239).

I en slik situasjon kan barnet oppleve dobbelt ensomhet, hvor verken skolen eller hjemme verdsetter det kunnskapspotensialet barnet har. Dermed blir et godt skole-hjem samarbeid nøkkelen til suksess, ved at elevene ikke føler seg utenfor eller ekskludert slik forskningsviser kan skje og som intervjupersonene oppga at de fryktet å gjøre (Hauge, 2014, s. 238-240).

5.3.3 Kompetansebehov

En av de største utfordringene i håndteringen av flerspråklighet er manglende kompetanse om feltet. Det som legges fram (i tidligere presenterte artikler) av Olaussen, Kjelaas, Hegna og Speitz er at lærerutdanningen må iverksette en rekke tiltak i praksis som vil forberede framtidige lærere på disse elevene. Kompetansegrunnlaget må ligge til grunn allerede i studenters praksiserfaring, for å kunne gjøre refleksjoner og ta gode valg i møte med disse elevene og deres foresatte. Hauge (2014, s.35) hevder at man på den ressursorienterte skolen er mest opptatt av den kompetansen lærere må ha for å imøtekomme elevenes behov. Det er også viktig med ulik kompetanse i skolen, hvor elevene møter på voksne som kan ulike ting. Alle lærere må derfor gis etterutdanning eller innføring i flerkulturell pedagogikk/migrasjonspedagogikk og/eller norsk som andrespråk. «Det er jo i fellesskapet i klasserommet brorparten av ivaretagelsen av de minoritetsspråklige elevene foregår, og lærerne trenger kompetanse, slik at denne inkluderingen kan skje», sier Hauge (Hauge, 2014, s. 35). Intervjupersonenes resultater viser at de med mest usikkerhet i svarene er de med minst erfaring i skolen eller med færrest flerspråklige elever. De med lang erfaring, i form av tid og med antall flerspråklige elever, svarer relativt utfyllende på omtrent alle spørsmål. Man kan antyde at det er erfaringen som øker kompetansen til lærerne, og ikke nødvendigvis noe utdanningen har lagt til rette for, til tross for styringsdokumenters krav til lærere fra første stund i rollen som lærer. Skrefsrud & Østberg (2015) støtter opp dette kompetansebehovet, hvor det i deres konklusjon kommer fram at mangfoldsperspektiv bør stå tydeligere i lærerutdanning, og at veien videre blir å utvikle en større kompetanse, for å kunne ruste framtidige lærere til skole- og barnehagearbeid (Skrefsrud, 2015, s. 218). Også Hegna & Speitz (2020) hevder, i likhet med intervjupersonene, at de fleste lærere er positive til flerspråklighet, men at feltet må utforskes mer og at kunnskapsgrunnlaget i første omgang burde presenteres av lærerutdannere før møtet med flerspråklige elever (Hegna & Speitz, 2020, s. 27). Denne kompetansetilegnelsen vil også gjøre det enklere for lærere å utvikle en god relasjon til foreldre, spesielt de foreldrene med fordommer til skolen. Å sørge for at disse foreldrene blir en del av store prosentandelen foreldre som ønsker å involveres og samarbeide med skolen, vil gagne alle parter godt. Forskningen viser at foreldreinvolvering har vært til mer nytte for elevers resultater enn å f.eks. tilføye eleven ekstra tid med lærer på skolen (Hauge, 2014, s. 253). Da skolen står ansvarlig som instans for at skole-hjem relasjon er god, at elever ikke føler seg stigmatisert eller ekskludert (Hauge, 2014, s. 236), må lærerutdanningen forberede studentene som i framtiden vil være representanter for den ansvarliggjorte skolen.

5.3.4 Diskriminering

Selv om tanken om at ingen elever skal føle seg stigmatisert eller ekskludert er god, er det likevel viktig at pedagoger ikke overdriver en likhetsideologi i klasserommet. Hauge referer til doktorgraden *Dealing with differences: Two classrooms, two countries* skrevet av Marie Louise Seeberg fra 2003, at en likhetsideologi blant lærere kan gjøre det vanskelig å håndtere diskriminering som vil aktualisere denne annerledesheten og stigmatiseringen blant elever. Seeberg legger fram at norske lærere har et problem med dette (Hauge, 2014, s. 94-95). På bakgrunn av denne doktorgraden utarbeidet Seeberg en rapport i 2011 med navn *Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*, at mange lærere overser etnisk diskriminering mellom elever og sier at: «Skolen selv er en aktiv utøver av etnisk diskriminering, både gjennom enkeltansattes praksiser, og gjennom systematisk forskjellsbehandling av elever ut fra deres gruppetilhørighet» (Seeberg, 2011, s. 7), og «når forskjellighet i seg selv blir problematisk, leder det til at enkeltelever som ikke kan eller vil framstå som «norske» stereotypier» (Seeberg, 2011, s. 50). Ifølge Seebergs forskningsoversikt utsettes mange minoritetsspråklige barn for både direkte og indirekte diskriminering, som gir konsekvenser sosialt, kognitivt og psykisk for mange. Det er også barn og unge fra familier med lav sosioøkonomisk status og svake forutsetninger som spesielt opplever negative virkninger som understreker hvor viktig et godt læringsmiljø er for elever uavhengig av kjønn, språk eller kulturell bakgrunn (Seeberg, 2011, s. 8). En ser mulige årsaker til konflikt i kulturelle forskjeller mellom innvandrerhjem og skole, og løsninger ligger naturligvis i et forsøk om å minke forskjeller gjennom godt skole-hjem samarbeid.

5.4 Realisering av «flerspråklighet som ressurs»

For å realisere flerspråklighet som ressurs er det viktig at dette gjøres i skolen, uansett om det er et stort mangfold i skolen eller ei. Resultatene i min studie viser at det femten år senere fortsatt ikke er noe som framheves og feires, og elvers språklige rikdom fortsatt er undervurdert i likhet med Stortingsmelding 23 (St.meld. nr 23 (2007-2008), s. 8). Skolen må inkludere tiltak som imøtekommer de språklige minoritetselevens behov for tilrettelegging. Slike tiltak bør heves i skolens ordinære virksomhet og ikke ekskluderes fra skolens øvrige aktiviteter (Hauge, 2014, s. 15). Som instans må det også legges til rette for oppfølging av at dette blir gjort. Når skolen sammen arbeider med flerspråklighet, vil det fremmes ovenfor alle elever og ikke bare de flerspråklige, som vil være med på å hindre et skille mellom elevene, slik Stortingsmelding nummer 20 uttrykker det. Flerspråklighet som et overordnet

arbeidstema vil gi lærere mer kompetanse og evne til å gjøre flere refleksjoner over planlegging og gjennomføring av undervisnings, tilpasset opplæring, tilbakemeldinger og vurderinger. Dette vil også se flerspråkligheten bort ifra kultur, og anerkjenne viktigheten av språk i større grad.

Verken tidligere forskning eller prosjektets intervjupersoner bortforklarer at mange lærere likevel sitter med god nok kunnskap om håndtering av flerspråklige elever, men det er viktig at alle elever i den norske skole får de samme rike mulighetene uansett lærer. Dermed må temaet i større grad implementeres i lærerutdanningen og jobbes mer med i skolen. Håndteringen av flerspråklige elever og minoritetselever har siden 1970-tallet vært i endring (Hauge, 2014, s. 13-14), og andrespråksopplæringen og morsmålsopplæringen har dermed hatt en lite dominerende rolle i lærerutdanningen og dermed også i skolen

Forskning viser òg at jo mer elevene får benytte hele sitt språklige repertoar som redskap for faglig tilegnelse, desto bedre utvikling antar man at de vil få. Hauge legger fram Anders Bakken (2007) sine antakelser og forskningsfunn som sier at tospråklig opplæring gir best resultater når 1) språkgrupper mottar opplæringen sammen, 2) læreren behersker begge språkene og 3) elevene lærer og benytter begge språkene i opplærings situasjonen.

Forutsetningene for best mulig resultater er at lærere er velkvalifiserte, at det ligger et godt og gjennomarbeidet undervisningsmateriell på skolen og blant lærere. Andre faktorer er samarbeid med foreldre og deres interesse og engasjement, i tillegg til hensyntaking til lærebøker, reviderte læreplaner og andre styringsdokumenter, som legger opp til denne ressursorienteringen (Hauge, 2014, s. 67).

Thomas og Collier sin forskning legger fram at den modellen som gir dårligs prognoser i forhold til minoritetselevens læringsutbytte er når det kun benyttes majoritetsspråket på skolen (Hauge, 2014, s. 67).

6. Konklusjon

Denne masteroppgavens formål har vært å presentere og skape forståelse for et utvalg norsklæreres refleksjoner og forhold til Læreplanen 2020s overordnede mål om at «alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Saabye & Pedlex, 2019, s. 9). Det innsamlede datamaterialet samsvarer funn i tidligere forskning og studier, hvor intervjuene belyser hvilke forståelser av flerspråklighet norsklærere har. Datamaterialet har belyst læreres refleksjoner over egen flerspråkskompetanse og deres bruk av elevers (fler)språklige repertoar som ressurs i undervisningen.

Hvordan reflekterer lærere over bruk av flerspråklighet som ressurs i undervisningen? Min studie viser at informantene belyser et fenomen om at lærerne ikke oppfyller intensjonen i Kunnskapsløftet 2020 om å bruke elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen. I analyse tydeliggjøres ulik forståelse av læreplanens overordnede mål, som fører til ulik gjennomføringspraksis. Lærerne evner å anerkjenne flerspråklighetens omfang, men bruken av flerspråklighet ser ut til å være begrenset til norsk andrespråksinnlæring, og på den måten forblir elevers språklige repertoar en ubenyttet ressurs. Funnene viser at det ikke ligger et enstemmig svar på hvordan man skal realisere LK20s mål for opplæringen. Og en ulik gjennomføringspraksis blant lærere kan skyldes ulike faktorer som holdninger, overordnet arbeid med flerkulturalitet i skolen og skole-hjem-forholdet. Oppgavens funn viser at det reflekteres lite over at flerspråkligheten kan være en ressurs for individet selv og for læreren. Som nevnt tidligere er denne studien kvalitativ og baserer seg på datamateriale hentet fra ti norsklærere. Dette vil si at utvalget alene ikke gir et fullstendig bilde av alle norsklæreres praksis. Funnene ovenfor vil ikke kunne generaliserer alle norsklærere i grunnskolen, men kan belyse et fenomen som kan være representativt. Resultatene viser mangel på tilstrekkelig språkkompetanse hos lærere. Samtidig viser resultatene også at jo mer erfaring lærere har, desto enklere er det å reflektere over tilrettelegging og samarbeid for de flerspråklige elevene og de ressursene flerspråkligheten fører med seg. De lærerne som har lengst yrkespraksis og bred erfaring med flerspråklige, ser ut til å ha større bevissthet og mer ressursorientert tilnærming til flerspråklighet.

Videre i arbeidet med flerspråklighet som ressurs, må det legges til rette for at lærere skal tilegne seg mer kompetanse om flerspråklighet og skape en større forståelse for transspråking. Uvitenheten og usikkerheten læreren belyser i intervjuene tyder på et behov for arbeid med holdning i skolen for å gi samfunnets kulturelle og språklige mangfold større anerkjennelse.

Målet må være å gi lærere mulighet til å strekke seg lenger for de flerspråklige elevene enn med kun tilpasset opplæring. På bakgrunn av samfunnets flerkulturalitet håper jeg at oppgavens utvalg og (framtidige) norsklærere får en påminnelse om behovet for økt kompetanse om temaene i skolen. Målet er å fremme på hvilke måter flerspråkligheten er en ressurs, slik LK20 legger fram. Samtidig som det også nevnes hvilke utfordringer som finnes som en begrunnelse på den usikkerheten og kompetansemangelen resultatene presenterer. Det overordnede målet i skolen bør være å skape en felleskulturell skole, og ikke bare et flerkulturelt klasserom. Ved at læreren har nok kompetanse til å håndtere alle typer elever, vil skillet mellom majoritet og minoritet bli mindre, og stigmatisering og diskriminering fraværende. Lærere vil med mer kompetanse kunne se betydningen av flerspråklighet som ressurs og gjøre gode refleksjoner over hvilke muligheter elev, lærer og skolen som helhet får, som står sentralt i et ressursorientert syn. For å sørge for at elever, uansett språkkompetanse, kulturell bakgrunn/tilhørighet og morsmål, ikke føler seg annerledes, må skolen iverksette en rekke tiltak og utforske flerspråkligheten mer. Samtidig bør skolen tilrettelegge for et godt skole-hjem-samarbeid, slik at elevene også møter på det samme i hjemmet som de gjør i skolen og konstant stimuleres. Stimuleringen av flerspråklige elever er ressursgivende for den enkelte elev, medelever og lærere, og ved at lærere betrakter og behandler flerspråklighet som ressurs vil det gi en positiv effekt på kompetanse om tilgrensende temaer som respekt, toleranse og livsmestring.

7. Referanseliste

- Apneseth, O., Botheim, G. S., Vangsnes, Ø. A. & Stibbe, S. (2013). *Det Fleirspråklege Noreg*. Skald.
- Bialystok, E. (2008). Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. Hentet 02.03.2022, fra <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/bilingualism-the-good-the-bad-and-the-indifferent/36BAEB01D08C92D992254A6B89C22BB0>
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press. https://monoskop.org/images/4/43/Bourdieu_Pierre_Language_and_Symbolic_Power_1991.pdf
- Dahlum, S. (2021, 09.03.2021). *Validitet*. Store Norske Leksikon. Hentet 03.02 fra <https://www.snl.no/validitet>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking : språk, tospråkighet og opplæring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2020, 03.11.2020). *Kvalitativ metode*. Store Norske Leksikon. Hentet 03.01 fra https://www.snl.no/kvalitativ_metode
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforl.
- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråkighet som ressurs i alle fag. *Teacher students' beliefs about pupils' plurilingualism as a resource in all subjects*, 104(1), 18-29. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lovdata.no. (2012). §2-8. *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar* (§ 2-8). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2012-2013). *På rett vei* (Meld. St. 20). Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Montgomery, E. & Linnet, S. (2012). *Børn og unge med flytningebaggrund : anbefalinger til professionelle*. Hans Reitzel.
- Myhre, J. E. & Tønnessen, M. (2021, 02.03.2022). *Innvandring*. Store Norske Leksikon. Hentet 20.02 fra <https://snl.no/innvandring>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nickelsen, T. (2013, 19.08.2013). *Flerspråklige har fordeler - gjennom hele livet*. Apollon : forskningsmagasin fra Universitetet i Oslo. Hentet 01.03 fra https://www.apollon.uio.no/artikler/2013/2_flerspraklighet.html
- Norsk senter for forskningsdata. (2021, u.å.). *Informasjon til deltakerne*. Norsk senter for forskningsdata,. Hentet 03.01 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei". *Målbryting*, (11). <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Qureshi, N. A. (2009). Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. I H. Vike (Red.), *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (1. utg., s. 206-230). Gyldendal akademisk.
- Seeberg, M. L. (2011). *Kunnskapsstatus (1990–2010): Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge* (8/11). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), OsloMet – Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6456>
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 12. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-05>
- St.meld. nr 23 (2007-2008). (2007-2008). *Språk bygger broer*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. SSB. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Svartdal, F. (2020, 03.04.2020). *Reliabilitet*. Store Norske Leksikon. Hentet 03.02 fra <https://snl.no/reliabilitet>
- Saabye, M. & Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen* (1. utg.). Pedlex.
- Universitetet i Oslo. (2017, 10.06.2021). *Personvern og Nettskjema*. Universitetet i Oslo. Hentet 13.12 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/merom/personvern/tos.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.05.2016). *Læring og trivsel*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 13.02 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraktlige/minoritetspraktlige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.11.2019). *Hva er nytt i norsk?* Utdanningsdirektoratet. Hentet 21.02 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikke-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism reader*. Routledge.
- Østberg, S. & Norge, K. (2010). *Mangfold og mestring : flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Øzker, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Aanesen, K. H. (2021, 23.05.2021). *Bourdieu om kapitalformer og habitus*. Nasjonal digital læringsarena. Hentet 28.03 fra <https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:f77c8919-a904-41b3-88a4-34281c13627c/topic:1:b5a3b203-17cc-41d5-95b0-64f44b8700fc/resource:aff36be6-c79d-41e0-927f-3903c7b21c15>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering**Referansenummer**

911731

Prosjektittel

Flerspråklighet som ressurs for norsklærere

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Beate Hellne-Halvorsen, ehalvors@oslomet.no

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nora Bouzakraft, Nora.bouz98@gmail.com

Prosjektperiode

22.11.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

11.02.2022 - Vurdert anonym

Det fremgår av meldeskjema den 11.02.2022 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE
PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger, avslutter vi all videre oppfølging.

Kontaktperson: Gry Henriksen. Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2 – Spørreskjema

Intervjuguide

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg norsklærere stiller seg til idéen om flerspråklighet som ressurs for læreren og norskfaget. I likhet med Utdanningsdirektoratet, definerer jeg begrepet flerspråklighet slik: «Å være flerspråklig vil si at en person har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk».

- 1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?**
- 2. Hvilket trinn jobber du på?**
- 3. Hvilke fag underviser du i?**
- 4. Er det flerspråklige elever i gruppen der du underviser? Hvis ja, hvor mange språk da?**

Med ny lærerplan, Kunnskapsløftet 2020, er vektlegging av språklig mangfold i skolen styrket. Og i den overordnede delen heter det at: «*Kunnskap om samfunnet språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttryksformer, ideer og tradisjoner*» og «*alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet*».

- 5. Hvordan har skolen siden høst 2020 iverksatt og arbeidet med flerspråklighet som tema?**
- 6. Planlegging av undervisningen:**
 - a. Hvordan planlegger du undervisning med tanke på elevers språklige forutsetninger?**
 - b. Hvordan tilrettelegger du for elevers ulike læreforutsetninger og læringsutbytte?**
 - c. Hvilke metodiske valg mener du er egnet for det flerkulturelle klasserom?**
- 7. Gjennomføring av undervisningen:**

- a. Hvordan vil du beskrive flerspråklige elevers ferdigheter når undervisningen gjennomføres som:
- I) Gruppearbeid/par-arbeid/prosjektarbeid:
 - II) Plenumsdiskusjoner- og samtaler:
 - III) Lærerstyrt undervisning (m/spørsmål og svar):
- b. Hvordan vil du beskrive flerspråklige elevers ferdigheter i selvstendig og individuelt arbeid?
- c. Hvordan bruker du elever som (tilleggs)ressurs i undervisning med tanke på for eksempel deres bakgrunn, erfaringer, kultur og forkunnskaper?
- d. Hvilke erfaringer har du med flerspråklige elevers kunnskap og ferdigheter når det faglige innholdet er:
- Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
 - Skrivekompetanse (skrivestrategi og uttrykksformer)
 - Muntlige ferdigheter (retoriske ferdigheter, kommunikasjon og argumentasjon)

8. Vurdering av elevers kompetanse/vurderingspraksis:

- a. Hvilke hensyn tar du i vurderingen av flerspråklige elevers skriftlige arbeid?
- b. Hvilke språklige faktorer legger du vekt på i vurderingen av flerspråklige elevers skriftlige arbeid?
- c. Hvordan praktiserer du tilbakemeldinger som på elevers skriftlige arbeid som kan utvikle deres skrivekompetanse?
- d. På hvilken måte tar du hensyn til elevers flerspråklighet i arbeid med muntlige ferdigheter?

8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet "Flerspråklighet som ressurs for norsklærere"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres tanker og erfaringer med flerspråklighet som ressurs i undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en mastergradsoppgave som skrives i forbindelse med utdanningen Grunnskolelærerutdanningen ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet - Storbyuniversitet. Problemstillingen lyder som følgende: Hvordan reflekterer norsklærere over bruk av flerspråklig kompetanse som ressurs i undervisningen?

Du er forespurt om å delta i prosjektet på grunnlag av din bakgrunn som norsklærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltakelse i et skriftlig strukturert intervju med svar og utdypninger av stilte spørsmål. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta ca. 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle holdninger til flerspråklighet og hvordan du tar i bruk flerspråklighet i din norskundervisning.

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 opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student ved OsloMet - Storbyuniversitet

Nora Bouzakraft

+47 468 94 772

s325124@oslomet.no

eller

- Masterveileder/Professor:

Ellen Beate Hellne-Halvorsen

+47 924 16 674

Med vennlig hilsen

Nora Bouzakraft, Prosjektansvarlig

Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Veileder og professor

Samtykkeerklæring *

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om flerspråklighet som ressurs for norsklærere*.

Og ved å trykke på lenke og besvare spørreundersøkelsen samtykker jeg til deltakelse.

- Jeg samtykker til å delta i elektronisk spørreundersøkelse. Og jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.