

«For det er klart at er du norsk og kan mange språk, så skjønner du jo at det er en ressurs. Det skjønner jo de fleste.»

En kvalitativ undersøkelse om lærere på videregående skole sine perspektiver på om og hvordan de inkluderer all språkkompetanse til alle elevene i undervisningen.

VILDE YDSE FLORES

VEILEDER

Gro Renée Rambø

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

«Mitt språks grenser er min verdens grenser»

Ludvig Wittgenstein

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på lektorutdanningen ved Universitetet i Agder. Det har vært en lang og til tider krevende prosess, men samtidig har det vært svært engasjerende og spennende. Jeg har fått skrive om et tema som betyr mye for meg, og som det derfor har vært veldig fint å kunne fordype meg mer i. Det har vært lærerikt å både fordype meg i hva forskning allerede sier om temaet, og å få gjøre min egen undersøkelse, for å se mer om hva som foregår i videregående skole i forbindelse med flerspråklighet.

Jeg vil først og fremst takke min flotte veileder, Gro Renée. Takk for de gode samtalene vi har hatt rundt oppgaven, hvor du har inspirert meg og bidratt med kunnskap. Du har også vist at du har trodd på prosjektet hele veien, og det er jeg veldig takknemlig for. Jeg vil også takke studievenninna mi, Victoria. Takk for ditt blide vesen og oppmuntringer. I perioder med manglende motivasjon, har det å kunne skrive sammen vært til stor hjelp. Vi har også kunnet utveksle ideer og tips, for å hjelpe hverandre i hver vår prosess. Takk til mine seks informanter som gav av sin tid på tross av en travel hverdag, blant annet på grunn av plutselige endringer som følge av korona, og at dere bidro til masteroppgaven. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Til sist, men ikke minst, vil jeg også takke mannen min, Josué. Takk for at du alltid har troa på meg, og for din støtte gjennom arbeidet med masteroppgaven min. Gracias por siempre estar allí para mí. ¡Te amo!

Vilde Ydse Flores
Kristiansand, mai 2022

Innhold

1. Innledning	2
1.1 Min bakgrunn og motivasjon	2
1.2 Valg av tema	3
1.3 Forsknings spørsmål	4
1.3.1 Problemstilling	4
1.3.2 Forsknings spørsmål	4
1.4 Begrepsavklaringer	5
1.5 Oppbygning	9
2. Bakgrunn for oppgaven	9
2.1 Et historisk syn på flerspråklighet	9
2.1.1 Internasjonal forskning på flerspråklighet	9
2.1.2 Synet på flerspråklighet i Norge	12
2.1.3 Den flerspråklige verden og det flerspråklige Norge	14
2.2 Styringsdokumenter og læreplaner	15
2.2.1 Opplæringsloven	15
2.2.2 LK06	17
2.2.3 Fagfornyelsen	19
2.3. Flerspråklighet som en ressurs	22
2.4. Tidligere forskning og undersøkelser	24
2.4.1 Tidligere forskning	24
2.4.2 Tidligere undersøkelser	26
3. Teori	27
3.1. Kognitiv teori	28
3.1.1 Kognitive fordeler med flerspråklighet?	29
3.1.2 Metakognisjon	31
3.2 Sosiokulturell teori	33
3.2.1 Interaksjonell sosiokulturell andrespråkslingvistikk	34
3.2.2 Neo-vygotskiansk sosiokulturell andrespråkslingvistikk	36
3.3. Transspråking	36
3.3.1 Den flerspråklige vendingen	36
3.3.2 Det transspråklige perspektivet	38
3.4. Teacher Cognition	39
4. Metode	40
4.1. Valg av metode	40
4.2. Datainnsamling	41
4.2.1. Valg av informanter	41

4.2.2. Intervjuguide	44
4.2.3 Gjennomføring av intervjuene	44
4.3 Bearbeiding av data	45
4.3.1 Transkripsjon	45
4.3.2 Analyse og drøfting	46
4.4 Validitet og reliabilitet.....	47
4.5 Forskningsetiske overveielser	48
5. Analyse og funn.....	49
5.1 Forståelse av flerspråklighet	49
5.1.1 Definisjon av flerspråklighet.....	49
5.1.2 Flerspråklighet som en ressurs.....	52
5.1.3 Fagfornyelsen.....	54
5.2 Metalingvistisk bevissthet i samarbeid og individuelt	58
5.2.1 Samarbeid generelt.....	58
5.2.2 Samarbeid angående flerspråklighet	60
5.2.3 Lærerens undervisning.....	63
5.3 Klassens flerspråklighet.....	67
5.4 Den individuelle elevens flerspråklighet	71
6. Drøfting av funn	74
6.1 Forståelse av flerspråklighet	74
6.1.1 Hva er egentlig flerspråklighet?	75
6.1.2 Flerspråklighet som ressurs.....	77
6.1.3 Fagfornyelsen sin påvirkning.....	78
6.2 Innganger til flerspråklighet i undervisningen	78
6.2.1 Grammatikk er kjedelig.....	79
6.2.2 Vektlegging av flerspråklighet i undervisningen	81
6.2.3 Ansvar for å inkludere flerspråklighet.....	81
7. Konklusjon.....	82
7.1 Oppsummering.....	82
7.2 Mulige tilnærminger og veien videre	83
Litteraturliste	85
Sammendrag.....	93
Summary	94
Vedlegg	95
Vedlegg 1. Godkjent meldeskjema om behandling av sensitive personopplysninger.....	95
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	97
Vedlegg 3: Intervjuguide	100

1. Innledning

1.1 Min bakgrunn og motivasjon

Noe av motivasjonen min for å begynne på lektorutdanninga handlet om interessen for flerspråklighet og flerkulturalitet. Jeg har alltid trivdes med å formidle og med å samtale med andre, og jeg har i grunnen sett at det å være lærer alltid har ligget i meg. Men det som skapte den største motivasjonen, og som til slutt fikk meg til å begynne å studere, var ønsket om å kunne bidra til at minoriteter kunne komme inn i samfunnet på en god måte, og føle seg sett og verdsatt. Mannen min er fra Mexico, og jeg opplevde hele prosessen hans med å komme inn i det norske samfunnet på et ganske nært hold. I tillegg har jeg bodd i Mexico og har selv erfart utenforskap, men også en interesse for det jeg har å komme med som norsk og for mitt morsmål. Jeg hadde et ønske om å undervise på voksenopplæringen da jeg startet på utdanningen, men jeg har gjennom studiet og gjennom halvårsstudiet norsk som andrespråk og kulturkunnskap, og med å jobbe som vikar i barneskole, ungdomsskole og i videregående skole, sett at denne tematikken er viktig på andre nivåer i skolen også. Jeg mener at det er viktig at vi som lærere inkluderer all den språklige kompetansen som elevene har, som jeg i oppgaven også vil begrunne i kognitiv teori, sosiokulturell teori og i transspråking. Alle i Norge er flerspråklige, enten de er etnisk norske eller en språklig minoritet. Dette innebærer at uavhengig av hvilken etnisitet man tilhører, så har man gjerne engelskkunnskaper og kanskje kjennskap til et fremmedspråk, selv om man kan dette på ulikt nivå. I tillegg til de litt større språkinndelingene, som de nasjonale språkene, kommer de to målformene vi har, dialekter og forholdet man har til nabospråk. Dette legger jeg litt mindre vekt på i oppgaven, men det har samtidig en betydning for synet mitt på flerspråklighet.

Tilnærmingen min til språk er at all språkkompetanse man har, er et bidrag til kommunikasjonen. Jeg veksler naturlig mellom språkene norsk og spansk (og til dels engelsk), og har ikke en sterkt avgrenset inndeling av språkene. Jeg ser heller at de ulike språkene kan belyse ulike sider ved det jeg ønsker å uttrykke. Jeg tilpasser språk etter hvem jeg snakker med, og om mottaker behersker de ulike språkene. Jeg vil si at jeg har en tilnærming til språk som *språking*, som jeg vil komme nærmere inn på i teorikapitlet.

Noe annet som gav meg motivasjon til å skrive denne oppgaven, var å se hvordan elever jeg har hatt i spansk sliter med å se sammenhenger mellom norsk og spansk. Dette fikk meg til å undre på om lærere legger til rette for at elevene kan utvikle metalingvistisk bevissthet og å tenke komparativt, og i så fall i hvilken grad? Jeg hadde selv et prosjekt, som FoU-oppgave i en praksisperiode på videregående skole, der vi sammenliknet norrøn

grammatikk med de ulike språkene klassen kunne. Dette gjaldt alle elevene, etnisk norske eller minoritetsspråklige. Elevene oppgav språk de kunne eller hadde kjennskap til. Etter en gjennomgang av sentrale trekk i norrønt, fikk de sammenlikne norrønt med et språk de kunne i grupper. Elevene synes dette var nyttig, men jeg opplevde at det var variasjon i elevenes kompetanse i de ulike språkene de har vært i kontakt med, og at det dermed varierte hvor mye det hjalp dem med å se liknende strukturer i norrønt. Jeg fikk i denne oppgaven et elevperspektiv på å bruke all språkkunnskap man besitter. Men dette gjorde meg også nysgjerrig på hvordan lærere jobber med å inkludere flerspråkligheten klassene deres har. Det hadde vært spennende å få et innblikk i hvordan man kan spille på flerspråklighet, og å bruke det som en ressurs i undervisningen.

Fagfornyelsen legger også vekt på flerspråklighet som en ressurs, og det er interessant å undersøke om den også kan ha vært med på å påvirke lærernes undervisningsmetoder. I tillegg har senere forskning bidratt til dette ressursperspektivet på flerspråklighet. Min egen bakgrunn og motivasjon spiller altså inn på at jeg valgte dette temaet, samtidig som det er svært aktuelt i nyere forskning, politikk og styringsdokumenter, som jeg vil komme nærmere inn på gjennom oppgaven.

1.2 Valg av tema

I dag fremstilles ofte flerspråklighet som noe positivt og som en ressurs både i media, politikk, forskning og utdanning. Det kommer altså ganske tydelig fram at man skal legge vekt på det i mange kanaler. Samtidig dukker det opp ulike spørsmål rundt det som: Hvordan skal man egentlig gjøre dette? Når passer det at man gjør dette? Eller for hvem er det egentlig en ressurs? Det å se flerspråklighet som en ressurs er en del av helheten i oppgaven min, da jeg lurer på om lærerne tenker på flerspråkligheten som en ressurs, og gjør bruk av den ressursen det er å kunne flere språk. Jeg vil undersøke om og hvordan lærere inkluderer flerspråkligheten som klassene deres har. De fleste undersøkelser som er gjort handler om flerspråklighet som noe minoritetene har, som jeg vil komme tilbake til i delkapittel 2.4, men i denne oppgaven synes jeg det er interessant å inkludere alle elevene: både minoriteter og etnisk norske. Åsta Haukås sier også dette:

Det ser likevel ut til at flerspråklighetsdidaktikken, å bygge på elevenes forkunnskaper om språk og språklæring, først og fremst er myntet på å støtte de minoritetsspråklige elevenes læring. Dette prinsippet er imidlertid like relevant for elever med norsk som førstespråk. (Haukås, 2014, s. 6)

For å avgrense oppgaven, har jeg valgt å intervjuere lærere som hadde 1. klasse med studiespesialisering på ulike videregående skoler skoleåret 2020/2021, som var året den nye læreplanen ble innført. I disse klassene vil det både være minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever, og derfor mener jeg at det var relevant å intervjuere lærere som hadde denne studieretningen. Da kan jeg få innsikt i om lærerne kan ha fornyet sin forståelse av flerspråklighet, og om dette har påvirket deres tanker om hvordan de kan undervise ut ifra læreplanen. Samtidig kan det være at læreplanen ikke har hatt så stor påvirkning, og i så fall hva kan være noen grunner til dette? Mitt valg av lærerperspektivet i videregående skole utelukker hvordan elevene selv opplever undervisningen, eller hvordan lærere jobber på andre nivåer i utdanningssystemet eller på innførings-klasser, voksenopplæring eller mottaksskoler. Samtidig kan masteren min bidra til det flerspråklige perspektivet sammen med tidligere undersøkelser, som jeg vil komme tilbake til, som nettopp tar opp elevperspektivet og andre nivåer i utdanningssystemet.

1.3 Forsknings spørsmål

1.3.1 Problemstilling

I denne masteroppgaven undersøker jeg hva et utvalg av lærere i videregående skole forstår med og tenker om flerspråklighet, og hvordan dette påvirker deres undervisning. Jeg forsøker også å finne ut *om* og *hvordan* lærerne inkluderer flerspråklige kompetansen klassen har, og om fagfornyelsen har en påvirkning. Problemstillingen min er:

Hva er et utvalg norsklærere på videregående skole sin forståelse av flerspråklighet, og hvordan inkluderer de elevenes flerspråklige kompetanse i undervisningen?

I denne problemstillingen er det den andre delen av spørsmålet som jeg er spesielt interessert i, men den vil være påvirket av lærernes forståelse av flerspråklighet. Den nye læreplanen og teacher cognition vil også kunne påvirke lærernes forståelse og undervisning. I og med at jeg baserer undersøkelsen kun på intervjuer, vil det bare være hva lærerne *sier* at de *gjør* i undervisningen som jeg kan finne ut, men som også er trolig at de *gjør* ut ifra teacher cognition (Borg, 2003).

1.3.2 Forsknings spørsmål

For å utdype problemstillingen, og for å kunne belyse ulike sider ved den, har jeg følgende fire forsknings spørsmål:

1. Hva er lærernes forståelse av flerspråklighet?

2. Hvordan legger lærerne til rette for elevenes utvikling av metalingvistisk bevissthet (eventuelt i samarbeid/tverrfaglig)?
3. Hvordan tar lærere i bruk klassens flerspråklige kompetanse (i fellesskapet)?
4. Hvordan bruker lærerne den enkeltes flerspråklige kompetanse i tilpassa opplæring (for den enkelte)?

De tre siste spørsmålene konsentrerer seg mest om lærernes undervisningspraksis, men de vil kunne være påvirket av lærernes forståelse av flerspråklighet, som det første forskningsspørsmålet handler om. I forskningsspørsmål nummer to ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne selv forsøker å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom språkene de kan, og hvordan de gjør dette i samarbeid med andre lærere. Dette kan være om lærerne jobber tverrfaglig og/eller samarbeider med prosjekter, opplegg eller har diskusjoner om flerspråklighet. Haukås (2014, s. 3) bruker en definisjon av metalingvistisk bevissthet «... som en underkategori av metakognisjon, det å ha kunnskap om og kunne reflektere over språk, inkludert en bevissthet om hva man kan og ikke kan». Jeg undersøker altså om lærerne selv og i samarbeid legger til rette for at elevene kan utvikle metalingvistisk bevissthet. I det tredje forskningsspørsmålet undersøker jeg om hvordan lærerne jobber med flerspråkligheten til hele klassen, det kan være i helklasseundervisning, men også i gruppearbeid. Sentralt i dette forskningsspørsmålet er at det handler om hvordan lærerne underviser alle elevene, og trekker frem den felles flerspråkligheten. I det fjerde forskningsspørsmålet ser jeg på hvordan lærerne tilpasser til den enkelte eleven. Det kan være gjennom for eksempel spesiell tilrettelegging, veiledning i tekster osv. Det er en mulighet for at lærerne ikke tar i bruk elevenes flerspråklige kompetanse i undervisningen, så det inngår i forskningsspørsmålene at *hvis* lærerne tar i bruk flerspråkligheten, så kan de også beskrive *hvordan*. Hvis de ikke gjør dette, er det også interessant å spørre *hvorfor*, for å kunne få en mulig forklaring på hvorfor de ikke gjør dette. I min masteroppgave fokuserer jeg hovedsakelig på hvordan lærerne gjør dette, men det kan altså være interessant å trekke frem noen mulige forklaringer på hvorfor også.

1.4 Begrepsavklaringer

Jeg vil definere hva jeg legger i begrepet flerspråklighet, minoritet, etnisitet, andrespråk og fremmedspråk. Dette blir relevant for analysen og drøfting av intervjuene. Informantene kan gjerne ha en annen forståelse av flerspråklighet enn hva jeg legger til grunn i oppgaven, og dermed vil det også være interessant å legge frem flere momenter enn det som er oppgavens hoveddefinisjon.

Flerspråklighet på individnivå definerer jeg i likhet med Svendsen som det å lære flere språk fra fødselen av, en såkalt *simultan* flerspråklighet, men også det å lære et *andrespråk* eller *fremmedspråk* etter at førstespråket (eventuelt morsmål) er etablert, kalt *suksessiv* flerspråklighet. Man definerer andrespråk og fremmedspråk ut ifra ulike kontekster, der andrespråket er et språk som læres i samme land som det også er i bruk, mens et fremmedspråk læres i et land der språket ikke er i bruk (Svendsen, 2021, s. 17f). Ved denne definisjonen kan man si at engelsk i dag er regnet som et andrespråk i Norge, mens spansk, fransk og tysk, som man lærer i skolen, heller passer til beskrivelsen av fremmedspråk. Engelsk ble tidligere kalt et fremmedspråk, og det er kun nylig at man bruker termen andrespråk om engelsk i Norge (Svendsen, 2021, s. 32). I likhet med Svendsen (2021, s. 18) regner jeg med individenes totale språklige kompetanse, altså deres kompetanse i første-, andre og fremmedspråk, som gjør dem flerspråklige. Jeg legger også til dialekter og hovedmål/sidemål, evt. for eksempel ungdomsspråk som en del av dette språklige repertoaret til individene, selv om dette ikke i denne definisjonen er flerspråklighet. Jeg begrunner ut ifra transspråklig teori (se 3.3 og García & Wei, 2019) at blant annet dialekter og hovedmål/sidemål også er flerspråklighet, da man tar i bruk all språklig kompetanse man har i kommunikasjon, noe som dette også er en del av.

Det har blitt diskutert i faglitteraturen om hva det egentlig vil si å *kunne* et språk, og da også det å kunne definere seg som flerspråklig ut ifra kompetanse, og hva det egentlig innebærer å være flerspråklig. Kulbrandstad & Engen (2006, s. 62) skriver at det ikke er enkelt å avgrense og å bruke få ord for å definere flerspråklighet på en presis måte, da det er så mange ulike faktorer knyttet til flerspråklighet. Det kan være hva man behersker, bruker og hva man identifiserer seg med. Videre vil jeg bruke Svendsens fremlegg av fire ulike typer kriterier som kan legges til grunn for å definere flerspråklighet. Samlet vil jeg, i likhet med Svendsen, si at personer som har «oppnådd varierende grad av muntlig og/eller skriftlig kommunikativ kompetanse i mer enn ett språk for å kunne samhandle med andre språkbrukere med ett eller flere språk i et gitt samfunn» (Svendsen, 2021, s. 56) er flerspråklige. Svendsen (2021, s. 54ff) viser til disse fire typene av definisjoner: opphavskriterier, identitetskriterier, kompetansekriterier og funksjonskriterier, før hun definerer sin egen forståelse.

Opphavskriterier skriver hun at tar utgangspunkt i, det jeg allerede har lagt til grunn i definisjonen ovenfor, simultan eller suksessiv språklæring. Disse kriteriene tar altså utgangspunkt i alder, og hvordan man tilegner seg språkene.

Identitetskriteriene handler om at man selv identifiserer seg med språkene, eller at

andre identifiserer en person med språkene. I disse kriteriene er oppfatningen om flerspråklighet avhengig av sammenhengen man befinner seg i. Svendsen gir eksemplet på at om en person med norsk som førstespråk befinner seg i England, vil personen kunne oppfattes som tospråklig (engelsk og norsk), mens om personen er i Norge, kan personen kanskje ikke bli oppfattet som tospråklig.

Kompetansekriteriene handler om graden av kompetanse som man må ha for å kunne defineres som tospråklig, og her er det uenighet blant forskerne på hvor mye kompetanse man må ha. Bloomfields (1933/1957, s. 56) krav til kompetanse, er at man har «innfødt-lik» kompetanse i de språkene man kan. Svendsen (2021, s. 56) understreker at ifølge denne definisjonen, vil de fleste ikke kunne regnes som flerspråklige, da de ikke har «innfødt-lik» kompetanse. I tillegg kan det være vanskelig å definere hva «innfødt-lik» kompetanse egentlig er. Diebold (1964, s. 495) innførte begrepet «begynnende tospråklighet» nettopp for å få frem at flerspråklighet er noe man utvikler. Einar Haugen (1953, s. 7) sin definisjon gir rom for at man kan ha varierende ferdigheter i andrespråket. Dette ved at en flerspråklig person er en person som er flytende i ett språk, og kompetansen i andrespråket er å kunne produsere meningsfulle ytringer. Haugen sin definisjon tar likevel ikke høyde for at kompetansen i førstespråket kan endres over tid.

Funksjonskriteriene, som er de siste kriteriene Svendsen (2021, s. 55f) omtaler, gir rom for at individene kan ha varierende ferdigheter i de ulike språkene de kan. Disse kriteriene gir en mulighet for at flere kan regnes som flerspråklige enn i kompetansekriteriene ovenfor. Grosjean (2010, s. 4) har en bruksdefinisjon av tospråklighet der personer som bruker to eller flere språk, blant dette også dialekter, i hverdagen er tospråklige. Svendsen skriver at disse funksjonskriteriene er en blanding av språkbruk og språkkompetanse. Man kan ha ulik funksjonsdeling for når man bruker de ulike språkene ut ifra situasjoner, personer og ulike formål. Disse bruks- og kompetansekriteriene (funksjonskriteriene) inkluderer at språkferdigheter kan endres og utvikles, avhengig av behov og eksponering for språkene.

I det følgende vil jeg definere minoritet og etnisk norsk, som jeg vil bruke gjennom oppgaven der det er behov for å vise til elever som har norske foreldre og er vokst opp i Norge (videre definert som etnisk norske), og elever som har en eller to foreldre fra et annet land eller selv også har bodd i et annet land (minoritetsspråklige). Jeg bruker ikke begrepet flerspråklige elever om de minoritetsspråklige elevene, da jeg ifølge definisjonen ovenfor regner med alle elevene som flerspråklige. Dette er fordi stort sett alle elever i Norge i alle fall kan, i varierende grad, engelsk i tillegg til norsk.

Engen & Kulbrandstad skriver at begrepet etnisitet ofte brukes som et synonym til

minoritet, men også nordmenn er en etnisitet ved at de blant annet har en felles følelse av opprinnelse, kultur, landområde og språk. Dette er altså noe som er knyttet til både majoriteter og minoriteter i et land (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 18). Etnisitet vil jeg definere, som Engen & Kulbrandstad (2006, s. 17) sin oversettelse av Edwards, som «en følelse av gruppesamhørighet som baseres på felles kjennetegn som språk, rase og religion» (Edwards, 1977, s. 254).

Begrepet minoritet handler om relasjonen mellom antallet de utgjør, og makten som gruppen har i landet (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 18f). Det er som regel majoriteten i et land om har mest makt. Minoriteten trenger likevel ikke å være i mindretall, men de mangler altså makt. Minoritetene står i en underlegen posisjon til majoriteten, noe som kan resultere i et statusskille også. Dette kan få den konsekvensen at det som forbindes med majoriteten blir sett på som viktig, mens det som forbindes med minoriteten kan sees på som lite viktig eller også negativt (Municio, 1993). Dette skillet skaper også ulikheter i fordelingen av ressurser i et samfunn. Dette kan sees ved at det blir diskutert hvor mye ressurser som skal gå til morsmålsundervisning, mens ressurser til språkopplæring for majoritetsbefolkningen blir tatt som en selvfølge (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 19). Hvilke rettigheter en minoritet har i et samfunn, kommer også an på hvilken minoritetsgruppe de tilhører. I Norge skilles det mellom tre grupper: nasjonale minoriteter, urfolk og andre minoriteter. Minoriteter kan også defineres som kulturelle og språklige minoriteter, ved å ha en kultur eller språk som avviker fra den/det dominerende kulturen eller språket i et land. En språklig minoritet kan «...defineres ut ifra hvilken *status* og *funksjon* dens språk har i et gitt samfunn» (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 19). Hyltenstam & Stroud (1991, s. 21) skriver at det er en språklig minoritet når det er begrensede bruksmuligheter og funksjoner og domener for gruppens språk i samfunnet. Oppsummert velger jeg å definere en minoritet i likhet med Engen & Kulbrandstad som refererer til Skutnabb-Kangas (1994, s. 100) som:

...en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres, eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk. En gruppe som faller innenfor denne definisjonens rammer, må behandles som en etnisk, religiøs eller språklig minoritet, men *individet* velger selv om det vil tilhøre minoriteten. (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 20)

Her er det likevel språk jeg velger å trekke spesielt frem fra definisjonen. Jeg vil bruke Skutnabb-Kangas (1994) sin definisjon, selv om det er viktig å ha i bakhodet at elevene ikke selv nødvendigvis ønsker å definere seg som en minoritet, men heller ønsker å være en del av majoriteten og vil definere seg som etnisk norske.

1.5 Oppbygning

Masteren min består av 7 kapitler. Kapittel 1. har vært et innledningskapittel hvor jeg har presentert bakgrunnen og motivasjonen min for oppgaven, valget av tema, forskningsspørsmål og begrepsavklaringer. Videre vil jeg i kapittel 2. redegjøre for bakgrunn, for å si noe om relevansen til oppgaven. Dette vil jeg bruke sammen med teori (kognitiv teori, sosiokulturell teori, transspråking og teacher cognition i kapittel 3.), i kapitlet om drøfting av funn (kapittel 6.) fra kapittel 5. I metodekapitlet (kapittel 4.) skriver jeg om hvordan jeg har gått fram i undersøkelsen med lærerintervjuer, og jeg sier noe om etikk, validitet og reliabilitet i prosjektet. Til slutt har jeg en konklusjon (kapittel 7.), for å samle hele oppgaven, og peke på noen mulige veier videre.

2. Bakgrunn for oppgaven

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for oppgaven ved å se på det historiske synet på flerspråklighet, styringsdokumenter og læreplaner, flerspråklighet som en ressurs og tidligere forskning og undersøkelser.

2.1 Et historisk syn på flerspråklighet

Det var tidligere et negativt syn på flerspråklighet i forskningen, mens i nyere forskning har det blitt sett på som en ressurs på flere områder. Det negative synet varte til midten av 1960-tallet i forskningen, med noen unntak der mangeltankegangen var fremtredende også senere. Forskere mente at negative effekter av å være flerspråklig var å være mindre intelligent, og at man hadde en begrenset verbal evne. Svendsen påpeker at man som forsker er preget av samtidens ideologiske tankegods, og den tidlige tospråklighetsforskningen bar preg av «en nasjonal diskurs og et politisk ønske om nasjonal (r)enhet» (Svendsen, 2021, s. 113, 116). Dette kommer tydelig fram gjennom eksempler på forskning på flerspråklighet under (2.1.1). Selv om flerspråklighet som en ressurs i dag er støttet i forskningen, blir dette tatt hensyn til i mer eller mindre grad i praksis, som jeg kommer tilbake til blant annet under *tidligere forskning og undersøkelser* (se 2.4). I dette delkapitlet vil jeg først legge frem hvordan synet har endret seg i forskningen internasjonalt, før jeg viser hvordan synet på flerspråklighet har utviklet seg i Norge, som igjen er påvirket av internasjonal forskning og ideologier. Til slutt avrunder jeg med hvordan flerspråklighet alltid har eksistert både i Norge og i verden, for å vise at selv om interessen for temaet har blitt større i nyere tid, er det ikke et nytt fenomen.

2.1.1 Internasjonal forskning på flerspråklighet

Før 1960-tallet var det altså flere som mente at flerspråklighet gav negative effekter. Dette var

for eksempel psykologen Henry H. Goddard, som også representerte den amerikanske eugenikken (rasehygien), som mente at en stor del av innvandrerne hadde en intelligens på et svært lavt nivå tilsvarende «morons» ('idioter')(Goddard, 1917, s. 243). Dette fant han ut ved å gjennomføre intelligens tester på blant annet en gruppe med innvandrere som hadde jødisk bakgrunn, der han fant at 40 % av dem var det han kalte «morons». Testene som Goddard gjorde var hovedsakelig på engelsk, men det kommer ikke frem på hvilket ferdighetsnivå deltakerne var på i engelsk. Det er ikke sikkert at deltakerne forstod testene, og Goddard reflekterte ikke over det at testene var på engelsk, kunne ha påvirket resultatet (Her fra Svendsen, 2021, s.113f).

Arsenian (1945) mente at tospråklighet kan kobles til intelligens og «språklig handicap»:

This summary points to the conclusion that bilingualism neither retards nor accelerates mental development, and that *language handicap* is most likely the factor responsible for the discrepancy between the performances of bilingual and monoglot children on verbal tests of intelligence. (Arsenian, 1945, s. 474; i Svendsen 2021, s. 115)

Ifølge Svendsen (2021, s. 115), er Arsenians (1945) slutning feilaktig, om man legger vekt på forskningsmessige krav til reliabilitet og validitet, fordi forskningen kun baseres på engelsk, og ikke på noen andre av språkene til deltakerne. Dette gir ikke mulighet til å si noe om hele det språklige repertoaret til deltakerne. Om deltakerne har lært språket fra fødselen av eller senere i livet, kommer heller ikke frem. Med andre ord kan man si at denne undersøkelsen ikke kan si noe reelt om det å kunne flere språk har noe å si på intelligens.

Mangelperspektivet på flerspråklighet finner man i forskningen også så sent som i for eksempel 1992, med Karniol (1992) sin studie av et israelsk barn som var tospråklig i engelsk og hebraisk. Svendsen skriver at Karniol på et metodisk dårlig grunnlag fant at tospråkligheten var grunnen til at barnet stammet. Dette kommer frem ved at Karniol (1992) for eksempel ikke la vekt på at barnet bror ikke stammet selv om han også var tospråklig. Karniol (1992) hevdet også at tidlig tospråklighet bør unngås da det fører til kognitiv overbelastning (Her fra Svendsen, 2021, s. 115f). Felles for disse ulike påstandene om at flerspråklighet er noe skadelig, eller at flerspråklige er mindre intelligente, er at de baserer seg på manglende vitenskapelig grunnlag for å kunne hevde dette, og på det ideologiske synet på språk og kultur der «enhet» og «renhet» ble verdsatt.

Fra 1960 skjedde som sagt vendepunktet i synet på flerspråklighet, og det er de kanadiske forskerne Elizabeth Peal og Wallace Lambert (1962) som knyttes spesielt til dette:

Previous studies had pointed out that bilinguals suffered from a language handicap and possibly because of it were behind in school. In the present study, where no handicap became evident, one should not expect bilinguals to be retarded at school. [...] This study has found that bilinguals performed better than monolinguals on verbal and nonverbal intelligence tests. These results were not expected because they constitute a clear reversal of previously reported findings. (Peal & Lambert, 1962, s. 20; i Aarsæther, 2017, s. 46)

Peal og Lambert fant flere kognitive fordeler ved flerspråklighet: en bedre evne til å tenke abstrakt, en bedre begrepsforståelse og forståelse av ord, og en større mental fleksibilitet (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 162). Dette står i stor kontrast til tankegangen om at det blant annet var et handicap å kunne flere språk. Studien deres, som var banebrytende for flerspråklighetsforskningen, var basert på elever med fransk-kanadisk bakgrunn. Aarsæther (2017), som jeg refererer til, oppsummerer studien. Forskerne så på skoleprestasjoner og det kognitive nivået til de fransk-kanadiske elevene, som enten hadde ett eller to språk. Funnene deres var altså motsatt, sammenliknet med tidligere forskning, og de fant at de tospråklige elevene har en språklig og kognitiv ressurs som hjelper dem med å prestere bedre enn elever med ett språk. Det var 164 tiåringer fra seks forskjellige franskspråklige skoler i Montreal, Canada, med i studien. Sosioøkonomisk tilhørte elevene middelklassen og hadde fransk som førstespråk, og med ulikt ferdighetsnivå i engelsk som andrespråk. Peal & Lambert (1962, s. 46f) var interessert i å se på resultatene fra elever som var balansert tospråklige, altså omtrent likeverdige ferdigheter i engelsk og fransk, og elever som de definerte som enspråklige. Dette utelukket elever som de mente ikke hadde oppnådd tilstrekkelige grad av tospråklighet. De brukte altså definisjonen av flerspråklighet ut ifra kompetansekriterier, som Svendsen (2021) snakker om.

Studien var betydningsfull for videre forskning og har blitt bekreftet i andre studier, men har også møtt på kritikk, ifølge Aarsæther (2017, s. 48). Dette av for eksempel Baker (2006) og Romaine (1995), som mener at Peal & Lambert (1962) baserer studien sin på nettopp balanserte tospråklige som er sosioøkonomisk ressurssterke, noe som da ikke vil gi informasjon om tospråklige som ikke er på et språklig balansert nivå, eller har en annen sosiokulturell eller sosioøkonomisk bakgrunn (Aarsæther, 2017, s. 48). I tillegg vil det være et problematisk standpunkt å nå si at de «enspråklige» er *dummere* enn de flerspråklige. Her blir det altså snudd rundt, men bare med motsatt fortegn ved at det er de flerspråklige som er de mest intelligente. Man kan ikke si noe helt generelt om de kognitive evnene og kapasiteten til mennesker ut ifra deres prestasjoner på tester og forsøk. Det kan også stilles spørsmål om det finnes noen som er helt «enspråklige» i den globaliserte verden vi lever i i dag.

I møte med noe av kritikken, kan man se på undersøkelsen til Hakuta & Diaz (1984),

som Aarsæther (2017, s. 48) viser til. I denne studien blir det brukt en gruppe med en annen sosioøkonomisk bakgrunn, nemlig en gruppe med barn fra USA med spansk-amerikansk lav sosial bakgrunn, og de får resultater som bekrefter mye av det Peal & Lambert (1962) ser i sin studie:

What we found, indeed, is that even within our low-income, Hispanic minority language sample, using relatively rigorous experimental controls, a positive relationship exists between bilingualism and various abilities. For example, there was a positive relationship between bilingualism and the student's ability to think abstractly about language. [...].

(Hakuta, 1985, s. 65; i Aarsæther, 2017, s. 48)

Hakuta (1985) er forsiktig med å generalisere ut ifra resultatene sine, men slår fast at det i hvert fall ikke er noen negative effekter av det å være tospråklig: «Indeed, what I think matters most in all of this research, is the finding that there are no negative cognitive effects of bilingualism» (Hakuta, 1985, s. 66; i Aarsæther, 2017, s. 48). Jeg kommer tilbake til diskusjonen rundt kognitive fordeler med å være flerspråklig i teorikapitlet (se 3.1), hvor jeg viser at det kan være ett sammensatt svar på dette spørsmålet. Men generelt kan man si at det nå i nyere forskning er et mer optimistisk syn på flerspråklighet, sammenliknet med tidligere.

2.1.2 Synet på flerspråklighet i Norge

Flerspråklighet ble altså sett på som negativt i tidligere forskning, ved at man da for eksempel har lavere intelligens som «morons», man har et *språklig handikap* eller at det er årsaken til stamming (en nyere undersøkelse, men med samme tankegods). Denne forskningen bar altså ideologien om nasjonal renhet, og hadde en nasjonal diskurs. I Norge var man også preget av denne rådende internasjonale ideologien og forskningen.

Den nasjonale diskursen rundt forestillingen om «en nasjon, ett språk og ett folk» (Anderson, 1991; i Svendsen, 2021, s. 116), og som senere har blitt koblet til den tyske dikteren og filosofen Johann Gottfried Herder (1785-1863), gir ikke rom for mer enn ett språk i hver nasjonalstat. Svendsen skriver at Herder var en representant for nasjonalromantikken, og var av stor betydning i nasjonsbyggingen i Vest-Europa med sine tanker om folkesjel og -ånd. Språk ble sett på som folk sin iboende essens eller natur med et én-til-én-forhold mellom nasjonal identitet, etnisitet og språk. I Norge var det å konstruere ett felles morsmål viktig i denne nasjonsbyggingen. Nasjonen ble betraktet som en stor familie, som betydde at det nasjonale var noe man var født med, og ikke noe man kunne velge. Det ble slik skapt et skille mellom det nasjonale fellesskapet, og de «Andre». Det politiske mantraet «en nasjon, ett språk og ett folk» kom frem i eugenikken, eller rasehygienisk tenkning som vokste frem på 1800-tallet. Den nådde sitt klimaks i nazismen under andre verdenskrig, da også

fornorskingspolitikken var på sitt sterkeste (Svendsen, 2021, s. 117f).

Innenfor denne nasjonalromantiske ideologien om språk peker Svendsen på forestillingen om et «ekte» og «rent» språk. Denne forestillingen var spesielt fremtredende i siste halvdel av 1800-tallet, men kom likevel til uttrykk langt senere også. Denne tankegangen kom frem for eksempel i møte med dialekter som ble «blandet», å knote og kreolspråk. Svendsen kommenterer at det ikke er noen språk som er «rene» i den betydningen av at de er «originale» eller «ekte», da språk er under stadig utvikling (Svendsen, 2021, s. 119f). Det har vært språkkontakt gjennom alle tider (se under 2.1.3), og alle språk har utviklet seg i møte med andre språk ved for eksempel å ta lånord. Norsk har for eksempel blitt påvirket av tysk, dansk og engelsk.

På 1960-tallet, da det skjedde et vendepunkt i forskningen rundt flerspråklighet, påvirket dette også Norge. Dette medførte at Norge myknet opp den offisielle politikken mot kvener og samer. Det var et ønske om å ta vare på sosialt, kulturelt og språklig mangfold, da det nå kom en mer pluralistisk forståelsesmåte av flerspråklighet (Svendsen, 2021, s. 121). Denne pluralistiske forståelsen, påvirket også synet på innvandrere. Nå ble integrering et overordnet mål for norsk innvandringspolitikk (NOU, 1973). Språklige hierarkier finnes likevel på tross av dette, noe som kommer frem i språkopplæringen ved at ulike språk har ulik prestisje og status (Svendsen, 2021, s. 127). Dette kommer jeg inn på litt mer under (se 2.1.3) ved at for eksempel, som Aarsæther (2017, s. 66) kommenterer, at farsi, tyrkisk og urdu har en annen status enn de vestlige fremmedspråkene i skolen.

Synet på flerspråklighet for minoritetsspråklige elever, kommer frem gjennom de ulike læreplanene fra 1970-tallet og frem til i dag. I Mønsterplanen i 1974 ble lærerne anbefalt å unngå morsmålet i undervisningen på grunn av at man mente at morsmålet kunne gi «feil vaner» på norsk. Den neste læreplanen, Mønsterplanen 1987, hadde som mål «funksjonell tospråklighet» og hadde en *tospråklig bevaringsmodell*. Men denne modellen ble fjernet ved den neste læreplanen, L97, da en *tospråklig overgangsmodell* som har fortsatt i de to siste reformene, LK06 og LK20, kom. Overgangsmodellen innebærer at barn kun skal få morsmålsopplæring frem til de har «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» (noe som også kommer frem i opplæringsloven under, se 2.2.1), de får det kun i de fire første årene av grunnskolen, og ikke gjennom hele grunnskolen, som de gjorde før (Svendsen, 2021, s. 127). Dette er et kort omriss over hva tidligere læreplaner sier om de minoritetsspråklige elevenes morsmål, men jeg kommer mer inn på hva LK06 og LK20 sier mer konkret om flerspråklighet blant *alle* elevene under (se 2.2.2 og 2.2.3).

2.1.3 Den flerspråklige verden og det flerspråklige Norge

Selv om flerspråklighet fikk større betydning i forskningen, og at man fikk et mer optimistisk syn på det, er ikke flerspråklighet noe nytt fenomen i historien. Videre skriver jeg om at verden alltid har hatt menneskekontakt, og er dermed flerspråklig, noe som også gjelder Norden og Norge.

Det har altså vært kontakt mellom ulike folkegrupper til alle tider, og slik har de også forholdt seg til hverandres språk. I tida f.Kr. ble gresk og arabisk brukt i Egypt, og gresk og latin ble brukt i antikken i det romerske samfunnet. I folkevandringstida (rundt 400-500 e.Kr), hvor store deler av Europa vandret, må det også ha vært språkkontakt, noe som også innebærer at flerspråklighet må ha vært normaltilstanden for menneskene (Aarsæther, 2017, s. 63).

Man har kildetyper tilbake til da det ble snakket urnordisk rundt begynnelsen av vår tidsregning med stedsnavn og runeinnskrifter. Samtidig eksisterte også samiske side om side med urnordisk (Engen & Kulbrandstad, 2006, s. 111; Aarsæther, 2017, s. 65). På 1000-tallet, sammen med kristendommen, kom latin inn som kirke- og skriftspråk. I løpet av de videre århundrene kom innslag fra dansk og svensk i unionene Norge var en del av, språkkontakt med nedertysk under Hansa-forbundet på 1400-tallet, romanes- og romani-talende kom til Norge på 1500-tallet og finske innvandrere (kvener og skogfinner) etablerte seg i Norge på 1600-tallet. Gjennom handelsforbindelser satt også engelsk og fransk et preg på det språklige mangfoldet (Aarsæther, 2017, s. 65).

Ifølge nettstedet Ethnologue eksisterer det 7151 språk i verden i dag (Eberhard et al., 2022). Asia og Afrika er kontinentene med flest språk i verden. I Afrika er det for øyeblikket 2158, og i Asia er det 2314, ifølge Ethnologue. Dette betyr selvfølgelig at det vil være mange språk i bruk innenfor hver nasjonalstat.

Norden er også flerspråklig i dag, selv uten å inkludere dagens innvandrede språklige minoriteter. Dette gjelder den samiske befolkningen, som for eksempel snakker mellom to og fire språk. I Norge og Sverige bor det også finskspråklige minoriteter som tornedalsfinnene i Sverige, og kvenene i Norge. Danmark har på sin side en tospråklighetssituasjon på grensa mellom Tyskland og Danmark (Schleswig-Holstein), i tysk og dansk. På Færøyene snakkes det både færøysk og dansk, og på Grønland snakkes det dansk i tillegg til morsmål. I Finland, blant finsksvensker, snakkes det svensk og finsk (Aarsæther, 2017, s. 64).

Aarsæther stiller spørsmål ved at på tross av den historiske språkkontakten mellom norsk og andre språk, blir flerspråklighet i norsk samfunnsdebatt ofte framstilt som noe fremmed og problematisk. Det blir sett på som noe som følger arbeidsmigrasjonen og

mennesker på flukt fra det globale sør som skjedde fra og med 1960 og fram til i dag (Aarsæther, 2017, s. 65). Aarsæther (2017) skriver, i likhet med Svendsen (2021), at det ikke er ubetydelig hvilke språk man kan, da de tradisjonelle fremmedspråkene som fransk, spansk, tysk og andrespråket engelsk blir vurdert annerledes. Svendsen kommenterer at de ulike språkernes status kommer frem for eksempel ved at Stortinget i St. Meld nr. 30 i 2004 vedtok at det kan bli gitt opplæring i ikke-europeiske språk som annet fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2003, jf. 2008). Dette vedtaket gir en anerkjennelse til den globale utviklingen med økt språklig mangfold. Samtidig mener hun at det er paradoksalt at det er mulig å velge et ikke-europeisk språk som annet fremmedspråk på ungdomskolen, mens andre minoritetsspråk får redusert språkopplæring (Svendsen, 2021, s. 128):

Det synes med andre ord å være et misforhold mellom allmennkulturelle prosesser henimot økt pluralisme og statlig språkopplæringspolitikk der ferdigheter i visse språk, for visse elever og i en viss alder anses som en ressurs, mens to- eller flerspråklige ferdigheter i andre språk anses som noe man helst bare skal være i besittelse av i en overgangsperiode. (Svendsen, 2021, s. 128)

Aarsæther skriver at for eksempel farsi, tyrkisk og urdu ikke har samme status som etablerte vestlige fremmedspråk. Peal & Lamberts (1962) forskningsfunn gav som sagt et forskningsbasert grunnlag for å se på flerspråklighet som en ressurs, men samtidig skjer altså dette ikke i praksis i alle språk. Aarsæther mener at en grunn til at dette ikke preger det norske samfunnet i større grad, har med at den historiske flerspråkligheten har blitt vektlagt i så liten grad i utdanningssystemet, og han sier til slutt om dette temaet: «Når et fenomen er lite kjent, er det lettere å distansere seg fra det, se på det som fremmed og problematisk, og som noe som ikke angår en» (Aarsæther, 2017, s. 66).

2.2 Styringsdokumenter og læreplaner

Hva som skal legges vekt på i skolen kommer frem gjennom det gjeldene lovverket og læreplanene, og dette er påvirket av hva som er bestemt fra politisk hold, som også tar hensyn til forskning. I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for hva lovverk (opplæringsloven) og LK06 og LK20 sier om flerspråklighet. Jeg skriver mer detaljert om LK06 i tillegg til LK20 i denne fremstillingen, da det er dette som er mest relevant for lærerintervjuene, for å se om forståelsen av flerspråklighet kan ha bli påvirket av bytte av læreplan.

2.2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven sammen med andre lover som gjelder skolen, som offentlighetsloven, arbeidsmiljøloven, lov om personvern, likestillingsloven, barneloven og forvaltningsloven, stiller forventninger og krav til hva lærerne og skolen skal gjøre. Relevant for min oppgave er

hva *opplæringsloven* sier om flerspråklighet.

I formålsparagrafen § 1-1 står det om kulturelt mangfold og likestilling:

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. (Opplæringslova, 1998a)

Formålsparagrafen gir viktige prinsipper både for selve opplæringsloven, men også for skolens virksomhet og læreplaner (Imsen, 2016, s. 203). Kulturelt mangfold og likestilling er noe som er lovfestet at skal være viktig, og da inngår minoritetsspråklige elever også her med sitt/sine språk. Opplæringsloven sier ikke noe mer konkret om flerspråklighet som noe som *alle* elevene har, men heller om hvilke rettigheter elevene har ut ifra sin bakgrunn. Det er for eksempel egne paragrafer for samiske og kvenske elever og elever fra språklige minoriteter.

Kapittel § 2-8 og § 3-12 for grunnskolen og videregående skole sier dette angående elever med minoritetsbakgrunn:

«Elevar i grunnskolen [videregående opplæring] 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» (Opplæringslova, 1998b).

Opplæringsloven gir her en rettesnor for hvordan lærerne skal passe på at minoritetselvenes rettigheter blir ivaretatt. Selv om jeg ønsker å forholde meg til lærernes inkludering av *alle* elevene og deres flerspråklighet, vil tilpasset opplæring for minoriteter i klassen samtidig være viktig å forholde seg til. Loven sier at elevene har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter, men samtidig er det ikke klart hva dette innebærer. Holum (2019, s. 256) peker på to uheldige utfall dette kan gi. Elevenes nivå i norsk kan bli overvurdert, og de kan miste retten til særskilt norskopplæring for tidlig. Dette kan skje fordi elevene kan ha et svært godt hverdagspråk som gjør at lærerne overvurderer norskferdighetene selv om elevene egentlig ikke er klare til å mestre skolefagene på norsk. Dette kan igjen føre til at de ikke klarer skoleløpet. I andre tilfeller kan det være at elevene holdes utenfor det ordinære opplegget for lenge, når de kanskje hadde fått mer nytte av å følge vanlig undervisning ut ifra det nivået de ligger på. De får her ikke nok faglige utfordringer, og får ikke utnyttet sitt fulle potensiale for læring. Holum understreker likevel at det er viktig at minoritetselvene får den støtten de har krav på med god kvalitet, og så lenge de trenger det for å bli rustet til vanlig undervisning (Holum, 2019, s. 256).

Aarsæther (2017, s. 38) påpeker at de minoritetsspråklige elevene ofte får sin

språkkompetanse i sitt førstespråk nedvurdert, og at det ofte i media settes likhetstegn mellom kompetanse i norsk og generell språkkompetanse. Et eksempel på dette er fra 2006 da Aftenposten brukte tittelen «1000 elever må ha språkhjelp» (Aftenposten, 2006). Reportasjen handlet om minoritetsspråklige elever i Oslo-skolen som trengte ekstra norskundervisning, da de ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige undervisningen. Her er det ikke språkhjelp i generell forstand som elevene trenger, men hjelp til å forbedre norskferdighetene sine. Lovverket har også en kompensatorisk begrunnelse, ifølge Aarsæther:

«Elever fra språklige minoriteter, både de som ikke klarer seg godt på norsk, og de som har bra norskferdigheter, blir vurdert på bakgrunn av sin norskkompetanse og uten at det de måtte ha av andre kunnskaper og ferdigheter på andre språk, blir interessant for skolen.» (Aarsæther, 2017, 38)

Det er altså i lovverket et fokus på flerspråklighet blant minoriteter som et *problem* heller enn en *ressurs* (mer om problemorientering/ressursorientering jf. Hauge, 2014 under, se 2.3). Det språket eleven har ved skolestart blir ikke lagt vekt på, men heller hva eleven mangler. Det norske regelverket med § 2-8/ 3-12 kan karakteriseres som en *overgangsmodell*, ifølge Baker (2006) sin terminologi, hvor morsmålet kun brukes som en støtte i innlæringen av norsk. Denne overgangsmodellen reflekteres i både LK06 og i LK20 når det gjelder språklige minoriteter.

2.2.2. LK06

Kunnskapsløftet (LK06) er altså en overgangsplan, i likhet med fagfornyelsen (LK20), med tanke på elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig undervisning. Likevel står det om at flerspråklighet skal legges vekt på i skolen. Videre vil jeg gjøre rede for hva planen konkret sier om flerspråklighet i undervisningen. Jeg vil skrive mer om fagfornyelsen, og hva som har blitt endret fra LK06 til LK20, men det er likevel viktig å peke på hva LK06 sa om flerspråklighet, da informantene har forholdt seg til denne læreplanen tidligere.

Den generelle delen i LK06 er en videreføring fra R94 og L97 med *det meningssøkjande-, skapande-, arbeidande-, allmenndanna-, samarbeidande-, miljøvitne- og integrerte mennesket*. Her er hovedfokuset på vår felles kulturarv for å basere undervisningen på dette, men respekten for elever med en annen kulturell bakgrunn blir også fremhevet under for eksempel det integrerte mennesket:

å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjonar for å bevare eigenart og særdrag - og ope møte andre kulturar for å kunne gledast av mangfaldet i menneskelege ytringsfor mer og lære av kontrastar. (Kunnskapsdepartementet, 2006a)

Under *Det arbeidande mennesket* beskrives det hvordan læreren skal opptre i møte med minoritetsspråklige elever:

Elevar som kjem frå andre kulturar, har ikkje same del i den norske fellesarven. Den gode læraren bruker derfor mange og ulike bilete for å vise felles mønster, og hentar stoff og illustrasjonar frå dei opplevingar barn har hatt og dei ulike røynsler unge har fått.
(Kunnskapsdepartementet, 2006a)

Videre skriver jeg om formål, hovedområdene og kompetansemålene for LK06 sin læreplan i norsk. Formålet for norskfaget baserer seg mest på dialekter, hovedmål/sidemål og kvensk og samisk, men nevner også andre språk enn norsk, og at det språklige mangfoldet «er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2006d).

De tre hovedområdene *muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur* beskriver lite om andre språk enn norsk. Man kan kanskje tolke at man skal kunne tilpasse muntlig språk til kommunikasjonssituasjonen, og tilpasse tekst til formål og mottaker dit hen at dette også gjelder andre språk, men dette kommer ikke direkte frem her.

Kompetansemålene som er knyttet til *språk, litteratur og kultur* etter vg1, sier litt om flerspråklighet. Dette er knyttet til å sammenlikne norsk grammatikk med andre språk, gi eksempler på flerspråklighet og drøfte utfordringer og fordeler ved dette i flerspråklige samfunn og å drøfte kulturmøter- og konflikter i samtidstekster (Kunnskapsdepartementet, 2006d).

I læreplanen i engelsk kommer det ikke så tydelig frem at elevene skal sammenlikne språkene de kan annet enn at «... engelsk bidrar til flerspråklighet og kan bli en viktig del av vår personlige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006b), som står i formålet for faget. Engelsk språk og kultur er det som er i fokus i LK06. Men at elevene skal kunne reflektere over egen språklæring blir nevnt, og her kan man kanskje legge inn litt sammenlikning med for eksempel det eleven har av språkkompetanse, uten at dette er skrevet direkte at man skal gjøre.

I læreplanen i fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2006c) står det under hovedområdet *språklæring* at elevene skal kunne se forskjeller og likheter mellom morsmål og målspråk, og dette hovedområdet vektlegger også, i likhet med læreplanen i engelsk, elevenes læringsstrategier. Dette har også en sammenheng i kompetansemålene, som for eksempel på nivå 1: «undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring» (Kunnskapsdepartementet, 2006c).

2.2.3. Fagfornyelsen

I fagfornyelsen skal man se helheten mellom den overordna delen, om det enkelte faget og kompetansemålene. I LK20 er det lagt enda større vekt på å se sammenhenger mellom de ulike fagene enn tidligere, og dybdelæring er viktig her. Det står at lærerne må reflektere jevnlig over den overordna delen med dens mål, prinsipper og verdier, og med opplæringen i fag. Arbeidet med kompetansemålene skal også sees i sammenheng med hverandre, og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den overordna delen gir en ny definisjon av kompetanse:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette innebærer altså at man skal kunne ta i bruk kompetansen til å se sammenhenger mellom de ulike fagene, og å tenke tverrfaglig. Dette legger også et grunnlag for å kunne se sammenhenger mellom de språkene man kan.

I tillegg, og som en forutsetning for å inkludere alle elevene med deres språkkompetanse, ligger menneskeverd. Den overordnede delen viser til menneskerettighetene når den omtaler menneskeverd som gjelder alle elever:

Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Videre blir det lagt vekt på at elevenes ulikheter skal verdsettes og anerkjennes. Alle skal kunne oppleve tilhørighet til skole og samfunn. Menneskerettighetene legger slik et grunnlag for inkluderingen av alle elevene uansett bakgrunn.

Samtidig er språk også en viktig del av identiteten til elevene, og dette blir beskrevet i underpunktet *Identitet og kulturelt mangfold* av den overordna læreplanen, der det pekes på at «(a)lle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læringsmiljøet skal være preget av at mangfold anerkjennes: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir ikke flerspråklighet nevnt direkte, men ved å se hele læreplanen under ett, ser man at språk også er en del av dette. Språklig mangfold er altså også en del av mangfoldet. I tillegg skal man tilpasse opplæringen til den enkelte eleven gjennom variasjon, og i sammenheng med mangfoldet i elevgruppen man har (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I oppgaven legger jeg vekt på utvikling av elevenes metalingvistiske kompetanse, og prinsippet om «å lære å lære» beskriver dette: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til slutt i denne fremstillingen av fagfornyelsen sitt innhold, vil jeg gå inn på den konkrete læreplanen i norsk for studiespesialisering, men også se litt på læreplanen i kort botid og fremmedspråk. *Fagets relevans og sentrale verdier* erstatter LK06 sitt *formål* for faget. Og her skal arbeidet med norskfaget hjelpe elevene til å «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fagfornyelsen har seks nye kjerneelementer, som erstatter hovedområdene fra Kunnskapsløftet 2006. Ett av disse kjerneelementene kalles *Språklig mangfold*, som innebærer at elevene skal ha innsikt i språksituasjonen i Norge i dag, og den historiske bakgrunnen for den. De skal også kjenne til sammenhengen mellom kultur, språk og identitet. I dette ligger det at elevene også skal kunne forstå sin egen og andres språklige situasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kjerneelementet er kanskje det som tydeligst knytter norskfaget til den overordnede delen om flerspråklighet. Konkrete kompetansemål som passer til dette kjerneelementet i det treårige løpet av studiespesialisering, er:

Vg1:

- sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer
- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk

Vg2:

- bruke fagspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt
- gjøre rede for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Norge i dag

Vg3:

- gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet

Samtidig har noen klasser også elever med kort botid og da gjelder en egen læreplan. Innholdet i kjerneelementet *Språklig mangfold* likner litt på det som de andre elevene har, men er litt mer knyttet til å sammenlikne språkene man kan:

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. Elevenes egne erfaringer fra hjemlandet og Norge kan gi viktige perspektiver. (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Kompetansemålene som gjelder *Språklig mangfold* for kort botid for vg1 studieforbereende er:

- sammenligne noen særtrekk ved norsk språk med eget morsmål eller andre språk elevene kjenner
- gjøre rede for språklig mangfold i Norge og samtale om hvordan språklige møter kan skape språkendringer
- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk
- bruke norskspråklige og flerspråklige digitale læringsressurser for å utvikle ordforråd og begrepsapparat.

Jeg spør også om lærerne har samarbeid på tvers av fag i intervjuene, og da kanskje i hovedsak mot andre språkfag i skolen. Et kjerneelement i fremmedspråkene er *språklæring og flerspråklighet* som sier blant annet:

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

Kompetansemålene for nivå 1 og 2 i fremmedspråk, som er knyttet til kjerneelementet, sier at elevene skal mestre struktur, uttale og rettskriving og alfabet/tegn. I tillegg skal elevene bruke ulike lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer i språklæringsprosessen fra tidligere språklæring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det andre av disse to kompetansemålene er nok i større grad knyttet til å la elevene bruke sin egen flerspråklighet.

Engelsk har kjerneelementet språklæring: «Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og å forstå hvordan engelsk er bygget opp» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I læreplanen for engelsk er det mange kompetansemål som

er knyttet til språklæring, men de som kanskje er mest relevant med tanke på flerspråklighet kan være: «bruke egnede strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon» og «bruke kunnskap om sammenhenger mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til i egen språklæring» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Oppsummert handler altså læreplanen om å se sammenhenger, og dette gjelder også språk som elevene kan. Det er relevant å se på helheten og progresjonen gjennom studieløpet selv om jeg i hovedsak forholder meg til vg1 i denne oppgaven. Etter neste skoleår (2022/2023) kan det være interessant å undersøke om fagfornyelsen har påvirket undervisningen etter et helt studieløp med den.

2.3. Flerspråklighet som en ressurs

Fagfornyelsen greier altså ut om flere steder i både den overordnede delen og den aktuelle læreplanen i norskfaget, i kort botid, fremmedspråk og engelsk at flerspråklighet skal sees på som en ressurs, og at elevene skal se sammenhenger. Videre vil jeg gå litt nærmere inn på hva flerspråklighet som ressurs kan være.

Politiske styringsdokumenter har lagt vekt på flerspråklighet som ressurs også tidligere og før en ny læreplan kom, som for eksempel St. meld. 6 som sier at flerspråklighet «er en ressurs og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole (2012).

Etymologien til ordet *ressurs* viser at det kommer fra fransk «ressource» som igjen stammer fra det latinske «resurgere» (stige opp igjen) (Nilstun, 2020). Dette betyr hjelpekilde eller reserve. Angående flerspråklighet kan man forstå flerspråklighet som en ressurs som et hjelpemiddel eller en språklig reserve, det kan være bare i seg selv, men også/eller som et instrument i møte med noe annet (Svendsen, 2021, s. 16).

An-Magritt Hauge (2014) skriver i *Den felleskulturelle skolen* om forskjellen mellom en problemorientert forståelse og en ressursorientert forståelse av flerspråklige skoler. Dette innebærer at man kan se på skolen som en skole der man har språklige minoriteter, eller at man ser på helheten av skolen som nettopp en *felleskulturell skole* som inkluderer alle elever. Hva dette betyr er beskrevet i modellen som inneholder hovedforskjellene på disse to måtene å se på skolen:

Problemorientert forståelse	Ressursorientert forståelse
<u>Hovedfokus:</u> Knyttet til eksistens av språklige minoriteter	<u>Hovedfokus:</u> Knyttet til konsekvens av språklige minoriteter
<u>Problemorientering:</u> Mangfold er problem	<u>Ressursorientering:</u> Mangfold som ressurs. Mulighet for kulturell og språklig refleksjon.
<u>Tiltak:</u> Kompensatoriske tiltak for språklige minoriteter	<u>Tiltak:</u> Ordinære tiltak for hele skolen
Isolering av det flerkulturelle	Lar alle ta del i det flerkulturelle
Det flerkulturelle feires ved visse anledninger	Det flerkulturelle gjennomsyres hverdagen
<u>Kompetanse:</u> I hovedsak norskspråklig formalkompetanse. Kompetanse hos eksperter, faglærere i norsk som andrespråk	<u>Kompetanse:</u> Tospråklig kompetanse. Realkompetanse. Kompetanse i norsk som andrespråk. Alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk i andrespråkperspektiv
<u>Samarbeid med foreldre:</u> Asymmetrisk	<u>Samarbeid med foreldre:</u> Symmetrisk

(Hauge, 2014, s. 24)

Oppsummert skriver Hauge at den problemorienterte eller ressursorienterte forståelsen også vises i hvilke tiltak som iverksettes. Har en skole et problemsyn på elevene og deres foreldre, vil man forsøke å kompensere for de mangler man finner. Her forsøker man å sette inn tiltak for å redusere det som er annerledes, for at de minoritetsspråklige elevene skal passe inn i institusjonen uten å måtte gjøre særlige endringer her. Har skolen et ressursyn derimot, vil man se på det flerkulturelle som normaltstanden, og man endrer heller den ordinære virksomheten slik at også de minoritetsspråklige elevene og foreldrene deres blir en del av det (Hauge, 2014, s. 40f).

Elizabeth Lanza sier: «La oss slå det fast med en gang: Flerspråklighet i seg selv er ikke et problem. Flerspråklighet er en stor ressurs» (Keilman, 2020). MultiLing, med sin senterstatus siden 2013, bidrar med oppdatert forskning på språklig mangfold for å bidra til at politikerne tar beslutninger på riktig grunnlag. MultiLing forsker på konsekvensene av at det språklige mangfoldet stadig blir større, i og med at flere mennesker flytter på seg, og bidrar med kunnskap om utfordringer og muligheter som dette har for samfunn og individer (Keilman, 2020). Det har vært en utbredt tanke om at innvandrerbarn kun bør snakke norsk hjemme, og Lanza sier det er skremmende at det ble foreslått å fjerne støtteordninger for minoritetsspråklige foreldre som ikke snakket norsk med barna sine:

Istedenfor å skremme foreldre med innvandrerbakgrunn til å la være å formidle morsmålet videre til sine barn, bør de oppmuntres til å sørge for at barna videreutvikler morsmålet samtidig som de får bedre mulighet til å lære og bruke norsk utenfor hjemmet. I en stadig mer globalisert verden er flerspråklig kompetanse en viktig ressurs for det norske samfunnet som det vil være svært uheldig å miste. (Keilman, 2020)

Ressurstankegangen i møte med flerspråklighet som politikerne, lovverk, styringsdokumenter og forskning legger vekt på skjer allikevel ikke alltid i praksis, da problemorienteringen ofte trekkes frem og myter om flerspråklighet fortsatt gjelder i enkelte tilfeller (se under).

2.4. Tidligere forskning og undersøkelser

I dette delkapitlet vil jeg forsøke å plassere undersøkelsen min i forskningsfeltet på flerspråklig kompetanse eller flerspråklighet som en ressurs i undervisningen. Mitt hovedfokus er å få frem hvordan et utvalg norsklærere i videregående skole sier at de arbeider med dette, og hva de tenker om forskjellige aspekter knyttet til feltet. Jeg er interessert i om lærerne forsøker å inkludere *alle* elevene uansett språklig bakgrunn. Mye av det som det er blitt forsket på før, har vært på de flerspråklige elevene som et synonym med minoritetsspråklige elever, men det er også funn der lærerne selv forbinder flerspråklighet med de minoritetsspråklige elevene. Jeg vil også undersøke om fagfornyelsen kan ha hatt en påvirkning på forståelsen av flerspråklighet og undervisningspraksis for lærere på videregående skole, og slik bidra til forskningen. Dette er hovedskillene i min master og bidragene til det som allerede er gjort av forskning og undersøkelser (MA-oppgaver).

2.4.1 Tidligere forskning

Studien «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei”: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen» av Andrea Hjertås Olaussen & Irmelin Kjelaas (2021) handler om fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Det legges spesielt vekt på lærerne sitt mandat til å virkeliggjøre den norske språkpolitikken. De viser til Hilde Sollid ved at lærernes sosiolingvistiske kontekst vil påvirke lærernes forestillinger og praksis (Sollid, 2019). Olaussen & Kjelaas finner at lærerne har en ganske smal definisjon av flerspråklighet. Elever som er flerspråklige, er elever som har en annen bakgrunn enn den norske og har lav akademisk progresjon, ifølge lærerne. Morsmål/førstespråk blir sett på som et redskapsspråk for å lære norsk. Det som trekkes frem som en ressurs i undervisningen er det kulturelle, og ikke språklig mangfold. Olaussen & Kjelaas ser et mønster i tankegangen til lærerne som gjør elevene mer til en utfordring i undervisningen med en enspråkligsideologi, «en-nasjon-ett-språk»-ideologi, purisme osv. enn en ressurs (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 53). Dette er funn som ikke er eksklusivt for Olaussen & Kjelaas (2021), men som kjennetegner nyere forskning. I resten av *tidligere forskning* vil jeg referere til Svendsen (2021, s.188-195) sin oversikt over forskning på feltet om å bruke flerspråklighet som en ressurs i undervisningen.

Svendsen (2021) skriver at det meste av den forskningen som er gjort på læreres bruk av elevers flerspråklighet, i hovedsak dreier seg om didaktiske studier i andrespråkslingvistik

(jf. Golden et al., 2007; Kulbrandstad, 2015; Ryen, 2010; Tonne & Palm, 2015; i Svendsen, 2021, s. 188). I disse studiene har altså fokuset vært på de *minoritetsspråklige elevene* som har norsk som andrespråk. Men i den siste tiden har også studier lagt an et transspråklig perspektiv på flerspråklighet på grunn av den flerspråklige vendingen (se 3.3 om transspråking), om engelsk som andrespråk (f.eks. Beiler, 2020; Brevik & Rindal, 2020; Burner & Carlsen, 2019; i Svendsen 2021, s. 189), og innenfor fremmedspråk (f.eks. Haukås, 2015; i Svendsen, 2021, s. 189, se 3.1.2). Svendsen (2021, s. 189) kommenterer at blant annet disse tidligere studiene viser at norsk skole i undervisnings- og opplæringssammenheng ikke legger vekt på å bruke elevenes flerspråklige kompetanse.

Videre vil jeg vise hva de to første nasjonale undersøkelsene om flerspråklighet i skolen *Ta tempen på språket* (Svendsen et al., 2015) og *Rom for språk?* (Ipsos, 2015; Svendsen et al., 2020), som Svendsen (2021, s. 189ff) viser til, fant. Disse studiene hadde en bred forståelse av flerspråklighet der dette gjaldt *alle* elever i grunnskole og videregående skole (i tråd med et transspråklig perspektiv). Det ble samlet inn data fra 423 lærere og 9283 elever i studiene, og de bidrar dermed med både et elevperspektiv og et lærerperspektiv.

Av alle elevene var det 1/3 som på en eller annen måte vokste opp i et flerspråklig hjemmemiljø. Svært mange av elevene tar i bruk andre språk enn norsk på skolen, som i friminuttene. Og flertallet av elevene i undersøkelsene kunne gjerne tenke seg å bruke flere språk enn norsk i undervisningen. Elevene som har andre språk enn engelsk og fremmedspråkene, oppgav at de brukte språkene sine i mindre grad på skolen og i friminuttene (Svendsen et al., 2020; i Svendsen, 2021, s. 189f).

Lærerne på 1 og 9 trinn i *Rom for språk?* tar sjelden i bruk andre språk enn norsk i samtale med elevene. Det er litt flere på 5-6 trinn, men det språket som da som regel tas i bruk er de tradisjonelle fremmedspråkene og engelsk. 7 av 10 lærere har heller ikke hatt et eget tema om «flerspråklighet» i undervisningen (Svendsen, 2021, s. 190). Svendsen sammenfatter funnene med at skolen kun i en viss grad utnytter elevenes flerspråklige ressurser, og at det ofte er opp til læreren selv å avgjøre *hvordan* eller *om* flerspråkligheten skal benyttes som en ressurs i undervisningen (Svendsen, 2021, s. 191).

Svendsen (2021, s. 194f) kommenterer til slutt det forskning har funnet rundt lærernes holdninger og undervisning rundt å bruke flerspråklighet som en ressurs. Lærernes tanker om flerspråklighet er stort sett positive, men det er forskjell på hvilke språk som blir sett på som en ressurs. Det er et språklig hierarki der norsk, engelsk og de tradisjonelle fremmedspråkene har en høyere status enn hva andre innvandrerspråk har (se også 2.1.2 og 2.1.3 om språklig status og prestisje). Dette er fordi andre språk enn de tradisjonelle oppleves som språklig

utfordrende, og skolen har altså et stort utviklingspotensial. Likevel kan ikke dette ansvaret for å ta i bruk alle elevenes språk kun legges på den enkelte lærer. Det kan gjøre det lettere å få til en flerspråklig opplæring hvis det legges strukturelle føringer som bidrar til å få til dette, som for eksempel at skoleledelsen legger til rette for samarbeid mellom faglærer, norsklærer og morsmålslærer. Nyutdannede lærere kan altså ha mye kunnskap om «flerspråklighet som en ressurs» fra studiet sitt, men om ikke strukturene i skolen legger til rette for det, vil det kunne være utfordrende å få det til. Svendsen (2021, s. 194f) kommenterer også at fagfornyelsen gir handlingsrom for å bruke flerspråklige ressurser i klasserommet til tross for begrensede offentlige rammer. I de to store undersøkelsene, som Svendsen (2021) viser til, kommer det altså også frem at elevene gjerne ønsker at deres språk blir tatt i bruk mer i klasserommet, og dette gir også en grunn til å gjøre dette.

2.4.2 Tidligere undersøkelser

Videre vil jeg gi noen eksempler på masteroppgaver som bidrar til feltet. Først vil jeg redegjøre for hva Zwankhuizen (2021), som er en ganske ny masteroppgave, skriver før jeg også skriver om noen litt tidligere oppgaver som bidrar til forskning på forståelse og bruk av flerspråklig kompetanse i undervisningen.

Masteroppgaven «Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.» av Malin Zwankhuizen fra mai 2021 tar opp et liknende tema som min masteroppgave. Her fokuserer Zwankhuizen på hva tre grupper av lærere (norsklærere, mottaksskolelærere og tospråklige lærere) tenker om flerspråklighet som en ressurs, og hvordan de realiserer dette i praksis (Zwankhuizen, 2021, s. 6f). Sentrale funn i denne undersøkelsen er at lærerne er usikre på hva flerspråklighet som ressurs egentlig kan innebære, da de mener det ikke er en felles forståelse for dette. Det oppleves som noe bra, men manglede ressurser av tid og økonomi vanskeliggjør realiseringen av å bruke det som en ressurs. Elevenes førstespråk oppleves mer som et middel for å lære seg norsk, og fokuset på flerspråklighet blir mer sett på som noe ekstra som kommer i tillegg til alt annet man skal jobbe med. Samtidig er det noen av lærerne som peker på muligheter der man kan inkludere elevenes førstespråk i etablerte undervisningsaktiviteter. En mulig inngang, når man selv ikke har kompetanse i elevenes språk, kan være å fokusere på kultur. Lærerne ønsker også et nærere samarbeid mellom de ulike lærerne som tospråklige lærere, norsklærere og mottakslærere for å få dette bedre til (Zwankhuizen, 2021). Denne masteroppgaven ble skrevet året fagfornyelsen ble innført, men peker likevel på mange av de samme tendensene som også er funnet i tidligere undersøkelser og forskning.

Elizabeth Lomax undersøker hvordan fire norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språklige kompetanse i undervisningen. Lomax finner at lærerne synes det er vanskelig å benytte seg av det språklige mangfoldet som elevgruppene har. Flerspråklighet som en ressurs er ikke noe lærerne er veldig bevisst utover det at de ønsker at det kulturelle mangfoldet skal bli synlig i skolehverdagen. Lomax ser også at noen av lærerne kjenner på at de ikke har nok kunnskap om hvordan de skal nyttiggjøre seg av flere språk i norskundervisningen på en god måte. Lærernes syn på flerspråklighet er først og fremst noe en gruppe elever med ekstra tilpasningsbehov har, i istedenfor en ressurs som bør bli utnyttet. I likhet med Zwankhuizen ser lærerne på at kultur kan benyttes som en nyttig ressurs eller en inngang til flerspråklighet (Lomax, 2017).

Guro Kroken Mikkelsen velger elevperspektivet i sin master om flerspråklighet som ressurs med ungdomsskoleelever. Mikkelsen har undersøkt hvordan de minoritetsspråklige elevene opplever det å være flerspråklig, hvilke muligheter de har, og hvordan arbeidsmetodene med tekstarbeid hjelper deres språkutvikling. Mikkelsen finner at elevgruppen er sammensatt, og at de bruker språkene sine ulikt som hjelp for å utvikle språkferdighetene sine. Deres største utfordring er å utvikle ordforråd, og å holde styr på de språkene de kan, der deres ulike tospråklige utvikling har en sammenheng med dette. Elevenes største mulighet, er deres bruk av transspråking der de kan bruke hele sitt språklige repertoar for å skape mening i ord og tekst. Elevene er aktive i tekstarbeid, og dette legger til rette for språkutviklingen. Samtaler i mindre grupper peker elevene på som bedre enn helklasseundervisning, da det gir dem flere muligheter til å delta (Mikkelsen, 2020).

3. Teori

Tidligere forskning har vist hvordan læreres forståelse av flerspråklighet påvirker lærernes praksis i klasserommet, men også hvordan deres strukturelle hverdag påvirker deres handlingsrom. Teorien jeg har valgt til oppgaven omfatter ulike perspektiver på flerspråklighet som ressurs både som en kognitiv ressurs, hva det sosiale har å si for læringen, et transspråklig perspektiv på flerspråklighet, og at det lærerne sier at de tenker, mener og tror sannsynligvis har betydning for hva de faktisk gjør i undervisningen.

I forskningen på andrespråkstilegnelse er det tre hovedretninger som har vært viktige: behavioristisk læringsteori (utdatert i dag i språkvitenskapen, men det betyr ikke at den ikke har en plass i skolen), kognitiv læringspsykologi og sosiokulturell læringsteori, hvor de to siste er mest aktuelle i dag (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28), og er de jeg vil vektlegge. Det meste av forskningen som er gjort på læreres bruk av elevers flerspråklighet er i hovedsak

rettet mot andrespråkslingvistikk (ifølge Svendsen, 2021, se 2.4). Jeg vil bruke innsikter fra kognitiv teori og sosiokulturell teori fra forskningsfeltet andrespråksforskning, da den gir gode innsikter på elevers tilegnelse av et andrespråk, og hva det sosiale har å si for læringen som også kan gjelde *alle* elevene. I norsk andrespråksforskning inkluderes også to- og flerspråklighetsforskning, da det er et lite fagfelt, der det i det internasjonale forskningsmiljøet er to separate fagmiljøer. Begge disse handler om å lære, og om å bruke to eller flere språk (Svendsen, 2018, s. 99).

Først vil jeg se på kognitiv teori. Det er en viktig teoretisk inngang for vår forståelse av språktilegnelse og språklæring, og dette vil gi et innblikk i flerspråkligheten på et individnivå. Her vil jeg se på fordelene med flerspråklighet på individnivå. Jeg vil særlig betone metalingvistisk bevissthet, og beskrive hvordan det er noe elevene kan oppøves i, og som elevene gjerne allerede bruker i sin hverdag. Deretter vil jeg se på sosiokulturell teori som beskriver samspillet mellom elev-elev og elev-lærer, og den makten lærerne har til å bestemme hva som er viktig i klasserommet. Dette er det viktig å peke på fordi lærernes holdninger og praksis er avgjørende for hvilke stemmer som blir hørt, og hvor mye flerspråkligheten skal få lov til å inkluderes og påvirke opplærings situasjonene. Videre vil jeg se på en transspråklig tilnærming, der man har fokus på at all språkkompetanse bidrar til kommunikasjonen. Denne teorien ligger i et skjæringspunkt mellom kognitiv teori og sosiokulturell teori. Til slutt har jeg med teorien om teacher cognition som kan bidra med innsikter som forklarer hvordan og hvorfor læreres tidligere erfaringer, tanker, meninger og holdninger kan ha stor betydning for hva de faktisk gjør i klasserommet.

3.1. Kognitiv teori

Begrepet «kognitiv» handler om de intellektuelle funksjonene som hukommelse, tenkning, problemløsning og læring. I generell kognitiv teori er det de *mentale* prosessene som er av interesse, og dette innebærer at fra at man sanser noe til det skapes en reaksjon, skjer det indre prosesser. Det som da blir interessant i et kognitivt perspektiv, vil være å se på blant annet hvordan hjernen organiserer kunnskap, hvordan vi løser problemer og hva som skjer når vi tenker og husker noe (Imsen, 2014, s. 42).

Det er ulike varianter av kognitive læringsteorier knyttet til andrespråk, men felles for dem er at læring er en kognitiv prosess, noe som altså betyr at kontakt med et nytt språk skaper mentale prosesser. Hva de mentale prosessene betyr er det ulike syn på, men det er likevel vanlig å anta at strukturer og elementer i språket det gjelder representeres i hjernen til den som lærer språket i form av et system av symboler og abstrakte regler og strukturer

(Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

I forskning har det blitt diskutert hvor vidt flerspråklighet er en kognitiv fordel for individet, om det altså gir *the bilingual advantage* (se også 2.1.1). Under vil jeg peke på noen mulige kognitive fordeler ved å kunne flere språk, som ikke nødvendigvis er allment akseptert blant alle forskere. Forskning har også funnet at det er kognitive broer hvor språk befinner seg på samme sted i hjernen. Til slutt vil jeg se på metalingvistisk bevissthet, siden dette er relevant i møte med språklæring, som er en underkategori av metakognisjon, noe som videre er gjort relevant for den nye læreplanen, fagfornyelsen, blant annet ved at det påpekes at elevene skal kunne sammenlikne språkene de kan eller kjenner til.

3.1.1 Kognitive fordeler med flerspråklighet?

Det er pekt på kognitive fordeler ved å være flerspråklig, og sentralt blant disse er at det kan ha positive effekter på hjernens *eksekutive funksjoner* som gir en såkalt «bilingual advantage». Eksekutive funksjoner betyr den kognitive evnen til «planlegging, igangsetting og gjennomføring av oppgaver, problemløsning, responskontroll samt regulering av atferd» (Svendsen, 2021, s. 83). *The bilingual advantage* handler om at hjernen -og tenkningen blir mer fleksibel ved å være flerspråklig, da den i seg selv er en «stimulering for hjernen» og har positive effekter på andre kognitive områder. En forklaring som er vanlig på hvorfor flerspråklighet kan ha en positiv effekt på hjernens eksekutive funksjoner, kan være fordi man stadig veksler mellom språk og at ingen av språkene er inaktive (Svendsen, 2021, s. 83f).

Det er gjort to store studier på kognitive fordeler av flerspråklighet som Svendsen (2021) viser til. Kovács og Mehler (2009) studerte 160 spedbarn i Trieste, Italia, sin oppmerksomhetskontroll ved øyesporing. Babyene var halvparten «enspråklige» og halvparten flerspråklige i italiensk og slovensk. Undersøkelsen gikk ut på at spedbarna skulle se på den ene siden av en dataskjerm når de hørte en lyd, noe som ble belønnet med et dukkebilde. Dette var noe begge gruppene klarte, men det var kun de tospråklige spedbarna som klarte å gjøre det samme når et signal om at dukkebildet hadde flyttet seg kom (Svendsen, 2021, s. 84). Ifølge denne undersøkelsen hadde altså de flerspråklige barna større visuell følsomhet, og de hadde en økt lydhørhet.

Bialystok et al. (2005) hadde 210 deltakere i fire aldersgrupper: barn, unge voksne, voksne og eldre i sin studie. Her viser studien at deltakerne som er flerspråklige er raskere på oppgaver hvor selektiv oppmerksomhet trengs. Dette gjaldt de fleste unntatt unge voksne. De unge voksne var like flinke til å løse oppgaver som gjenkjenning, og dette kan forklares ved at de eksekutive funksjonene er på høyden når man i 20-årsalderen (Svendsen, 2021, s. 84f).

Svendsen (2021, s. 85) viser også til forskning som er gjort på at tospråklighet i tillegg kanskje kan utsette symptomene på demens. Bialystok et al. (2007) finner at symptomer på demens-relaterte kognitive endringene hos tospråklige utsettes med 4-5 år hvis man sammenlikner dem med individer som kun bruker ett språk. Det var 184 pasienter med i studien hvor 51 var tospråklige. Forskerne fant at den gruppen som var tospråklige fikk symptomer på demens fire år senere enn de andre. Det var kun symptomene som oppstod senere, ellers utviklet demensen seg på samme måte i begge gruppene. Craik et al. (2010) tar også med variabelen med samme yrkesnivå og kognitivt nivå i en oppfølgingsstudie, som viser samme resultat. Alladi et al. (2013) bekrefter dette funnet og at andre faktorer som utdanning, kjønn, yrke og om man bor urbant eller ruralt ikke spiller inn på om flerspråkligheten gir en fordel her.

Samtidig er det gjort studier det siste tiåret som gir litt andre resultater, som Svendsen (2021, s. 87ff) viser til, angående kognitive fordeler. Her finner forskerne at det ikke er positive kognitive effekter av tospråklighet, eller om det er det, handler det ikke om eksekutive funksjoner. En innvending mot studiene som er gjort tidligere, gjelder metodikk. Det er vanskelig å replisere og gjenta disse studiene, ifølge Lehtonen et al. (2018). Metastudien som forskerne gjennomførte var å sammenlikne resultatene fra tester over de eksekutive funksjonene til enspråklige og flerspråklige (i alt seks): responskontroll, skifte, arbeidshukommelse, oppmerksomhet, monitorering, og verbal flyt. Funn i denne undersøkelsen, var at det var en tendens til å publisere resultater som bekreftet den positive kognitive effekten av flerspråklighet, og ikke negative resultater. Ved å kontrollere publiseringsskjevheten finner Lehtonen et al (2018) at man ikke kan påvise kognitive fordeler. Kriteriene for hvem som regnes som «enspråklig» og «tospråklig» er heller ikke helt klart, og det er ulikt om man har tatt hensyn til når man begynte å lære språkene. Svendsen kommenterer at det kan være vanskelig å si om det faktisk eksisterer noen som er «helt» enspråklige da dette er ulike krav til kompetanse, og at vi lever i en globalisert verden (Svendsen, 2021, s. 88). Det kan være en utfordring å kontrollere alle de mulige faktorene rundt de kognitive funksjonene for å si hva det er som kan være effekten av å kunne flere språk. En mulig løsning sier Lehtonen m.fl. (2018) at kan være å standardisere ulike tester, mål og analyser slik at man kan replisere studier for å gjøre at dataene får høyere validitet og gyldighet.

Svendsen oppsummerer med å si at selv om tospråklighet ikke skulle ha positive eksekutive funksjoner, er det likevel andre aspekter som er positivt ved å kunne flere språk. Dette er for eksempel at det gir mulighet til å kommunisere direkte med mennesker, det gir

fordeler innen utdanning og yrkeskarriere, og man kan forstå flere kulturer. Det har også en positiv effekt på små barn sine kommunikative ferdigheter, da tospråklige barn ser ut til være mer oppmerksomme i en kommunikasjonssituasjon enn det barn som kun praktiserer ett språk er (Svendsen, 2021, s. 89, s. 254). I tillegg har det jo den fordelen at dersom barn vokser opp i familier eller slekt der mer enn ett språk er i daglig bruk, så har det betydning for samhold, identitet osv.

I forskning er det stort sett enighet om at når barn lærer to språk er det kognitive broer mellom to språklige systemer, og at språkene «befinner seg» i samme område i hjernen (De Houwer, 2009; Svendsen, 2021, s. 65). Barna har gjerne blandede ytringer, som er på grunn av at barna holder på å utvikle to språk, og de tilpasser seg til sosiale forventninger av språkbruk (Deuchar & Quay, 2000; i Svendsen, 2021, s. 66). Språkferdighetene vil utfylle eller komplementere hverandre, og dermed være styrt av et *komplementaritetsprinsipp* (Grosjean, 1998) som handler om at det man ikke kan på ett språk, kan man gjerne på et annet. Dette betyr ikke at man har en mangelfull språkkompetanse, og det er viktig å inkludere alle språkene et barn kan når man beskriver deres flerspråklighet. Det er også viktig å tenke på når barna har lært de ulike språkene, om det er fra fødselen av eller senere i livet som andrespråk (Svendsen, 2021, s. 64) eller tredjespråk.

Tidlig erfaring med å lære to språk ser ut til å bidra til at tredjespråklæring kan bli enda mer effektiv, og de kognitive fordelene kan spille inn her også (Svendsen, 2021, s. 69). Studier viser at når man tilegner seg et tredjespråk, så bruker man begge språkene man kan fra før. Dette er uavhengig om språkene ligger nærmere hverandre typologisk sett, noe som gjerne har mer å si når man lærer et andrespråk (Quay & Montanari, 2018; i Svendsen, 2021, s. 69). Noen forskere er også enige om at også når man lærer flere enn to språk, så befinner alle språkene seg på samme sted i hjernen. Det vil si at de samme områdene i hjernen er aktivert hos dem som kan flere språk enn to, som hos tospråklige, og dette tyder på at språkene ikke er adskilt som separate enheter også her (de Bot & Jaensch, 2015; i Svendsen, 2021, s. 70). I tillegg viser studier (noen få som er gjort) at i tillegg til å være komplementær, i likhet med andrespråklæring, at man har samme type delkompetanse på flere språk ved at språkene også er additive og overlappende (Cenoz, 2003; Svendsen, 2004, 2006; i Svendsen, 2021, s. 70).

3.1.2 Metakognisjon

I innledningen av oppgaven skrev jeg om interessen min for å finne ut om lærerne legger vekt på utviklingen av elevenes metalingvistiske bevissthet. Forskning viser altså at i læring av et andre- eller tredjespråk bruker man det av språkkompetanse som man har, og at man finner at

det er samme område i hjernen som er aktivert når man bruker de ulike språkene.

Tredjespråkstilegnelse er også avhengig av innputt og konteksten for læring (Svendsen, 2021, s. 69). Haukås kommenterer at læreplanene (den gang LK06, men dette er videre relevant for LK20) er i tråd med forskning som sier at: «Elever som har metakognitiv kunnskap, det vil si er bevisste på hva de lærer (språk) og hvordan de lærer, har gode forutsetninger for å lykkes i språklæringen» (Haukås, 2014, s. 1). Cummins (1979), som Svendsen (2021, s. 68) refererer til, hadde en hypotese om at et godt utviklet førstespråk har en positiv effekt på læringen av et andrespråk, noe han kalte «interdependence hypothesis». Ferdigheter som ble overført mellom språk var særlig akademiske ferdigheter og metalingvistiske ferdigheter. Haukås (2014, s. 2) peker på at flere studier også viser at elevenes metakognisjon kan forbedres og utvikles gjennom undervisning. Metalingvistisk bevissthet er altså noe som er gunstig for elevene, og som kan utvikles også med hjelp fra lærere.

Haukås (2014, s. 2) refererer til John Flavell (1976, s. 232), som skal være den første som definerte metakognisjon: «Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them.» Haukås (2014, s. 2) definerer videre metakognisjon som en bevissthet om andres og egen kunnskap, og en bevissthet om hva det er som skal til for å forandre egne tanker, altså å lære. Metakognisjon er hovedbegrepet, men i møte med språk er underkategorien metalingvistisk bevissthet det aller mest aktuelle, da det handler om å reflektere over det man kan om språk. Thomas (1988, s. 531; i Haukås, 2014, s. 3) definerer metalingvistisk bevissthet på denne måten: «an individual's ability to focus attention on language as an object in itself, to reflect upon language, and to evaluate it». DeKeyser (2009, s. 122f; i Haukås, 2014, s. 3) forklarer måter forskere bruker begrepet metalingvistisk bevissthet. Den måten som er mest relevant i oppgaven min, er å reflektere over og å ha kunnskap om språk, og inkludert i dette en bevissthet om hva man kan og hva man ikke kan. Det å ha et metaspråk om språket hører også sammen med dette.

Det finnes også god støtte i forskning til å hevde at det er positivt å legge vekt på å legge til rette for utviklingen av elevenes metalingvistiske bevissthet. Innsikt fra kognitiv lingvistik og kognitiv psykologi viser, ifølge Haukås (2014, s. 4), at tidligere erfaringer ikke kan skilles fra ny læring da kunnskap videreutvikles ut ifra det en elev allerede kan. Jessner (2006) påpeker også at førstespråket til elevene alltid er med elevene ved at de for eksempel sammenlikner språkene, enten det er bevisst eller ubevisst. Og dette gir god grunn til å ikke ekskludere de ulike språkene fra klasserommet. Samtidig er det viktig å kommentere at det er behov for mer forskning på dette området, da de fleste studiene er gjort på voksne

universitetsstudenter, og ikke har automatisk overføringsverdi til skoleelever (Haukås, 2014, s. 5).

Haukås legger til at forskning gjerne sier flerspråklighet gir en kognitiv fordel med større kognitiv fleksibilitet og økt metalingvistisk bevissthet, men dette er ikke automatisk:

For at flerspråklighet skal være en ressurs for alle elevene, må elevene bli bevisste på hva de allerede kan og hvordan de kan bruke kunnskapen sin i videre språklæring. For best mulig læringsutbytte bør metakognisjon om språk og språklæring inngå i alle skolens språkfag. (Haukås, 2014, s. 7)

Mac Donald og Ryen skriver om at man kan ha en kontrastiv tilnærming i et andrespråksklasserom hvor elevene da får bygge på tidligere erfaring, og de får også en mulighet til å vise sin språkkompetanse. I tillegg sier de at en del lærere erfarer at dette kan vekke en interesse og nysgjerrighet i alle elever, og at det kan øke elevenes metaspråklige bevissthet (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 230). Dette kan også være en aktuell tilnærming i et klasserom med elever fra ulike bakgrunner for å vektlegge flere språk i undervisningen, som det også kom frem i *Ta tempen på språket* og *Rom for språk?* at elevene selv oppgir at de ønsker (se 2.4). I tillegg kan læreren fungere som en støtte i utviklingen av metalingvistisk bevissthet, ut ifra teorien om den nærmeste utviklingssonen (jf. Vygotsky, se 3.2.2), ved at læreren kan vurdere hva elevene først får til alene, og hva de kan få til i samspill med andre elever eller sammen med læreren.

3.2 Sosiokulturell teori

I den kognitive teorien er det som sagt det som skjer på det mentale planet for individet som er av interesse. Det er også individet selv som skaper mening ut ifra innputt. Når det gjelder språk, så handler det om hva som skjer i hodet når man lærer et språk. I de sosiokulturelle teoriene er det det sosiale aspektet som blir vektlagt, altså at det er en sosial prosess der individet er i et samspill med de sosiale omgivelsene som for eksempel i klasserommet. I denne teorien skjer læring i det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner et fundament i et barns læring og utvikling (Imsen, 2014, s. 183). Den sentrale metaforen for kognitive teorier er tilegnelse, mens i de sosiokulturelle teoriene er det deltakelse (Pavlenko et al., 2000; i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Og når det kommer til språktilegnelse og språklæring, så er det veldig vanlig å benytte innsikter fra kognitiv teori og sosiokulturell teori sammen. Dette kan for eksempel være at metalingvistisk bevissthet kan utvikles i samspill med andre (se 3.1.2).

På samme måte som innenfor kognitivismen, finnes det ulike retninger innenfor

sosiokulturelle teorier. Felles for dem er at det å lære et nytt språk, er å bli en deltaker i en ny kultur og et nytt sosialt fellesskap gjennom språket. Språkkunnskaper er avhengig av kontekst og situasjon, og foregår ikke kun i sinnet til enkeltindividet. Læringen er nært forbundet med den aktuelle kulturelle og sosiale sammenhengen. I sosiokulturelle teorier er innlærerens relasjoner til miljø og personer, skiftninger og dynamikk i læringsprosessen og språkbrukssituasjoner betydningsfulle perspektiver. Det som skiller de ulike retningene innen sosiokulturelle teorier, er hvilke aspekter ved innlæringen de konsentrerer seg om (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29f). Svendsen (2018) gir en oversikt over tre hovedretninger innen den sosiolingvistiske tilnærmingen til andrespråk, nemlig den *variasjonistiske*, den *interaksjonelle* og den *neo-vygotskianske*. Ifølge den variasjonistiske retningen er variasjon i ferdigheter i andrespråk begrunnet i blant annet forskjellig bakgrunn hos innlærerne som kjønn, utdanning og botid, og den sosiale kontakten de har hatt (Svendsen, 2018, s. 77). Jeg vil redegjøre for de to siste hovedretningene i det følgende, da disse er mest relevant her. Innsikt fra disse to teoriene er relevant for blant annet relasjonene mellom lærere og elever i klasserommet, og elevenes språkidentitet, og for hvordan lærere og medelever kan virke som en støtte mens elevene utvikler sin flerspråklige kompetanse.

3.2.1 Interaksjonell sosiokulturell andrespråkslingvistikk

Den interaksjonelle retningen har utviklet seg fra blant annet lingvistisk antropologi og interaksjonell sosiolingvistikk. Språklæring er, ifølge denne retningen, et resultat av samhandling. Studier som Svendsen (2018, s. 77f) viser til innenfor denne retningen, er studier som er basert på Long (1996) sin interaksjonshypotese, språklige sosialiseringstudier i andrespråk (f.eks. Duff, 2007), studier som inkluderer innlærernes totale språkrepertoar, som identitetskonstruksjoner og kodeveksling (Pavlenko & Blackledge, 2004) og kritiske sosiolingvistiske studier som konsentrerer seg om forholdet mellom identitet, maktforhold og andrespråklæring (f.eks. Block, 2007, 2014; Kramsch, 2009; Norton, 2013). Jeg vil skrive videre om den kritiske retningen innenfor interaksjonell sosiokulturell andrespråkslingvistikk.

Den første kritiske tilnærmingen er basert på antropologiske og sosiokulturelle teorier om maktrelasjoner, og hvordan språk kan reprodusere og skape sosiale forskjeller og ulikheter, der det i en andrespråkssammenheng handler om forholdet mellom identitet, andrespråklæring og maktrelasjoner (f.eks. Block, 2014; Kramsch, 2009; Norton, 2013). Her vektlegges hvordan asymmetri i maktrelasjoner på individnivået formes av blant annet ideologier og holdninger på samfunnsnivå (Svendsen, 2018, s. 87). Koblingen mellom identitet og andrespråklæring har i de senere tiårene fått mer fokus, og det er da en

annerledes forståelse av identitet enn tidligere (Svendsen, 2018, s. 88). Identitet ble tidligere sett på som å være statisk, stabilt og gitt, mens i de senere studier blir identitet sett på mer som dynamisk eller poststrukturalistisk, og da ikke noe som er gitt en gang for alle. Identitet forhandles heller fram og fremkommer i ulike sammenhenger der man samhandler (f.eks. Bucholtz & Hall, 2005). I denne forhandlingen tolker man andres atferd og tolker hvilke egenskaper andre tillegger en (Mæhlum, 2008, s. 111). Goffman (1959) har et analyseredskap som kan brukes for å avdekke identitetsarbeid i samhandling. Det handler om å bevare ansikt, og om å bevare en positiv selvfølelse når det er asymmetri mellom partenes tilgjengelige språklige ressurser. Det kan være for eksempel være demotiverende og frustrerende, og man kan «miste ansikt» om man stadig blir misforstått eller må bli korrigert på andrespråket (Svendsen, 2018, s. 89).

Den andre kritiske tradisjonen innen den interaksjonelle retningen, har et fokus på hele språkrepertoaret til innlæreren, som identitetskonstruksjoner og kodeveksling. Det som blir sett på her, er selve kodevekslingen som en struktureringsmekanisme for en samtale, og på hvordan denne kodevekslingen (eller språkingen) også er en del av et identitetsarbeid og sosial posisjonering. Ulike språk kan være en del av dette, men også språkvarianter som «kebabnorsk» og «rinkebysvenska» fra flerspråklige bymiljøer (Svendsen, 2018, s. 89).

Det er altså ut ifra kritisk tilnærming til andrespråkstilegnelse en interaksjon mellom de tilgjengelige identitetene. Identitetene kan være både ønskede og uønskede, hvor man for eksempel ikke blir oppfattet som en «legitim» taler av andrespråket (Bourdieu, 1977). Mæhlum skriver at det kan skje et misforhold mellom intern og ekstern identifisering, der man for eksempel av andre blir tillagt egenskaper eller karaktertrekk som man selv ikke forbinder seg med (Mæhlum, 2008, s. 111). Dette kan også gjelde språk der eleven for eksempel ikke ønsker å identifisere seg med morsmålet sitt, og andre kanskje definerer eleven ut ifra dette. Svendsen (2018, s. 89) konkluderer med at det dermed er nødvendig å analysere maktrelasjonene i samfunnet/sammenhengen for å vise det maktrekskapet som språket er, og hvordan språket kan virke både ekskluderende og inkluderende. Dette vil også gjelde i klasserommet, og man kan analysere den makten lærere har til å bestemme hva som er viktig ut ifra hva de fokuserer på i undervisningen. Hvilke språk det er som blir sett på som viktige i klasserommet, kan læreren påvirke i stor grad, og dette kan kanskje påvirke elevenes ønske om å identifisere seg med ulike språk også.

3.2.2 Neo-vygotskiansk sosiokulturell andrespråkslingvistikk

Den neo-vygotskianske retningen står også i en interaksjonell tradisjon, og tar utgangspunkt i læringsteorien til Lev S. Vygotsky (russisk utviklings-psykolog) og fellesskapet hans rundt Moskva-skolen på 1920-tallet. Læringsteorien ble aktuell på 1970-1980 tallet i amerikansk lingvistikk. Sentralt for denne retningen er at man ser på språk som et redskap for tanken, og at språklæring har de samme læringsmekanismene som all annen læring. Læring er en sosial prosess (heller enn en individuell) som skjer gjennom samhandling (Svendsen, 2018, s. 78). *Den proksimale utviklingssonen* eller *den nære utviklingssonen* er det begrepet til Vygotsky som er blitt mest anvendt og videreutviklet. Læring skjer fra det sosiale til det individuelle, noe som vil si at et barn vil være i stand til å utføre noe først i samspill med andre, før de kan utføre det alene. Som lærer bør man da kunne vurdere hva elevene kan gjøre alene, og hva de får til sammen med hjelp og støtte fra læreren eller sammen med andre elever (Imsen, 2014, s. 192). Vygotsky (1978, s. 86; her fra Svendsen, 2018, s. 91) definerer det som: “[...] the distance between the actual development level as determined by independent problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”. Med støtte fra læreren kan for eksempel elevene få hjelp til å utvikle sin metalingvistiske bevissthet. Neo-vygotskiansk sosiokulturell andrespråkslingvistikk kan være relevant for lærerne for eksempel ved at de kan legge til rette for at elevene kan tenke kontrastivt i møte med sine språk på det nivået de er på.

3.3. Transspråking

Den flerspråklige vendingen er relevant for det transspråklige perspektivet, som jeg redegjør for under, før jeg kommer inn på hva den transspråklige teorien går ut på. Den transspråklige vendingen gir en mulighet for å inkludere *alle* elevene med all deres språkkompetanse, som man typisk har identifisert med de minoritetsspråklige elevene. I tillegg gir teorien en mulighet for at man kan kombinere innsikter fra både kognitive og sosiokulturelle teorier.

3.3.1 Den flerspråklige vendingen

I norsk forskning har som sagt andrespråkforskning og to- eller flerspråklighetsforskningen vært under samme felt, men i den internasjonale har de vært todelt. Tidligere i forskningen, før 2000, var det vanlig å bruke begrepet tospråklighet om «flerspråklighet». Franskmannen Ronjat hadde studier av sønnens tilegnelse av tysk og fransk i 1913, og tospråklighetsforskningen dateres ofte til da. Det ble antatt at de samme lingvistiske og kognitive prosessene som skjedde i tilegnelsen av et andrespråk, også foregikk når man lærte seg flere språk enn to (f.eks. Romaine, 1995). Termen «flerspråklighet» ble så brukt blant

forskere da det ble mer interesse for å se på likheter og forskjeller mellom å lære og å bruke tre språk (f.eks. Cenoz & Hoffmann, 2003; Svendsen, 2004). Flerspråklighet ble også vanlig å bruke på en mer generell måte hvor språklig mangfold på et individ-, gruppe- og samfunnsnivå var inkludert (Svendsen, 2021, s. 52).

Den språklige vendingen skjer samtidig innenfor forskningsfeltene «tospråklighet» og andrespråk. Man kan datere den internasjonale andrespråksforskningen tilbake til Lado (1957) sine kontrastive studier. Forskjellen på tospråklighetsforskningen og andrespråksforskningen har vært at i tospråklighetsforskningen har fokuset vært studiet på simultan tospråklighet (lære to språk fra fødsel av), mens andrespråksforskningen har handlet om suksessiv tospråklighet (læring av et andrespråk etter at et førstespråk i ulik grad er etablert). Resultatet av tilegnelsen av et andrespråk er uansett to- eller flerspråklighet, noe som gjør at flere har argumentert for at forskningsfeltene bør slås sammen (f.eks. Cenoz & Hoffmann, 2003). Samtidig er det viktig å spesifisere hva man studerer da det er stor forskjell på simultan og suksessiv språktilegnelse (Svendsen, 2021, s. 54). Og derfor er det jo også viktig for læreren å kunne skille på de ulike gruppene av flerspråklige elever (alle er flerspråklige, men de er det på ulike måter og med ulikt utgangspunkt).

Den internasjonale andrespråksforskningen har blitt kritisert for å ha en enspråklighetstankegang. Dette vil si at språkoppfattelsen har vært som avgrensede språkssystemer som læres og brukes som atskilte størrelser (Svendsen, 2018, s. 98f). Andrespråksforskningen har også blitt kritisert for å vurdere og analysere det som produseres på andrespråket i møte med et målspråk og som «feil», «avvik», «transfer» sammenliknet med et målspråk med «innfødte» eller «ideelle» brukere. Men fra flerspråklighetsforskningen er det kjent at språk interagerer når personer som kan flere språk snakker og skriver (se 3.1.1). To- eller flerspråklige tar altså i bruk hele sitt språkrepertoar i den verbale interaksjonen som en strategi for å oppnå kommunikative mål og/eller for å forhandle om ønskede eller uønskede identiteter (f.eks. De Houwer & Ortega, 2018; Jørgensen, 2008; Nortier & Svendsen, 2015; Rampton, 2006; Svendsen, 2004; i Svendsen, 2021, s. 53, se 3.2.2).

Den flerspråklige vendingen i forskningen kommer også frem med det transspråklige perspektivet. Flerspråklighet er ikke noe bare minoritetsspråklige elever har, men alle elever, ifølge transspråkingsteorien. Dette betyr at alle elever tar i bruk hele sitt språklige repertoar for å nå sine kommunikative mål i den sammenhengen de er i. Man studerer altså ikke bare to språk, men også flere språk, flerspråklighet på et samfunnsnivå og et helhetlig og integrert syn på simultan/suksessiv bruk og språktilegnelse (Svendsen, 2021, s. 53). Videre vil jeg gi

definisjoner på kodeveksling, språking, polylingval språking og transspråking under en oversikt over hva det transspråklige perspektivet er.

3.3.2 Det transspråklige perspektivet

Ut ifra forskerens ståsted brukes ulike begreper innenfor det transspråklige perspektivet for å beskrive hva som skjer når man kan to eller flere språk, og man da ofte bruker ulike trekk fra disse språkene i ulike sammenhenger og formål. Man «blander» altså språk og bruker ressurser fra hele det språklige repertoaret man har (Svendsen, 2021, s. 71f).

Bentahila og Davies (1992, s. 443; her fra Svendsen, 2021, s. 72) gir en definisjon av kodeveksling som: “the use by a bilingual of more than one language within a single utterance or exchange.” Termen kodeveksling har blitt kritisert for sitt strukturelle syn på språk som adskilte størrelser (Svendsen, 2021, s. 79). Da en poststrukturalistisk tradisjon kom, etter 2000, har det blitt mer vanlig å bruke begrepene *språking* (Svendsen, 2004), *polylingval språking* (Jørgensen, 2008) eller *transspråking* (García & Wei, 2019) (Her fra Svendsen, 2021, s. 79). Svendsen (2004, s. 46; her fra Svendsen, 2021, s. 79) gir definisjonen av språking som «at man som *Homo Sapiens* nettopp tar i bruk de mest effektive verbale (men også ikke-verbale) virkemidler, uavhengig av språkdrakt, for å oppnå det kommunikative målet man har for øye». Og Jørgensen (2008, 169) beskriver denne måten å bruke språket på, *linguaging*, på denne måten: “...language users employ whatever linguistic features are at their disposal with the intention of achieving their communication aims.” Han sier at dette også er intensjonelt og ikke tilfeldig, da språkbrukerne er rasjonelle når de velger språklige trekk de har tilgjengelig, og han bruker ikke termen språk, men heller altså språklige trekk (Jørgensen, 2008, s. 166 og 170). Kodeveksling på sin side kunne vise uttrykk for at språkbrukeren ikke mestrer noe på et språk, og dermed skifter til et annet, og som sagt at man vekslet mellom atskilte størrelser.

García og Wei (2019, s. 38f) sier at transspråking skiller seg fra kodeveksling ved å ikke kun vise til vekslingen mellom språk, men det semiotiske repertoaret til språkbrukeren. Et bilde de bruker, er om man skulle slå av språkvekslingsfunksjonen på en Iphone for å ikke kun kunne velge fra en liste som er begrenset av hva samfunnet definerer som egnet språk, men å heller gjøre det mulig å bruke trekk fra hele sitt semiotiske repertoar. Språking har vært viktig både for sosiolingvister og psykolingvister der sosiolingvistene var spesielt opptatt av brukskonteksten, og psykolingvistene om individenes ståsted og ikke situasjonene. Transspråking gir både psykolingvistiske og sosiolingvistiske perspektiver på flerspråklighet i studiet av multimodale praksiser ved den flerspråklige samhandlingen (García & Wei, 2019,

s. 28, 58).

García og Wei (2019) bruker Jørgensen sine arbeider når de gir sin definisjon på transspråking (Svendsen, 2021, s. 79). Begrepet transspråking ble, ifølge García og Wei, først brukt av Cen Williams (1994, 1996) ut ifra det walisike ordet *trawsiethu*, og elevene ble bedt om å veksle mellom språk: for eksempel å lese noe på engelsk og skrive om det på walisisk (García & Wei, 2019, s. 36). Transspråklighet går bort ifra enspråklighetstankegangen eller at språk behandles som separate enheter, som tidligere har vært dominerende i forskningen og i skolen, med å heller betrakte flerspråkliges ressurser som et helhetlig språkrepertoar på tvers av språk. Det understrekes at det som skjer, er at språkbrukerne setter sammen sine språkpraksiser ut fra hva som passer i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen (García & Wei, 2019, s. 6, 42). I tillegg har transspråking en pedagogisk tilnærming, og kan brukes for å skildre metoder som legger til rette for inkludering av elevenes helhetlige språkrepertoar i undervisningen (Svendsen, 2021, s. 79). Dette legger til rette for at de tradisjonelle grensene mellom «enspråklige» og «tospråklige» kan rives ned, for: «Vi er alle språkere, som bruker de semiotiske ressursene vi har tilgang til, på strategiske måter for å kommunisere og handle i verden» (García & Wei, 2019, s. 27, 148).

Svendsen (2021, s. 82f) skriver at transspråking i det siste har blitt kritisert. Dette på grunn av at det kan være vanskelig å operasjonalisere begrepet i forskning. Begrepet «språk» eksisterer allerede som avgrensede i folks bevissthet, noe som gjør at man kan måtte bruke begrepet språk på den måten som mange allerede har et klart forhold til. Men samtidig kan perspektivet være nyttig da det åpner for inkludering, og for å bevisstgjøre lærere om viktigheten av å synliggjøre elevenes totale språklige ressurser og repertoar. Det gir også en mulighet til å se på all språkkompetanse som elevene kommer til skolen med som en ressurs.

3.4. Teacher Cognition

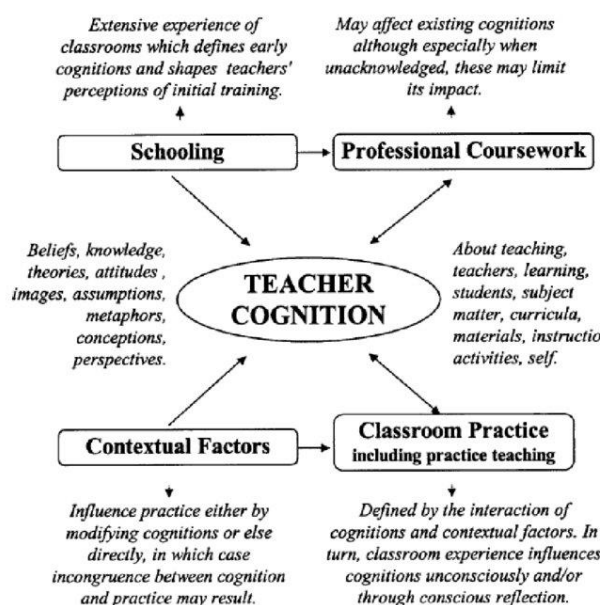
Forskningsemnet teacher cognition gir en forutsetning for at man kan stole på det som læreren sier om egen praksis. Ifølge denne teorien har det lærere sier, tenker, gjør, mener etc. betydning for hva de gjør, men det er likevel ikke slik at det nødvendigvis er et en-til-en-forhold. Man kan dessuten alltid si noe annet enn det man tenker. Det læreren tenker, vil altså kunne påvirke hva de velger å gjøre i undervisningen. Angående flerspråklighet vil det som læreren tenker om det, også kunne påvirke det læreren velger å gjøre her. I sosiokulturelle teorier vil blant annet elevene kunne forhandle om hvordan de ønsker å identifisere seg ut ifra hva som blir vektlagt i klasserommet, og læreren har en viktig rolle her for å bestemme hvilke språk som skal være viktig i klasserommet, noe som også kan være

påvirket av hva læreren tenker om det i teacher cognition. Jeg vil bruke Simon Borg sin artikkel «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do» (2003) for å beskrive denne teorien.

Simon Borg (2003, s. 81) bruker begrepet *teacher cognition* om den kognitive dimensjonen av undervisning som man ikke kan observere, nemlig hva lærerne vet, tror og tenker. Forskning på dette feltet har i de siste 25 årene bekreftet at teacher cognition påvirker lærernes profesjonelle liv, noe som har frembrakt en betydelig mengde med undersøkelser. Og resultatene er temmelig entydige:

teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs.

(Borg, 2003, s. 81)



I denne artikkelen bruker også Borg (2003) det samme rammeverket i møte med språklæring (figur 1 fra Borg, 2003, s. 82). Figuren viser dimensjoner som påvirker «lærerkognisjonen». Dette rammeverket gir altså nøkkeldimensjoner i studiet av «language teacher cognition» som handler om at hva lærerne tidligere har lært, profesjonell utdanning og kontekst og relasjoner mellom ulike faktorer, som vil kunne påvirke lærernes valg (Borg, 2003, s. 105).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metoden jeg har brukt i oppgaven. Her vil jeg begrunne valgene jeg har tatt i arbeidet med datainnsamling, bearbeiding av data og si noe om validitet og reliabilitet og forskningsetiske overveielser i prosjektet.

4.1. Valg av metode

Jeg valgte kvalitativ metode med intervju for å undersøke temaet i oppgaven *Flerspråklig kompetanse i undervisningen*. Randi Neteland skriver at intervju er en god metode om man ønsker å finne ut noe om menneskelig erfaring eller om man ønsker å finne noe ut om refleksjoner, holdninger eller kunnskaper om et tema (Neteland, 2020, s. 51). I oppgaven ville

jeg som sagt undersøke lærernes tanker og forståelse om flerspråklighet og hva de sier om hvordan de underviser, og derfor valgte jeg å gjennomføre intervjuer. Kvale & Brinkmann (2015, s. 47) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å si noe om livsverdenen til den som blir intervjuet, og ikke om tall. Jeg er ikke i denne oppgaven interessert i å finne ut om *hvor mange* lærere som tenker på den ene eller andre måten, eller hva *mange* lærere sier om hvordan de underviser. Formålet er heller å gå mer i detalj på et mindre utvalg informanter for å kanskje kunne finne flere forklaringer, eller sammenhenger mellom ulike forklaringer, enn man ville fått med en kvantitativ metode. Samtidig kan ikke denne metoden si noe om hvorvidt resultatene er gjeldende i en større skala eller ikke, men jeg kan bidra sammen med annen forskning og undersøkelser, og slik bidra kvantitativt også.

4.2. Datainnsamling

4.2.1. Valg av informanter

De seks informantene i denne oppgaven underviser på fire forskjellige videregående skoler i Agder, både i storby og i mindre byer (til sammen i tre ulike byer). Alle underviste på vg1 studiespesialisering skoleåret 2020/2021 (året fagfornyelsen ble innført). De har ulike bakgrunn ved å ha ulike ansiennitet, fag, fagansvar og noen har undervist på ulike nivåer i skoleløpet.

I utgangspunktet la jeg opp til et *strategisk utvalg* av informantene ved at jeg hadde en plan eller en strategi for informantene jeg valgte ut (Mears, 2012, s. 171). Jeg hadde en plan om å intervjuere lærere fra tre videregående skoler jeg hadde tilknytning til, enten ved selv å ha undervist som vikar, eller å ha vært i praksis ved skolen. Ved et slikt strategisk utvalg tenkte jeg at det ville kunne være enklere å rekruttere informanter ved at de allerede kjente meg. Dette viste seg å hjelpe på god vei, men jeg trengte også å ta kontakt med andre jeg ikke kjente for å få nok informanter. Ved den ene skolen kjente jeg selv alle lærerne som var aktuelle og spurte dem direkte, ved to andre skoler hadde jeg en kontakt som jeg spurte om kunne høre med kollegaer om det var aktuelt for dem. Planen min var å intervjuere seks lærere fra tre forskjellige skoler, men ved den tredje skolen takket de nei, og dermed forsøkte jeg å få informanter fra andre videregående skoler. Her sendte jeg e-post også til skoler jeg ikke hadde tilknytning til fra før. Jeg endte opp med å få to intervjuer fra en videregående skole jeg også har hatt kontakt med tidligere, og en fjerde videregående skole hvor ei studievenninne har vært i praksis. Min utvelgelse kan kjennetegnes til en viss grad av strategisk utvalg, men også av underkategorien *snøballmetoden* da jeg fikk kontakt med en informant gjennom en annen informant også. I tillegg fikk jeg kontakt med informanter gjennom lærere som ikke selv var

med i studien.

I oppgaven min er det interessant å finne ut hvordan lærerne sier at de inkluderer flerspråkligheten i «vanlige klasser» og dermed var kriteriene mine for utvelgelsen at lærerne hadde undervist på studiespesialisering. I tillegg, siden fagfornyelsen er et interessant aspekt ved oppgaven, måtte de også ha undervist denne klassen skoleåret 2020/2021. Utover dette var det ikke andre kriterier til kjønn, utdanningssted eller erfaring knyttet til flerspråklighet. Jeg ønsket at informantene skulle kunne representere videregående skoler generelt så langt som mulig, og på grunnlag av intervjuene kunne si noe om læreres refleksjoner og rapportert undervisningspraksis på et generelt grunnlag i videregående skole. Ved enkelte videregående skoler ble likevel lærere som hadde erfaring med andrespråksundervisning anbefalt i tilknytning til temaet, så dette kan også ha innvirkning på resultatene.

Valget av seks informanter tenkte jeg ville være tilstrekkelig for å både kunne gå i dybden, men også for å kunne få ulike perspektiver fra flere lærere. I tillegg var det viktig for meg at de kom fra ulike steder, slik at jeg kunne se på resultatene på en litt større skala enn kun i én by. Informantene kommer både fra storby og mindre byer. Jeg har samtidig ikke anledning til å gå mer i dybden på om det er store forskjeller fra storby til småby med denne metoden da utvalget er for lite til det.

Videre vil jeg gi en liten oversikt over informantene som ble intervjuet. Jeg gir lærerne fiktive navn for at de forblir anonymisert, men samtidig for at oppgaven får et mindre kunstig preg (informant 1, 2, 3..).

Navn	Skole
Nina	Skole A
Linda	Skole B
Silje	Skole B
Kristine	Skole C
Steffen	Skole D
Kristian	Skole D

Nina har jobbet ved den samme videregående skolen i en småby i 23 år og har lektorutdanning. Hun underviser i fagene norsk, religion og etikk og historie. Hun er fagansvarlig på studiespesialisering.

Linda har master i engelsk, storfag i norsk (som det het fra gammelt av, og var en årsenhet og mellomfag og et halvt år ekstra) som var til sammen to år i norsk og PPU. Hun

har også videreutdanning med norsk for minoritetsspråklige og masteremne i realkompetansevurdering (i tilknytning til voksenopplæringen) og veiledningspedagogikk. Hun har vært lærer siden 2000 i videregående skole og i voksenopplæring. Hun har vært med som konsulent i et forlags lærebøker i engelsk, og er med i et arbeid som skal bli et digitalt læreverk. Hun har jobbet i ulike byer.

Silje er nyutdannet og er nå på sitt andre år som lærer. Hun har tatt master i nordisk, ett år i allmenn litteraturvitenskap, og engelsk årsstudium. I år er hun også på vg2, og sier at hun da har vært på alle de tre årene på videregående. Hun har undervist mest på studiespesialisering, men også på yrkesfag i fagene norsk og engelsk.

Kristine har jobbet 30 år på den skolen som hun jobber på nå i en småby. Hun har jobbet på både studiespesialisering og yrkesfag, men i tillegg har hun skrevet lærebøker og jobba i utdanningsdirektoratet (i eksamensnemnd og i læreplanutvikling). Før hun jobbet i videregående, jobbet hun 5 år i ungdomsskole. Hun har cand.philol. utdanning (forgjenger til lektor) i historie, samfunnsfag, norsk og engelsk.

Steffen er opprinnelig selger, og var i næringslivet i litt over 20 år. Han er utdannet lærer med master i nordisk, og har bachelor eller mellomfag i historie og religion. Han har undervist i skolen i 27 eller 28 år, og har vært på alle trinn fra barneskole til videregående skole. Han har vært skolebibliotekar og har bibliotekkurs fra universitet. Han er også kunst- og håndverks lærer. Han har vært kontaktlærer. Han har i alle år undervist i religion, historie og norsk, men har de siste årene kun undervist norsk. Ellers har han hatt litt andre oppgaver som at han blant annet har vært tillitsvalgt, fagkontakt for sin kommune på pedagogisk senter i 8/9 år, drevet privat forlag og sittet i kulturdepartementets jury for årets barne- og ungdomslitteratur i 4 år.

Kristian har hovedfag i engelsk, mellomfag i litteraturvitenskap og mellomfag i nordisk. I tillegg har han studert litt forskjellige fag som idéhistorie og filosofi, men har ikke eksamen fra dette. Han hadde egentlig ikke tenkt å bli lærer, siden han er sjenert som person, men da det dukket opp en stilling, tok han den, og han har blitt værende siden. Han synes det er veldig spennende. Det er også krevende, men veldig givende. Han har jobbet som lærer i 27-28 år og undervist i norsk og engelsk (litt i språkfag i begynnelsen, fransk som han sier han egentlig ikke kan). Han har undervist på yrkesfag og studiespesialisering. Han har jobba tidligere i småby og på tettsted, og nå jobber han i en storby på det andre året.

4.2.2. Intervjuguide

Jeg hadde en plan for intervjuet og fulgte en struktur som jeg baserte på forskningsspørsmålene, samtidig som jeg ønsket at det i intervjusituasjonen skulle være rom for oppfølgings spørsmål, og at intervjuet slik også kunne være som en samtale. Dette kan kjennetegnes som et *semistrukturert intervju* som ikke er en åpen samtale, men heller ikke en lukket samtale basert på et spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg fulgte strukturen i alle intervjuene for å i ettertid kunne sammenlikne svarene i større grad, men samtidig var det viktig å gi lærerne rom for å komme med andre innspill.

I utforminga av intervjuguiden valgte jeg å gå fra det generelle til det mer konkrete. Jeg valgte først å spørre informantene om deres bakgrunn for å kunne dra vekslers på det i drøftinga senere hvis det kunne være noen interessante sammenhenger mellom bakgrunn og det lærerne svarte i intervjuet. Her spurte jeg også lærerne om hvordan de var organisert og hvordan de samarbeidet på skolen. Videre var spørsmålene basert på forskningsspørsmålene. Innenfor hvert av forskningsspørsmålene gikk jeg fra det generelle til det konkrete, fra samarbeid til hva læreren selv gjorde, og fra klassen som helhet til enkelteleven. Jeg baserte intervjuguiden min på oppsettet til Kvale og Brinkmann i «tabell 7.1» (2015, s. 164), hvor det hjalp meg å knytte spørsmålene direkte til forskningsspørsmålene, slik at jeg var sikker på at jeg svarte på problemstillingen. Jeg passet på at spørsmålene stort sett var åpne slik at lærerne kunne komme med begrunnede svar, utenom et par spørsmål der lærerne kunne svare ja/nei på om de jobbet med flerspråklighet og som jeg ba dem om å begrunne. Spørsmålene var ment som en hjelp, og om jeg så at vi sporte litt av, kunne jeg se på forskningsspørsmålene for å passe på at vi holdt oss innenfor temaet. Jeg gav ikke informantene en klar definisjon på flerspråklighet, da jeg også ønsket å få frem deres forståelse uten at den ble for farget av min.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuene i løpet av tre måneder. Informantene hadde fått tilsendt samtykkeerklæring og informasjonsskriv i forkant som de signerte den dagen vi hadde intervjuet. Vi hadde også på forhånd avtalt å møtes på et grupperom på arbeidsplassen deres slik at vi ikke skulle bli forstyrret. Tidsrammen for intervjuene var satt til maks 60 minutter, og varte alt fra 26 minutter til 60 minutter (50 minutter i gjennomsnitt). Før vi satte i gang intervjuet forklarte jeg for informantene hvordan det skulle foregå. Jeg repeterte problemstillingen, og forklarte at vi ville prate ut ifra den både om deres forståelse av flerspråklighet og hvordan dette preget deres undervisning. Vi pratet også først om deres bakgrunn og hvordan skolen deres var organisert (dette kunne vi komme tilbake til da vi

snakket om samarbeid angående flerspråklighet). Jeg gav dem også mulighet til å stille spørsmål om gjennomføringen slik at de kunne få oppklaring om det var noe de var usikre på. Jeg brukte lydopptak med diktafon under intervjuene, og transkriberte alle intervjuene i etterkant. Dette gav meg muligheten til å holde fullt fokus på informanten under intervjuene, og i ettertid være sikker på at jeg fikk med meg mest mulig riktig hva som faktisk ble sagt.

4.3 Bearbeiding av data

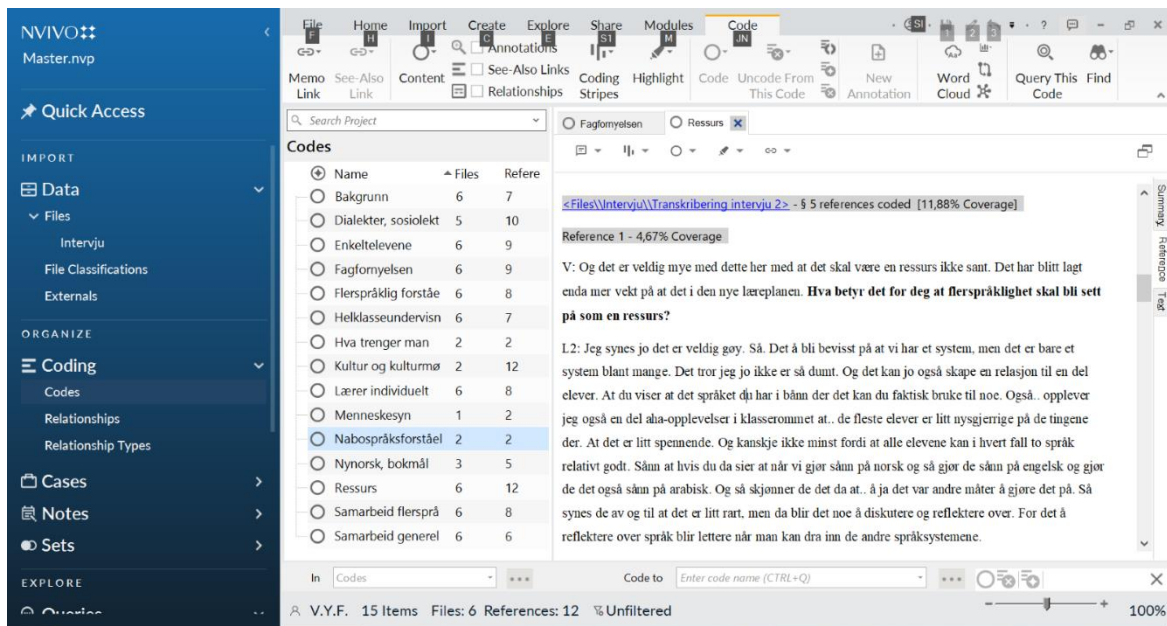
4.3.1 Transkripsjon

I transkriberingen av intervjuene skrev jeg ned alt som ble sagt i et Word-dokument. Jeg var mest interessert i innholdet i samtalen, heller enn hvordan noe ble sagt, for eksempel om det var latter osv. Det var heller ikke interessant å bruke fonologisk skrift da jeg ikke skulle se på språktrekk. Jeg skrev det mer eller mindre bokmålsnært også for å beholde anonymiteten.

Jeg merket fort, etter litt lytting, at i samtale snakker man ikke med fullstendige setninger, og bytter ideer underveis, tar pauser, kommer med eksempler, digresjoner osv.. For å gjøre det lettere å lese hva som ble sagt i ettertid, brukte jeg to prikker (..) for å markere dette samtidig som det fremdeles var samme utsagn. Et eksempel er fra sitat 18 (som kommer i analysen) til Nina: «Og det er jo.. det kan jo absolutt være både spennende og en.. det kan være spennende det kan være en utfordring det kan være en ressurs det kan være så mangt.» I transkriberingen brukte jeg forkortelsene V om meg selv og L1, L2, L3, L4, L5 og L6 (altså lærer 1, 2...). Jeg brukte også samme nummer på selve opptakene og dokumentene der jeg skrev transkripsjonene (med intervju 1, 2...) som jeg lagret på OneDrive. De anonymiserte navnene koblet jeg senere til disse forkortelsene.

4.3.2 Analyse og drøfting

Jeg brukte dataprogrammet NVivo for å sortere datamaterialet mitt. Jeg la inn intervjuene i dette programmet og kodet dem. Kodene jeg brukte var koder jeg først tenkte at var relevante for datamaterialet, men noen fant jeg også etter hvert som jeg leste gjennom transkripsjonene i programmet. Kodene var basert på forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene, men samtidig kunne jeg kode andre temaer som kom frem i samtalene.



Jeg brukte disse kodene: bakgrunn, dialekter/sosiolekt, enkeltelevne, fagfornyelsen, flerspråklig forståelse, helklasseundervisning, hva trenger man, kultur og kultur møter, lærer individuelt, menneskesyn, nabospråksforståelse, nynorsk/bokmål, ressurs, samarbeid flerspråklighet og samarbeid generelt. Det kunne være flere koder for samme tekstutdrag da flere tema kom frem under det samme selv om vi snakket rundt et annet forskningsspørsmål.

Deretter sorterte jeg disse kodene inn i kategorier som samtidig var koblet til forskningsspørsmålene. I presentasjonen av datamaterialet skrev jeg kategoriene og inkluderte kodene i undertitler (noe omgjort og ikke alle er med). Et eksempel på dette er: kodene som jeg kunne koble til kategorien *forståelse av flerspråklighet* ble til definisjon av flerspråklighet, flerspråklighet som ressurs og fagfornyelsen som igjen var koblet til forskningsspørsmålet *Hva er lærernes forståelse av flerspråklighet?* Presentasjonen er altså en kombinasjon av tematisk struktur og struktur etter forskningsspørsmål.

I analysen presenterer jeg hver av informantene fra første til sjette informant under hvert underkapittel, noe som gir en mulighet til å få en oversikt over hver informant for seg. Jeg bruker en kombinasjon av å oppsummere hva informantene sa og sitater. Jeg bruker en del nummererte sitater for å gi mest mulig gjennomsiktighet, og for å fremstille i større grad hva

informantene faktisk sa. Jeg tolket dette videre sammen med teori og tidligere forskning i drøftingskapitlet. Jeg strukturerte drøftinga etter todelingen av problemstillingen, og trakk fram interessante funn. Jeg kunne ha pekt på mange flere ting enn det jeg trakk ut fra datamaterialet, og tolkningen er dermed preget av noe av hva jeg så på som interessant, selv om det selvfølgelig vil være andre tema som kunne ha blitt tatt opp. Det jeg valgte å trekke ut, mener jeg at også var relevant for hva jeg ønsket å finne ut i denne masteroppgaven.

4.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdigheten og konsistensen til forskningsresultatene og etterprøvbarehet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil si at andre forskere også skal kunne komme frem til liknende resultater i etterkant. Min rolle som forsker i intervjusituasjonen vil kunne ha påvirket resultatene, og en annen forsker kunne ha fått andre svar enn det jeg fikk. Valget med å bruke et semistrukturert intervju vil kunne påvirke resultatene fordi jeg også gav mulighet til en friere samtale basert på hva informantene svarte. Dette valgte jeg også for at informantene skulle kunne reflektere, og jeg fulgte også tankegangen deres i intervjuene. Dette ville jeg ikke fått om jeg kun holdt meg strengt til spørsmålene, og jeg kunne ha mistet spennende vurderinger. Jeg forsøker likevel å ha gjennomsiktighet i hvordan jeg har gått frem fra informantenes svar til tolkningen min gjennom dette metodekapitlet, og med å bruke mye sitater fra transkripsjonen i analysekapitlet som vil kunne gi pålitelighet til undersøkelsen. Utførelsen av transkripsjonen er også med på å avgjøre reliabiliteten til undersøkelsen, da det vil være variasjon på hvordan man transkriberer. Det kan for eksempel være vanskelig å avgjøre når et utsagn slutter, og noen ganger kan det være vanskelig å oppfatte alt som ble sagt. I noen partier i opptakene er det litt uklart hva som blir sagt enten på grunn av litt mumling eller at informanten endrer idé midt inne i setningen. Jeg lyttet flere ganger på de samme partiene for å forsikre meg om at jeg noterte ned riktig hva informantene sa, men det kan være noe jeg kan ha misforstått. Samtidig forsøkte jeg å lese transkripsjonene som en helhet for å finne ut hva som var ment der det var uklarheter. Det ble altså en tolkningsprosess å skrive ned hva som ble sagt.

Validitet handler om man undersøker det man sier at man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) og om undersøkelsen er *gyldig*. Om det informantene sa at de gjør faktisk er reelt er vanskelig å avgjøre, da jeg ikke observerte i klasserommet, men samtidig vil det kunne være gyldig med tanke på at hva lærerne selv rapporterer at de gjør, også ofte er det de gjør ifølge teorien *teacher cognition*. Formålet med undersøkelsen min er dessuten ikke å måle hvor-vidt lærerne faktisk gjør dette i klasserommet, men hva deres tanker og

refleksjoner er rundt de temaene jeg tar opp (og det er da også sannsynlig at de gjør dette). Validiteten til en transkripsjon kan være vanskeligere å avgjøre enn reliabiliteten, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 212). Dette fordi det er umulig å avgjøre hva som er en korrekt transkripsjon da det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig språk til skriftlig språk. Men jeg har brukt en metode jeg synes var hensiktsmessig for det jeg ville finne ut.

Undersøkelsen sin generaliserbarhet er mindre enn ved en kvantitativ metode da det altså er flere ting som spiller inn både i intervjusituasjonen og i transkriberingsarbeidet. I tillegg er det for få informanter for å kunne si at dette vil gjelde generelt. Formålet med undersøkelsen var å få tak i hva *noen* informanter tenker om dette på et dypere plan, og det er hva disse individene tenker som er i fokus og ikke alle individer uavhengig av tid og sted. Men resultatene i min undersøkelse sammen med andre undersøkelser vil kunne gi en pekepinn på om dette også gjelder i en større skala.

4.5 Forskningsetiske overveielser

9. juni 1978 kom *Lov om personregistre m.m.*, og denne loven skulle verne om integriteten til personer som er med i forskning. Her ble det stilt krav til anonymisering og sikker oppbevaring av data, taushetsplikt, informert samtykke og innsiktsrett (Befring, 2020). Jeg sendte inn informasjon om prosjektet og fikk godkjenning av NSD før jeg tok kontakt med informantene mine. Dette var for at informantene skulle være sikre på at deres deltakelse var i tråd med NSD sitt regelverk. Selve meldeskjemaet hadde jeg utformet i tråd med NSD sine krav, og jeg brukte deres egen mal. Jeg sendte ut et kombinert informasjonsskriv og samtykkesskjema på forhånd som vi tok frem på selve intervjudagen. Jeg fortalte igjen om problemstillingen, og jeg gav informantene mulighet til å stille spørsmål før vi startet intervjuet. Informantene var informert om at intervjuet ville bli tatt opp, og at lydopptak og informasjonen ville være passordbeskyttet. Jeg ville også anonymisere informantene og det kommer ikke frem fra hvilken by de er fra, kun at det er i Agder. Jeg gav altså informantene mulighet til å gi et informert og fritt samtykke, og forsøkte å passe på at de nettopp var innforstått med hva de skulle være med på. Det er altså ikke nok med å kun få informasjon, men at samtykket skal bli gitt på et forstått, informert og fritt grunnlag, som Befring (2020, s. 32) kommenterer. Jeg gav informantene mulighet til å legge til noe på slutten av intervjuene, men stort sett var det bekreftende på noe vi allerede hadde snakket om, eller de gav flere eksempler. Det var også klart at informantene kunne trekke tilbake samtykket når som helst uten å oppgi grunn om de skulle ønske det.

5. Analyse og funn

5.1 Forståelse av flerspråklighet

«Hva er lærernes forståelse av flerspråklighet» er forskningsspørsmålet i denne første delen av resultatene jeg presenterer. Her skriver jeg om hva informantene sa om hvordan de definerer flerspråklighet, hva de tenker om flerspråklighet som en ressurs og til slutt om hva de tenker om fagfornyelsen og om hvordan den kan ha påvirket deres undervisning.

5.1.1 Definisjon av flerspråklighet

Gjennom intervjuet beskriver Nina i større grad hvordan hun tar i bruk flerspråklighet knyttet til undervisning, enn om hva hun legger i begrepet flerspråklighet, da hun synes dette er et abstrakt begrep. Samtidig kommer det frem gjennom hennes beskrivelser hva hun legger i begrepet (selv om det vil være et tolkningsspørsmål å definere helt eksakt hva hun ønsket å si). For å beskrive hva hun forstår med flerspråklighet, snakker Nina altså litt om hva de gjør i undervisningen: «Jeg tenker på at flerspråklighet da tenker jeg.. Em. For eksempel som vi har gjort som vi gjorde noe i fjor, når vi hadde et stort tema som kultur og kulturmøter, da tenker jeg det atte..» (sitat 1). Hun kommer mye tilbake til kultur og kulturmøter gjennom intervjuet som en inngang til flerspråklighet. Hun sier at kultur og språk henger sammen, og det å knytte dette sammen er en naturlig ting å gjøre. Når de jobber med dette temaet, presenterer elevene hva som er typisk for språket, blant annet. Ellers har de jobbet med en gjennomgang av grammatikk og sammenlikning av grammatikk i de ulike fremmedspråkene i begynnelsen av skoleåret. Dette synes hun er krevende, og mener at kan bli tungt og kjedelig for elevene. Dette kan bli litt motsatt av det man vil med språk, sier hun. Elevene kan fort bli lei før de får noen forståelse. Hun spør om hun er på vidda i sin forståelse av flerspråklighet når hun også forteller om et prosjekt de har hatt med spansk og historie. Jeg presiserer at nå snakker hun om undervisning mer enn hennes forståelse av flerspråklighet, og jeg spør henne om hva flerspråklighet er for henne, og hvem hun regner som flerspråklige. Definisjonen for henne er at elever med et annet morsmål enn norsk er flerspråklige. Hun peker på at minoritets elevene er en berikelse for undervisningen og en kjempefordel, men samtidig er det en utfordring ved det både for eleven, men også for undervisningen. Hun påpeker at deres skole kanskje ikke er det beste eksemplet på flerspråklighet da de ikke har så mange elever fra andre land. Jeg stiller henne et spørsmål for å finne ut om hun har dette skillet etnisk norsk/minoritetsspråklig. Svaret hennes når jeg spør om elever med norsk som morsmål kan være flerspråklige svarer hun:

Det kan du jo selvfølgelig være, det kan du selvfølgelig være. Du kan jo absolutt det og du kan jo.. vi har jo altså.. du kan jo absolutt ha for eksempel en mor en far som er fra Færøyene og en mor som er norsk og kanskje bodd på Færøyene og har kommet tilbake igjen til Norge. Det er jo eksempler på det. Ja. Det er.. det er litt.. Det kan være så mange ting.. flerspråklighet. Det kan absolutt det. Og så kan det jo være at de har kompetanse i forskjellige språk. Og den kompetansen de har den kan de trekke, den kan man gjøre bruk av i undervisningen, eller gjøre bruk av i arbeidsoppgavene de får eller de skal presentere eller det er faktisk ganske mange det er mange ting man kan gjøre ut av det. Men.. eh.. Vi har noe erfaring med det. Men ikke så ekstremt mye. Det krever, det krever litt sånn dere kommunikasjon, litt samarbeid og for å få til noe som er spennende tenker jeg.. (sitat 2).

Dette viser at hennes forståelse er det typiske skillet mellom minoritetsspråklige elever og etnisk norske elever. Dette kommer også frem videre i intervjuet som bekrefter denne tankegangen selv om dette var et litt ledende spørsmål da jeg ønsket å oppklare hva hun mente. Samtidig kommer vi inn på blant annet dialekt og nabospråk senere i intervjuet som også gjelder de etnisk norske elevene, noe som også kan tyde på at hun kanskje har en litt bredere forståelse av flerspråklighet på noen punkter i praksis, selv om hun selv sier om hun er usikker på om dette er flerspråklighet (se for eksempel 5.2.2).

I slutten av intervjuet kommenterer hun at hun mener flerspråklighet er litt abstrakt. Hun mener at det er lettere å komme inn på det med en annen inngang. Eksempler kan være ved å ha en oppgave som går på språk eller demokrati, og så blir flerspråklighet en underkategori her. Hun resonnerer seg frem til at hun i utgangspunktet tenker at det er abstrakt, men samtidig at det er en del av helheten. Det handler om å ville det beste for hverandre og om å forstå hverandre. Nina sin definisjon handler altså om skillet mellom minoritetsspråklig og etnisk norsk og at dette er noe abstrakt, men er en del av helheten.

Linda på sin side har en litt mer klar definisjon på flerspråklighet, og gir et kortere svar. Hun sier at det å kunne flere språk kan være så mangt. Hun mener at hun har flere elever i engelsk som hun mener er flerspråklige siden de er så gode i engelsk. Hun mener å ha lest et sted noe forskning som sier at noen elever, spesielt enkelte gutter, nesten er bedre til å skrive på engelsk enn på norsk. Dette sier hun at hun også har sett flere eksempler på.

Sånn at jeg tror jo.. bare det å kunne og ha kjennskap til flere språk. I tillegg så.. hvis vi tenker på de som går på studiespesialiserende så har de jo tysk eller fransk eller spansk eller kinesisk her på skolen. Og så har vi jo mange som har et annet morsmål enn norsk i tillegg, kanskje noen har flere morsmål også. (sitat 3)

I hennes definisjon er både etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever inkludert.

Silje definerer flerspråklighet som: «Det er jo det at man behersker flere språk og at man klarer å se verdien.. eller overføringsverdien på tvers av språk» (sitat 4). Hun forklarer videre at det er veldig mange elever som har med seg masse kunnskap om språkstruktur og

ord som de kan bruke for å lære seg andre språk. Dette kan man se når elevene har fremmedspråk på skolen. Hun mener hun kunne vært flinkere til å gjøre bruk av fremmedspråkene i undervisningen. Hun synes det er morsomt at det er rom for at elevene kan dele og at de er opptatt av språk.

Kristine tenker at flerspråklighet er veldig mye, men det er først og fremst det å kunne ulike språk, at man har et morsmål og i tillegg kan man andre språk. Samtidig kan det handle om å mestre språk på sosiale arenaer. Det kan være ulike måter å snakke norsk på også. Hun oppsummerer det i det å kunne ulike språk, altså norsk, engelsk, tysk osv. Hun lurte likevel på hva jeg legger i begrepet, men jeg lar henne definere ut ifra sin forståelse for å få frem hennes tanker om det uavhengig av hva jeg legger i det.

Steffen sier at det «... i utgangspunktet så er jo flerspråklighet.. det er jo en person som da behersker ulike språk og gjerne bruker også disse språkene.. ikke sant?» (sitat 5). Han gir eksemplet ved at man har et morsmål som man prater hjemme og på skolen snakker du norsk. På universitetet prater de bare engelsk sier han. Du bruker altså ulike språk i ulike settinger. Som et eksempel på dette sier han at han har mange elever som bruker et språk hjemme og et annet på skolen. Videre sier Steffen at flerspråklighet handler om nasjoners språk og at det ikke handler om ungdomsspråk og kebabnorsk, noe han mener er sosiolekter og slikt. Han sier at oppfatningen av flerspråklighet for elever gjerne er knyttet til opphav og foresatte. Elever som er født i Norge føler en dragning mot de foresattes språk. Han mener flerspråklighet er veldig relevant for de elevene han har som har kort botid eller har litt lenger botid. Steffen bruker begrepet fremmedspråklige om de minoritetsspråklige elevene: «Når jeg sier fremmedspråklige så da mener jeg at da har du to språk, du har et morsmål og så har du da norsken» (sitat 6). Steffen sin definisjon av de flerspråklige elevene bærer altså også preg av å omhandle minoritetsspråklige elever.

Kristian sier at han ikke har en egen privat tolkning annet enn det som «står i boka», men at han er mer opptatt av konsekvensene flerspråklighet medfører. Han understreker at vi lever i et komplekst språksamfunn der de fleste bærer med seg kanskje mer enn to språk i bagasjen. De møter eller bruker til dels flere språk hver eneste dag. Kristian mener at det er mange elever som kanskje ikke tenker så mye over dette, men at for dem er det noe helt naturlig. Til sin generasjon refererer han til at dette er noe spennende da man selv har en ganske etnisk homogen bakgrunn, men med de klassiske fremmedspråkene på skolen. Dette betyr at det er veldig tydelig hva som er norsk og hva som er fransk og hva som er spansk. Videre beskriver han ungdommenes språksituasjon og hans egen generasjon sin oppfatning slik:

Fordi vi er opplært til en compartment allianced inndeling av språk da. Så ungdommene lever i mer sånn flytende språksituasjon. Og det er vel det nærmeste jeg kommer en slags definisjon da på flerspråklighet. Det er vel det at man kanskje ikke til og med har et hovedspråk. Man har kanskje til og med flere ganske sidestilte språk i sitt liv da. (sitat 7)

Kristian snakker til slutt om foreldrenes språk, hvor elevene kan ha foreldre som kommer fra to forskjellige språkområder også og at enkelte elever kan ha en sidestilt språkbakgrunn.

Kristian nevner et språkprosjekt de har hatt hvor det var tretten forskjellige språk, også inkludert nynorsk, som jeg ber ham om å fortelle meg mer om senere i intervjuet da vi snakker mer om undervisning. Kristian ser altså her forskjellen på hvordan hans generasjon kanskje definerer flerspråklighet der språkene er atskilte, mens den nye generasjonen ser dette mer som en helhet.

Senere i intervjuet når vi snakker om flerspråklighet som en ressurs, sier Kristian videre om denne sammenblandingen av språk:

Så jeg har liksom fått utfordra den herre språkforståelsen som jeg har med meg fra min egen skoletid.. kanskje. At språk er mer flytende enn jeg kanskje innbilte meg. Jeg kan ikke beskrive det på noen annen måte, men. Det her med å leve i en sånn språklig babel liksom.. det er liksom den nye normalen.. på mange steder da. (sitat 8)

5.1.2 Flerspråklighet som en ressurs

Nina mener at flerspråklighet absolutt er en ressurs. Hun gir eksempler på hvordan de kan bruke dette opplegget med kultur og kulturmøter til å inkludere det klassen har av språkkompetanse. På forhånd kan man snakke med elevene for å finne ut om elevene har noen erfaringer fra andre språk, andre land eller kjenner til noen og dette kan man bruke når man formulerer oppgaven man gir elevene. Man kan altså skreddersy ut ifra gruppa og hva som er naturlig for dem. Nina oppsummerer sine tanker med å si dette om flerspråklighet som en ressurs:

Jeg tenker flerspråklighet kan jo bare være, det kan være en stor ressurs alt etter som hva vi som faglærere gjør det til. Tenker jeg. Så det er litt opp til oss hvordan vi vil utnytte eller benytte situasjon. (sitat 9)

Flerspråkligheten blir altså sett på som en ressurs fra hennes ståsted ut ifra hvordan lærerne velger å gjøre bruk av den.

Linda synes at det er veldig gøy å se på flerspråkligheten som en ressurs. I norsk er det et system, men det er bare ett system blant mange. Hun sier også at det kan være med på å skape en relasjon til en del elever ved at det språket de har i bunn faktisk kan brukes til noe. Hun opplever også at elevene får en del aha-opplevelser og er nysgjerrige og at de synes det

er spennende. Linda poengterer at elevene kan i hvert fall to språk relativt godt, noe som kan hjelpe dem med å se sammenhenger:

Sånn at hvis du da sier at når vi gjør sånn på norsk og så gjør de sånn på engelsk og gjør de det også sånn på arabisk. Og så skjønner de det da at.. å ja det var andre måter å gjøre det på. Så synes de av og til at det er litt rart, men da blir det noe å diskutere og reflektere over. For det å reflektere over språk blir lettere når man kan dra inn de andre språkssystemene. (sitat 10)

Senere i intervjuet nevner hun også dette med å bruke de minoritetsspråklige som en ressurs i undervisningen. Men hun sier også at det er noen elever som ikke ønsker å bli trukket frem da det er ulikt i hvilken fase de er i i livet. Hun må være litt forsiktig med det med enkelte elever. Hun trekker frem eksempler på hvor forskjellige ønsker elever også kan ha i tilnærmingen til flerspråklighet som ressurs:

For di jeg har der en elev som vil være veldig norsk. Så det er ikke sånn at jeg kan spørre han om hvordan sier du det på arabisk. For di det synes han er fryktelig ubehagelig. Mens det er et par andre i det klasserommet som synes det er helt topp å snakke om andre språk de kan. Så man må liksom ha følerne litt ute også da hvis man skal spille på de. Men for mange elever vil jo det være med på å skape en relasjon. Og kunne vise de andre elevene au og at de kan faktisk noe her. (sitat 11)

Hun sier at det er mye følelser knyttet til språk. Der man kan bruke elevene som en ressurs og ha en diskusjon der de kan få vist fram noe som er verdifullt, så er det supert, sier hun.

Silje sier at man kan bruke flerspråkligheten som en ressurs når man skal lage oppgaver, og at man her klarer å se sammenhenger mellom ulike språk. Og ressurstenkningen handler om å klare å dra det frem som noe positivt, og se nytte i det:

Kanskje la de andre elevene også få innblikk i at de også kan lære. Og ikke alltid elevene som er flerspråklige. Ja. Sette det i et positivt lys rett og slett og klare å dra nytte av det. Også kanskje anerkjenne de elevene som har et annet morsmål og at de føler at dette er noe de mestrer og de kan bidra med. (sitat 12)

Kristine sier at dette med å se på flerspråklighet som en ressurs ikke er noe nytt med fagfornyelsen:

Jeg tror på en måte at det.. det har vel vært framme ganske lenge det. Det er ikke noe nytt med fagfornyelsen. Det har egentlig vært sånn som har ligget fremme lenge at man skal bruke elevenes språkkunnskap som en ressurs og se på det som det og ikke som et hinder for å lære. Så det tror jeg nok en har prøvd å få til ganske lenge. (sitat 13)

Mot avslutningen av intervjuet spør jeg Kristine om det er noe hun vil legge til, og hun trekker frem at hun har blitt mer bevisst gjennom årene på hvordan hun skal lage rom for at flerspråklighet blir en ressurs i klasserommet:

For det er klart at er du norsk og kan mange språk, så skjønner du jo at det er en ressurs. Det skjønner jo de fleste. Men er du flerspråklig og ikke mestrer norsk så er det ikke alle som ser på at den eleven har en ressurs på en måte. Så da må du på et eller anna.. altså du må få det frem.. du må få den eleven til å ikke bare møte motgang i det som den eleven ikke kan. Må få like mye den eleven til å føle at de er flinke og kan noen ting. (sitat 14)

Man må bruke ressursene der hvor man kan, og rydde bort flest mulig hindre slik at ikke elevene sitter igjen med å føle seg dumme bare fordi de ikke kan språket. Kristine sier også at det har hjulpet å ha grupper der de minoritetsspråklige elevene sitter sammen og deler erfaringer. Og man må prøve å unngå at de føler seg dumme i forhold til de norske elevene. Jeg skriver mer om denne gruppa under 5.4. angående enkelteleven.

Steffen sier at han ikke har reflektert over dette spørsmålet, og svarer da han har tenkt seg om at flerspråklighet i skolen er et problem og ikke en ressurs. Han forklarer dette med en manglende morsmålshjelp i skolen hvor han jobber, og konsekvenser er svake elever eller at de kan slippe fag:

Vi yter jo ingenting til morsmålshjelp. De må selv.. det som de har oppdaga da er at de kan slippe engelsk i vg1, hvis de har et annet morsmål og kan gå opp som privatist til eksamen i det faget. Og de kan også.. er det kanskje i vg2 de også kan slippe et språk for eksempel spansk eller et eller annet fordi de kan bruke sitt morsmål.. Så.. så.. jeg oppfatter flerspråkligheten mer enten som et problem fordi du enten da er svak eller en mulighet til å slippe fag og få litt ber.. litt mer behagelig dag. Det finnes sikkert steder som tenker annerledes men.. (sitat 15)

Kristian innrømmer at han egentlig siden han begynte som lærer har sett på flerspråklighet som et problem. Eller rettere sagt et problem for ham, som har en bakgrunn hvor språkene er mer tydelig atskilte: «Altså spanjoler snakker spansk, tyskere snakker tysk osv. ikke sant. Men det var en fryktelig overforenklet forestilling som jeg liksom da har fått utfordra da» (sitat 16). Men flerspråklighet som en ressurs kan han ikke si at man får utnytta i særlig stor grad. Han nevner kompetansemålet med å sammenlikne norsk med andre språk, og at han hadde et prosjekt der de gjorde det i 1. klasse i fjor. Men han oppfatter flerspråklighet som kun et lite punkt i læreplanen. Han sier at han ikke har kapasitet eller er så flink til å bruke det hele tiden, men begrunner det i at læreplanen kunne presisert litt mer. Fremmedspråklærerne oppfatter han som flinkere til dette, men som norsklærer er det utfordrende å trekke inn fremmedspråkene hele tiden.

5.1.3 Fagfornyelsen

Dette punktet i intervjuet konsentrerte seg om spørsmålene: «1. Hva har du tidligere tenkt om flerspråklighet før den nye læreplanen kom? Er det noe annet enn læreplanen som har endret din forståelse? Og 2. Har, og eventuelt hvordan, LK20 endret din forståelse av hva

flerspråklighet er?»

Nina innleder ved å si at fagfornyelsen har åpnet for flere muligheter:

Etter fagfornyelsen kom så ser jeg at det er utrolig mange, det er utrolig mange flere muligheter enn det man har kanskje vært klar over på forhånd. Ikke minst så trenger man ikke nødvendigvis å kalle det flerspråklighet sånn som vi vi kalte det for kultur og kulturmøter og klart og koble på språket der (sitat 17).

Hun gir deretter flere eksempler på hva de har gjort i undervisningen etter fagfornyelsen. Et eksempel hun nevner er et samarbeid mellom norsk, samfunnsfag og geografi. Elevene hadde en presentasjon med for eksempel powerpoint og lyd der de snakka om hjemstedet sitt. Der kunne de se hvilket land man var fra, hvilket språk osv. Hun understreket flere ganger at det kun er fantasien som setter grenser. Man har muligheten til å bygge broer mellom mennesker hvor man kan skape en forståelse på det mellommenneskelige plan, for språk og det kan pirre faglig nysgjerrighet, gjøre læring lettere osv. Videre om muligheter med fagfornyelsen sier hun:

Jeg tror jo det at det egentlig med fagfornyelsen at det er mange muligheter, men jeg tror vi må jobbe mer med den for å faktisk se de mulighetene vi faktisk har. Eh. Og så må vi lære litt av hverandre. Ja. Snakke litt i sammen for å se de mulighetene det faktisk er. Ellers så begrenser vi oss litt og så faller vi tilbake til å bli nærlest enn å utvide vår horisont. (sitat 18)

Hun kommenterer her også at samarbeid er bra for å få til å se de mulighetene man har. I avslutningen av intervjuet snakker hun litt mer om blant annet fagfornyelsen. Hun repeterer at fagfornyelsen gir muligheter, og da spesielt til å se sammenhenger, og Nina trekker frem de tverrfaglige temaene som hun sier har noe med språk og forståelse å gjøre også. Det å bli integrert og respektert er en del av folkehelsa. Videre sier hun:

Og skape en kommunikasjon mellom folk fordi det går på det mellommenneskelige. Så jeg tenker det at det henger sammen med demokrati, medborgerskap og menneskesyn.. menneskeverd osv.. Så alt.. det henger jo egentlig sammen. Fordi det handler jo egentlig om.. det handler faktisk om det å ha muligheten til å leve et godt liv i et pluralistisk samfunn. Det handler jo om det. Til syvende og sist så gjør det jo det. Om å ville det beste for hverandre det å forstå hverandre. Å leve i et samspill med hverandre. Og det er jo.. det kan jo absolutt være både spennende og en.. det kan være spennende det kan være en utfordring det kan være en ressurs det kan være så mangt. Det er sånn.. min umiddelbare tanke. Så det atte.. tenker.. Du må ikke.. Flerspråklighet trenger ikke være en.. det er ikke en.. noe negativt.. det kan være noe som er veldig veldig positivt alt ettersom hva du velger å gjøre det til. (sitat 19)

Linda sier at hun alltid har gjort det fagfornyelsen sier at man skal gjøre, da hun har jobbet så mye med minoritetsspråklige. Forskjellen, mener hun, er at det nå står i læreplanen at man skal gjøre det. Man kan altså gjøre mer av det. Linda sier at det er mye lettere å spille på flerspråklighet når hun har både en klasse i engelsk og i norsk på vg1 samtidig. Tidligere har

det vært litt mer tilfeldig at man drar det inn litt her og der. Hun konkluderer med at: «Men nå med ny læreplan blir det jo mer fokus på det. Nå blir det et kapittel i boka på en måte. Nå blir det noe vi skal jobbe med i en periode. Det gjør det» (sitat 20).

Silje sier at fagfornyelsen ikke har påvirket hennes syn på flerspråklighet i så stor grad. Hun har for ikke lenge siden vært i et utdanningsløp, og der var det mye fokus på fagfornyelsen og de så litt på gamle læreplaner også. Hun tenker at lærere som har undervist lenger enn henne nok har sett en større forskjell. Samtidig sier hun at i hennes egen skolegang var det ikke så mye fokus på flerspråklighet, og at det har skjedd en endring. Det er viktig å ta vare på mangfoldet i klassene og sørge for at elevene føler seg sett og inkludert. På oppfølgingsspørsmålet om hun da har endret forståelse, sier hun: «Nei, egentlig ikke. Men jeg ser at det har endra litt status i skolen og at det har blitt et fokusområde» (sitat 21).

Kristine mener at hennes syn på flerspråklighet ikke har endret seg med fagfornyelsen. Hun har skrevet lærebok hvor de også gikk inn på flerspråklighet som en ressurs, og da særlig i yrkesfagsbøkene. Her handlet det om å bruke det man kan om språk fra før og bruke det inn i nye problemstillinger om språk, altså at man bruker språkkunnskaper man har fra før i ulike sammenhenger. Man bruker ulike typer språk som basis for å gå videre for å lære nye ting om språk. Dette mener hun at de har jobbet med en del tidligere, også før fagfornyelsen kom.

Steffen snakker om fagfornyelsen når vi snakker om samarbeid på deres skole, og trekker inn her hvordan andre land samarbeider som en kontrast til Norges måte å samarbeide på. Fagfornyelsen i hans oppfatning er at:

Det er jo null sideveis. De sier de prøver å få det til sideveis, men i Norge.. du ser de fagmiljøene som også sitter på toppen og bestemmer fagplanene de er veldig skott, delt. Ikke sant. Så det betyr at naturfag de har heget om sitt og bygget sitt fag. Kjemi og fysikk.. alle har gjort det samme. Også med norsk. Det har aldri vært noe møte sammen med norsk, historie, religion. Det burde det ha vært. Vi burde sett på tvers. (sitat 22)

Han er generelt skuffet over fagfornyelsen, og mener ikke det er en stor forskjell her i retningen om å samarbeide mer på tvers av fag. Steffen trekker fram praksis i skolen ut ifra hva opplæringsloven sier om elevenes rettigheter, da jeg ber ham om å si noe om hva han har tenkt før og etter fagfornyelsen. Elevene har rett på særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig undervisning, noe han ikke ser i skolen. Han påpeker at de minoritetsspråklige elevene (de fremmedspråklige, som han omtaler dem som) er en ressurs, men at de ikke får den hjelpa de trenger. De burde være en ressurs på alle mulige måter. Steffen beskriver flere elever, blant annet en elev som har bodd mange år i et annet land, og kom tilbake til Norge for ikke så lenge siden. Hun kan flere andre språk, og er

veldig flink i disse språkene, men norsk sliter hun med, og har mistet mange begreper som storting, demokrati osv., og får ikke den oppfølgingen hun trenger. Han innrømmer at svaret hans blir litt politisk, men peker på skolens sitt samfunnsoppdrag til å lære opp elevene i det norske samfunnet. Dette skal skje ved å undervise i språk, historie osv., men samtidig gir man ikke de minoritetsspråklige elevene den hjelpa de trenger. Det blir gjort kartlegging av elevenes grammatikk-kompetanse, men det er kun en del av det elevene trenger for å klare seg i skolen. Han påpeker at om man fokuserer på noe utover grammatikken, så må det settes inn flere ressurser, men det elevene får er én time i uka. I grunnskoleundervisning for minoritetsspråklige (dem som nettopp har kommet til Norge) blir morsmålet brukt, men når elevene har kommet inn i vanlig undervisning, er det lite ressurser for å hjelpe dem.

Kristian mener at læreplanen kunne vært mer presis, som nevnt. Han trekker inn en lærebok fra 3-4 år tilbake, som var under LK06, som han mener var veldig god på å se flerspråklighet som en ressurs. Han brukte et kapittel fra denne læreboka, som han ikke nevner med navn, i en hjemmeskoleperiode i skoleåret 2020/2021, og mener denne boka var bedre enn de nye lærebøkene om det samme temaet. Kristian har forstått at flerspråklighet har vært et lite tema også i tidligere læreplaner, men at det har blitt mye mer relevant. Han bruker eksemplet med kebabnorsk, og at det også er skrevet romaner på kebabnorsk, og da må man innarbeide dette litt mer. Men selve læreplanen synes han ikke bidrar så mye til å se på flerspråklighet som en ressurs, selv om han innrømmer at han ikke kan den helt på rams. Men noe som er tydeligere, er fokuset med å jobbe tverrfaglig. Kristian sier at han hovedsakelig er opptatt av kulturuttrykkene i norskfaget, og ikke på norskfaget som et språkfag. Men det siste året da de jobbet med språkprosjektet (som vi snakket mer om senere i intervjuet) har bidratt til en korrigering her, sier han. Likevel sier han at han betrakter norskfaget mest som et redskapsfag som handler om dette med å uttrykke seg, kommunisere, å lese, skrive etc., altså ulike former for kultur, som han sier. Kristian er mindre interessert i grammatikk og ordvalg. Han sier også at det er veldig opp til læreren hva man underviser:

Som lærer har du et ganske stort rom å fungere på uten å bli arrestert. Så du kan liksom sjonglere ganske mye innenfor den stillingsinstruksen din. Så.. det er kanskje noe av problemet i norsk skole forresten.. at det er veldig sånn personavhengig her. Det er kanskje det. Ja. Sånn er det når mennesker er.. når det er mennesker som jobber. (sitat 23)

Da jeg spør Kristian om han vil legge til noe i avslutningen av intervjuet, trekker han igjen frem at han mener at flerspråklighet er et mindre emne i læreplanen. Samtidig sier han at han nok kunne gjort mer ut av det, men at «...da går det på bekostning av sånn grunnopplæring i.. i det vi oppfatter som viktige ting som diktanalyse for eksempel, sånne svære temaer» (sitat

24). Noe han peker på som en mulig løsning, kan være etterutdanning og mer samarbeid med fremmedspråksseksjonen og grunnopplæring i norsk, selv om han oppfatter det som et lite punkt i læreplanen.

De forskjellige lærerne har altså ulike tanker om hvorvidt fagfornyelsen har påvirket deres syn på flerspråklighet, eller om det faktisk er en endring fra tidligere læreplaner. En lærer mener at den har gitt flere muligheter avhengig av hvordan lærerne selv velger å ta det i bruk, andre sier at den ikke har påvirket synet på flerspråklighet, men at nå står det konkret at det skal gjøres i større grad. Og andre oppfatninger er at læreplanen ikke går langt nok i å legge til rette for tverrfaglighet, og at det ikke står nok om det i læreplanen til å bli prioritert.

5.2 Metalingvistisk bevissthet i samarbeid og individuelt

I dette delkapitlet vil jeg skrive om hva lærerne generelt sa om hvordan det samarbeides på deres skole, for å se dette i sammenheng med hvordan de samarbeider rundt flerspråklighet. I samarbeid rundt flerspråklighet kommer også hvordan lærerne jobber sammen for å utvikle elevenes metalingvistiske bevissthet frem. Til slutt under denne delen viser jeg hva lærerne sa at de selv gjør i egen undervisning.

5.2.1 Samarbeid generelt

I innledningen til intervjuene spurte jeg lærerne om hvordan deres samarbeid var organisert på skolen, for å så ut ifra det snakke om hvordan de samarbeidet rundt flerspråklighet senere i intervjuet.

Nina sier at de har teammøter og seksjonsmøter i hvert fag så langt de får det til. De jobber også ut ifra klasseserier. De kjører en del av det samme, og samarbeider rundt for eksempel vurdering og gir hverandre litt råd. Samtidig kan det være varierende hvordan de får til et felles tidsskjema, da de har klasser på ulike linjer hvor det er bortfall av timer på grunn av for eksempel turer eller det kan være ulikt antall elever i klassen som påvirker. Men på studiespesialisering jobber de ganske tett sammen. Ellers jobber de på tvers av fag med ulike tema.

Linda sier at de har litt forskjellig samarbeid på de ulike avdelingene. De har torsdagsmøter, men mye av tiden blir brukt til beskjeder fra ledelsen. De hadde en del Webinarer i koronatiden, men en del forsvant også i koronakaoset. Ellers prøver lærerne å få til noe samarbeid frivillig utover det som er satt av til dette, men det er ofte vanskelig da mange møter også blir lagt til lunsjen, der de forsøker å samarbeide. De hadde tidligere en time til fagsamarbeid, som nå er tatt bort, men norsklærerne sitter på ulike avdelinger, og da kan man kun samarbeide med noen. Hun erfarer at det blir mindre og mindre tid til å få til

samarbeid, selv om lærerne selv ønsker mer samarbeid.

Silje sier at hennes inntrykk fra den tiden hun har jobbet ved skolen er at det ikke er samarbeid i særlig stor grad, og at det er mer individuelt. Hun har vært med i en samarbeidsgruppe på vg1 som har fungert godt. De har hatt felles prosjekter i klassene, men å dele årsplaner er ikke så vanlig. Ellers er det en god delingskultur av ressurser som undervisningsopplegg, tekster og småaktiviteter som de deler med hverandre på teams eller itslearning. Det blir litt opp til den enkelte lærer angående planlegging, og man går gjennom ulikt fagstoff til ulike tider. Hun følger klassen som hun hadde i studiespesialisering på 1. trinn videre i år som kontaktlærer.

Kristine sier at lærerne jobber i fagseksjoner, og at hun er leder på norskseksjonen som er på samme avdeling som samfunnsfag og språk, da det er flere av disse lærerne som har samme fagkombinasjoner. De jobber ut ifra seksjoner, avdelingsvis og team (f.eks. ut ifra trinn eller studieretning). De jobber av og til tverrfaglig med tanke på konkrete ting i læreplanen. Da jobber de tverrfaglig mellom fellesfag og programfag på yrkesfag, eller mellom realfag og mer humanistiske fag på studieforberedende, for eksempel. De har jobbet en del med de tverrfaglige temaene fra fagfornyelsen på tvers av fag.

Steffen sier at på skolen han jobber på, så er det ikke noe samarbeid. De har sagt at de skal gjøre det, men får det ikke til. De har noen faste møter i faggrupper eller fagteam. Det de i hovedsak blir enige om der er årsplan, som han mener at de ikke følger siden det ikke er realistisk å gjennomgå alt til de tidene de har satt. De lager også heldagsprøver sammen. Utover årsplanen skal de lage sin egen fagplan, og selv brekker han hele planen ned til hver dobbelttime gjennom året slik at han har en oversikt og kan bruke mer tid på vurderingsarbeid av elevene underveis.

Kristian sier at de har formelt seksjonsarbeid der de treffes hver tredje uke omtrent. Her snakker de om progresjon, heldagsprøver og diverse i denne kategorien. Men han mener at lærerne egentlig sitter på hver sin tue, og det er et veldig individualistisk miljø på skolen. De blir ofte ikke enige om skriveoppgaver, og selv om de er enige om oppgaver, lager noen av lærerne sine egne oppgaver. Progresjonsplanen eller årsplanen blir heller ikke fulgt. Han opplever at spesielt norskfaget er vanskelig å samordne. Kristian peker på en mulig forklaring som kan være at det er et så stort komplekst fag som skal presses inn i få undervisningstimer, noe som kan gi et stort slingringsmonn.

Flere av lærerne mener altså at de gjerne vil samarbeide, men det ikke er tid til det i særlig grad både på grunn av hvordan samarbeidet er organisert på skolen, men også på grunn av liten tid til dette. Ved to av skolene, til Nina og Kristine, ser det ut til at samarbeidet

foregår litt tettere enn ved de andre skolene. To av lærerne sier også at det er vanskelig å få samarbeid da det er ulike meninger om hvordan dette skal foregå.

5.2.2 Samarbeid angående flerspråklighet

Nina sier at de har hatt samarbeid angående flerspråklighet, men da, som hun nevner ofte, angående kultur og kulturmøter. De har også jobbet med å snakke om hjemstedet sitt, som hun nevnte tidligere også. De har sittet sammen i grupper for å se de mulighetene som læreplanen gir. Hun er litt usikker på hvor mye de jobbet akkurat med flerspråklighet ut ifra læreplanen, men mener at det absolutt er en mulighet å koble på flerspråklighet. Jeg trekker opp tråden fra det hun nevnte om grammatikkarbeid i begynnelsen av året. Hun presiserer at dette kan være en mulig inngang, men at man bør forsøke å løfte det opp på et høyere nivå og være mer kreativ i måten man jobber med dette for å unngå at det blir for kjedelig.

Videre snakker vi om hvordan de jobber med å trene opp elevenes metalingvistiske bevissthet. Hun bekrefter at de jobber med å hjelpe elevene med å se sammenhenger. Men hun er opptatt av at måten de gjør dette på er å ha en overbygning hvor de da kan koble på grammatikken. Et eksempel på en slik overbygning er da kultur og kulturmøter. Et eksempel hun gir på hva en slik overbygning kan være, er:

Du må være litt taktisk og bruke en annen type overbygning.. som for eksempel det kan være reklamen i Tyskland, eller reklamen i Spania eller et eller annet sånn. Eller tv-programmer eller sammenlikne noe liknende tv-programmer eller et eller annet. Sånn at det ikke bare blir grammatikk med en gang. Men at grammatikk blir en naturlig følge av det vi studerer. (sitat 25)

Hun mener også at denne måten å jobbe på heller kan pirre en faglig nysgjerrighet i elevene hvor de også kan tenke *hvordan henger nå dette sammen*, og der kan de knekke noen språklige koder. Som jeg nevnte da jeg refererte hennes definisjon av flerspråklighet (se 5.1.1), snakker hun innimellom om dialekter også, men er usikker på om dette er flerspråklighet. Hun snakker i et eksempel på overbygning også om dialekt:

Og der du hørte så forskjellige ord og uttrykk og der ungdommene når de skulle kommentere dette tok et eget språk, og begreper og språk som de ikke sier nå. Det er jo også en ting som jeg tenker.. jeg vet ikke.. kan det være flerspråklighet?. Det er jo egentlig ikke flerspråklighet.. det går litt på dialekt.. men samtidig er det jo språket vårt som endres. Ja. (sitat 26)

Nina sier at det er en utfordring å få til mer samarbeid rundt flerspråklighet da det ofte er andre ting om brenner mer. Dette kan være fordypningsemne eller tentamen. Hun innrømmer også at flerspråklighet nok ikke er det første de på norskseksjonen kommer på å drøfte. Dette fordi det som sagt virker abstrakt og også litt ullent. Det må være en del av noe annet, sier hun:

Hvis man da hadde sagt vi skal nå ha en oppgave.. eller drøfte oss fram til at vi skal ha en oppgave som går på språk. Og.. demokrati.. eller. Vi må ha noe annet og så fletter vi inn flerspråklighet som en underoverskrift for å si det sånn.. eller som et ledd i bestillingen. (sitat 27)

Nina konkluderer med at man nok kan trekke inn flerspråkligheten i flere fag, men at det da må bli en del av noe annet, altså av en overbygning, da lærerne allerede har mer enn nok å gjøre.

Linda sier at de ikke har hatt samarbeid direkte rettet mot flerspråklighet på norskseksjonen. Men hun sier at de hadde veiledningspedagogikk der de var en gruppe med to norsklærere som også var tysklærere og Linda som også er engelsklærer. De så sammen på læreplanen og kompetansemålet der de skal kunne snakke om språk. Linda sier at elevene ikke har begreper, og de diskuterte hvordan de skal hjelpe elevene til å få lært navn på ordklasser og setningsledd uten at det blir veldig kjedelig. De hadde dette temaet da det var gult nivå (korona) på skolen, og lærerne følte at de hadde en veldig kjedelig undervisning.

Men da var jo tanken au det at det er begreper de trenger i tysktimene og i engelsktimene og litt sånn. Så akkurat der snakket vi litt om den biten av det. Men ellers så har vi ikke gjort så mye med det nei. Det er ikke det læreplanmålet som har vært eller.. den delen av læreplanen som kommer i fokus. (sitat 28)

Jeg spør henne hva det er som kommer i fokus istedenfor flerspråklighet, og hun sier at det er mye snakk om vurdering og metode. Ledelsen ønsker at vurderingssituasjoner skal skje i 2-timersøkter istedenfor lengre skriveøkter eller at elevene kan fullføre tekster hjemme. Det er derfor mye snakk om hvordan de skal løse dette. Ellers snakker de mye om hva dybdelæring egentlig er, og dette med å lese hele verk i stedet for utdrag. Alt det andre drukner i det som blir lagt mest fokus på.

Linda sier at de ikke jobber på tvers av fag. I norskfaget er dette med å sammenlikne språk ikke noe nytt da det også var i den forrige læreplanen, sier hun. Men hun ser at på engelskseksjonen ble det en diskusjon om dette da det var nytt, skremmende og vanskelig:

Det hadde de ikke vært borti det før. Hvordan skulle de gjøre det? Mens vi som var norsklærere i bønn hadde jo hatt et læreplanmål som likna før i den gamle læreplanen også. Så for oss var ikke det helt ukjent. Det var litt lettere å tak i. Og vi begynte å snakke om at dere må snakke om setningsstrukturer og systemer og sånt. Mens i engelskfaget var nok det mer nytt. (sitat 29)

Jeg spør om det mest handler om grammatikk og system. Hun sier at det mest handlet om hvordan de skulle tolke læreplanmålet i engelsk. På norskseksjonen har det ikke blitt så mye diskutert, men Linda sier at det som er blitt vektlagt i lærebøkene har jo vært systemene og grammatikk.

Silje mener at norsklærerne ikke samarbeider så mye rundt flerspråklighet, men at de gjør det litt mer i engelskseksjonen. Samtidig synes hun det er vanskelig å vite da de kun er på én seksjon og ikke helt vet hva de andre gjør på andre seksjoner. Hun synes det hadde vært fint med mer samarbeid på tvers av de ulike avdelingene for å kunne ha fokus på flerspråklighet, for eksempel. Jeg spør henne om hva hun mener må til for å få til mer samarbeid. Hun svarer at dette blir en del styrt av ledelsen og at det hadde vært lettere om det ble mer tilrettelagt fra deres side, ellers kan man jo gjøre det utenom den faste møtetiden på eget initiativ.

Jeg spør videre om lærerne forsøker å hjelpe elevene til å se sammenhengene mellom språkene de kan. Silje sier at de har en tverrfaglig dag og tverrfaglig arbeid siden det er viktig i fagfornyelsen, men at språk ikke blir vektlagt her. Norsk og naturfag eller engelsk og samfunnskunnskap blir kanskje satt sammen på slike dager, men ikke språkfagene.

Kristine forteller om et opplegg de gjorde sammen i nynorsk som eksempel på samarbeid når hun først sier at de ikke har samarbeid:

Ja har vi noe samarbeid på det? Vi har jo.. det tror jeg nok jeg må si nei til. Vi har ikke noe spesielt samarbeid på det, men vi laget vel noe opplegg som vi satt og jobba med sammen i forbindelse med fagfornyelsen i fjor. Og det gikk på disse læreplanmålene som har med språk og gjøre som lå på vg1.. hvor vi laget en del oppgaver som gikk på at de skulle.. de skulle på en måte finne ut av sin egen måte å prate på. Hva kan du om språk? Altså.. Mulig det var i forbindelse med nynorsk faktisk og. At vi hadde det som basis. (sitat 30)

Elevene skrev sin egen språkhistorie hvor de reflekterte rundt egen dialekt, språk de kunne osv. Kristine sier at den var fin fordi da fikk elevene anledning til å jobbe med språkbevisstheten sin i tillegg til å skrive på nynorsk. Elevene får mulighet til å reflektere over egen måte å snakke på, og på hva som er ressursen i å kunne språk og språkforståelse. Lærerne har også jobbet med multietnolekter, og elevene har kunnet bli ressurspersoner på dette området. Lærerne har også jobba med holdninger til dialekter der Kristine i sin klasse hadde en avstemning for fineste og styggeste dialekter. De reflekterte rundt at holdningene kan være veldig subjektive og gå på om man liker personer som er fra et visst sted eller hvordan det hørtes ut.

Jeg spør videre om de har noe samarbeid på tvers av språk. Hun sier at der har de veldig lite, men at lærerne som underviser fremmedspråk, viser elevene sammenheng mellom språk de allerede kan. Kristine viser spesielt til likhetene mellom norsk og tysk, og snakker videre om hvordan hun selv jobber med dette i egen undervisning, noe jeg kommer tilbake til under neste punkt (se 5.2.3).

Steffen sier at de har hatt et språkprosjekt over 2-3 uker hvor elevene kan bruke sitt

morsmål, men dette er opp til hver lærer hva de gjør ut av, og de har det til ulike tider. Steffen sier at de ikke jobber noe på tvers av fag. Steffen beskriver hvordan undervisningen er svært personavhengig, og at lærerne er veldig inne i sitt eget fag. Flerspråklighet er ikke noe tema, i hvert fall ikke for hvorfor lærerne skal samarbeide. Han innrømmer at det kanskje kan være noe samarbeid innenfor engelsk, fransk eller spansk, men at fellesmøtene blir delt ut ifra fag og hver går til sitt.

Kristian sier at han kan mest svare for seg selv, da det ikke er så mye samarbeid med andre lærere eller på tvers av fag. Det eneste var at det var bakt inn i språkprosjektet som få gjorde i fjor. Hva de gjør i år vet han ikke, da han ikke har 1. trinn i år. Han gjentar at han regner med at fremmedspråkene samarbeider mer selv om det ikke er noe formalisert samarbeid ved skolen.

Det er ulikt for lærerne hvor mye de samarbeider angående flerspråklighet, eller om det er noe generelt samarbeid i det hele tatt. Lærerne gir ulike eksempler på hvordan de samarbeider ved skolene. To av lærerne tenker på at det ikke må bli en kjedelig grammatikkundervisning som står i fokus når de trener elevene på å se sammenhenger.

5.2.3 Lærerens undervisning

Her spurte jeg lærerne om hvordan de selv jobber med å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom språkene de kan.

Nina sier at hun gjør det hvis det er naturlig og at det er plass for det. Hun gir et eksempel med en elev som brukte norsk og engelsk om hverandre. Eleven hadde stort ordforråd, men slet med den norske setningsoppbygningen. Men dette kan man ikke ta i plenum annet enn om man skal si det som er typisk for det norske språket. Man kan også si hva som er typisk for andre språk, men ta utgangspunkt i det man kjenner til. I tillegg, sier hun, kan man ta utgangspunkt i språk man ikke kjenner til. Videre snakker Nina om norrønt og hvordan de jobbet med det norrøne språket og hvordan de kunne se på hvordan det norske språket hadde utviklet seg. Her kunne de se på hvilke begrep og ord som fremdeles eksisterer i norsk, og hvilke som er blitt borte. Nina tenker at den refleksjonen elevene kan gjøre seg rundt flerspråklighet kan være nyttig, og elevene nok ville kommet med ulike svar enn henne selv om flerspråklighet.

Linda repeterer at hun gjør det hvis det er relevant når det dukker opp der og da. Det kan for eksempel være en elev med norsk bakgrunn. Elevene har ofte en del engelske uttrykk i norsk. Da blir det aktuelt å snakke om det når det dukker opp: «Hvis jeg retter noe.. eller kommenterer hvorfor har dere begynt å si det. Det ville aldri jeg ha sagt. Nå utvikler språket

vårt seg» (sitat 31). Linda bruker også et eksempel med om hun har en arabisktalende elev som har noe feil i den norske strukturen sin. Da kan hun spørre hvordan eleven ville sagt setningen på sitt språk, altså i hvilken rekkefølge eleven ville ha puttet ordene. Dette gjør at både Linda som lærer og eleven kan få en aha-opplevelse om hvorfor eleven gjorde den feilen. Linda har hatt en mulighet til å gjøre dette i prosess-skriving, og hun gjør det ofte der etter behov. Ellers har hun ofte hatt en eller to økter der hun ser på det. I vg2 i år sier hun at de skal se på norrønt og sammenlikne det med moderne norsk, men også kunne sammenlikne med andre språk: «Og da er det jo au spennende å se på åssen.. for da ser vi jo allerede på to ulike systemer og åssen er det i alle de andre språkene vi kjenner til» (sitat 32).

Linda har også, sammen med flere andre lærere, hatt en skriveoppgave der elevene skulle se på norsk og sammenlikne med et annet språk de kan. Der har elevene valgt flere ulike språk, noen velger tysk, mens andre velger et språk de har som morsmål, som for eksempel vietnamesisk. Denne skriveoppgaven sier hun at har vært spennende for elevene, men den har også vært lærerik for lærerne.

Silje synes det er fint å kunne spørre elevene hvordan man sier ulike ting på deres språk. Slik kan de prøve å se om det er noen sammenhenger, og kunne se på opprinnelsen til ulike begreper. Silje kommenterer at norsk har mange ord som er hentet fra ulike språk. Det er spesielt mye påvirkning nå fra engelsk. Hun understreker at det er nyttig for elevene med bevisstheten om at språk ikke oppstår i en boble, og at det er mye som skjer med språk med påvirkning også utenfra.

Silje stiller oppfølgingsspørsmål for å se om elevene har forstått noe, og om det er noe de lurer på. Hun forsøker også å trekke linjer til andre fag eller annet som er relevant for det de snakker om. Noe hun legger merke til, er at elevene også ofte ser sammenhenger selv. De kan jobbe med førlesning som gir muligheter for å se hva elevene assosierer med en tekst eller et bilde de ser på. De ser også på nordiske språk og sammenhengen mellom for eksempel norsk, svensk og dansk hvor de ser på likheter og forskjeller. Silje tenker også at dette kunne de gjort i større grad også med andre språk i tillegg til de nordiske språkene.

Kristine sier at spesielt tysk kan man relatere til norsk da det er veldig mye likt mellom de språkene. Når de jobber med språkhistorie og ser på språkfamilier, kan de se på slektskapet mellom språkene i Norden. I dette arbeidet lette de sammen etter tyske ord i norsken (lavtyske ord) med google. I fjor så de også på den indoeuropeiske språkfamilien:

Vi hadde jo om det.. dette med språkfamilie etter fagfornyelsen au i fjor. For da husker jeg at hadde om den indoeuropeiske språkfamilien og så så vi på samisk finsk/ugriske språkfamilie og så.. laget jeg også sånn tre på språkfamilien til de som.. For eksempel en snakker somali, hvilke språkfamilie tilhører den.. Arabisk, hvilken språkfamilie tilhører den. Altså vi satte opp

såne språktrær for alle elevene i klassen. Ikke bare de indoeuropeiske. Men disse.. det var vel tre andre språktrær som var aktuelle da. (sitat 33)

Jeg spør Kristine om hvordan elevene opplevde dette, og da svarer hun at hun tror de synes det var ganske kult. Elevene ble ganske overraska da de så hvilke språk deres språk var i slektskap med. De oppdaget også at noen av språkene som geografisk kan være langt borte fra hvor deres språk er fra, også kunne være i slekt.

Det er ulikt hvor mye elevene kan om språkene sine, og dette har hun snakket med elevene individuelt om og ikke høyt i klassen. Dette da spesielt når noen elever skal opp til eksamen i sitt morsmål. Noen kan språket bare muntlig og nesten ikke skriftlig, for eksempel, mens andre kan det kjempegodt også skriftlig. Det avhenger av hvor gamle de var da de flykta eller reiste, og hvor mye de har lært, sier Kristine. Og av hvor mye skole de har hatt.

Steffen snakker blant annet om at han jobber med essay med elevene, og at der kan elevene bruke noe personlig: «Og da sier jeg alltid: Ja, men fordi at du kan så mye selv. Du som har vært på reise du vet jo hvordan det er å være flyktning. Altså du må jo bruke disse her.. disse refleksjonene dine rundt..» (sitat 34). Jeg ber ham om å spesifisere om han praktisk gjør noe for å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom ulike språk, og der svarer han at han ikke gjør dette. Han begrunner dette i at han ikke ser at det står noe om at man skal gjøre dette i fagplanen. Det er noen nyanser her, men han gjør det stort sett ikke. Han sier at han jobber noe med nordiske språk og dialekter, men ikke med fremmedspråk. Det han forsøker å gjøre, er å la elevene bruke sine erfaringer i tale og essay. Han tar ofte utgangspunkt i kulturmøter:

Og da.. jeg skal jo selvfølgelig sett.. jeg skal selvfølgelig.. jeg lager et forberedelsesark.. sånn A3 som du kan brette og så har jeg kulturmøte eller ulike såne emner. Og det derre med språk er jo egentlig et interessant.. fordi at det er jo.. den reisa der.. det er jo bare det at fra de ble født ikke sant.. så er det den reisa de har vært på.. det er jo en utrolig interessant.. det kan bli et interessant essay.. dette her.. for hvordan de da har tilegna seg mulighet til å kunne kommunisere. (sitat 35)

Steffen legger til at han kanskje ikke bare tenker på nasjoners språk som flerspråklighet, som han tidligere har pratet om, men også tegnspråk. Han peker på at de som har en hørselsnedsettelse burde bli integrert i større grad.

Kristian sier at han ikke jobber så mye med elevenes flerspråklighet som en ressurs eller å hjelpe elevene til å se sammenhenger gjennom året. Det er ikke noe han jobber med systematisk, siden han heller ikke vet hvordan han skulle ha gjort dette. Han repeterer at det er mye annet å holde på med, men at det da ble lagt til en spesifikk bolk. Han nevner språkprosjektet som inngangen han hadde til dette i skoleåret 2020/2021. Her fikk elevene en

del innsikter, kunnskaper og ferdigheter som de kunne bruke utover terminen. De jobbet med språkprosjektet først, og deretter med kulturmøter. Videre ber jeg ham utdype disse to temaene. Om kulturmøter sier han:

V: Kulturmøter. Hvordan gjorde dere det?

L6: Ja vi hadde mange forskjellige måter å.. men kort sagt så.. vi leste vi tekster. Det gjorde vi lite når vi jobba med språkprosjektet så da leste vi en del tekster hvor det er sånn tema. (sitat 36).

Om språkprosjektet sier han at han synes det var interessant også for seg selv siden han synes det å sammenlikne norsk med andre språk var et punkt i læreplanen han ikke hadde fått så godt til. Språkprosjektet gikk ut på at elevene skulle skrive en fagartikkel der de sammenliknet norsk med et valgfritt språk i fire uker. Dette var det første store arbeidet deres med fagartikkel på videregående skole. Elevene skulle være obs på typiske sjangertrekk ved en fagartikkel, og i tillegg innhold som handlet om:

språkfamilie, morfologi, vokaler, konsonanter, eventuelt alfabet, syntaks, en diskusjon rundt analytisk syntetisk språk, mulige dialekter og liksom plassering i verden, hvor mye de var brukt, hva som er vanskelig i norsk sammenliknet med det andre språket osv. osv. (sitat 37)

Kristian sier at han synes at arbeidet med fagteksten var svært interessant, og de fikk muligheten til å bygge den opp litt bit for bit. Prosjektet gav en mulighet til å involvere foreldrene, men det var ikke alle som valgte å bruke morsmål. Noen valgte også å bruke fremmedspråket sitt, og andre igjen et helt annet språk som fasinerte dem, som irsk eller norrønt. Kristian sier at han synes det var interessant å se hvordan elevenes språklige identitet kom fram og hvilket språk de valgte. Noen av elevene brukte lengre tid på å bestemme seg for hvilket språk de ville ha om, og de ombestemte seg også underveis:

Men det var en ordentlig sånn aha-opplevelse for meg og for dem også tror jeg.. at liksom det tankearbeidet og den lille forskninga som måtte til for å lande et språk og sammenlikne med norsk. Jeg får jo ikke målt de opplevelsene annet enn at noen av de tankene de hadde da.. de selvstendige tankene.. nedfelte seg i deler av den ferdige artikkelen til slutt da. (sitat 38).

Denne prosessen med å bestemme seg kom frem i artikkelen som elevene skrev, men også da de presenterte den kort muntlig. For noen valgte de å dele noe mer personlig rundt valget sitt og at de hadde spilt på egen bakgrunn i valget sitt, mens andre valgte å gjøre det mer intellektuelt. Kristian sier at han ønsker at elevene skal få muligheten til å slippe å dra fram det personlige om de ønsker det, altså personlige opplevelser og erfaringer når de snakker om ulike temaer i norskfaget. Han gir et eksempel på to elever som valgte morsmålet sitt. Disse elevene løste oppgaven på en, som han sier, vitenskapelig måte, og han tror ikke de involverte

familien så mye som kilde til informasjon. De søkte heller informasjon i vitenskapelige bøker og nettsteder. Han sier at familiebakgrunnen og den etniske bakgrunnen ikke nødvendigvis er en stor ressurs fordi det kan være foreldrene ikke hadde så mye utdanning, og de dermed ikke kunne bidra så mye i denne sammenhengen. Det kunne være de helst bare kunne bidra med talemåter, ord og uttrykk, og de hadde ikke mye språklige kunnskaper som førte til at barna måtte gå andre steder for informasjon til fagartikkelen. Han synes det var fint at fagartikkelen kunne bli mer enn å kun spille på elevenes bakgrunn. Temaet om kulturmøter er noe elevene kjenner godt, og de kan jobbe med nye møtesteder for ulike bakgrunner, altså Norge som møtested for mange ulike kulturer, mens fagartikkelen var satt mer i system ved at den for alle skulle inneholde de samme elementene. Det var for eksempel at innledningen måtte se slik ut og konklusjonen slik osv.

Så motsetning til det så måtte de her inn i den fagartikkelramma og de skulle lære seg faktiske kunnskaper om ulike sånn der språklige temaer. Sånn at det ble litt mindre sånn.. sånn.. altså det ble mer sånn arbeid med fakta og kunnskaper, hard facts liksom i stor grad mer enn å spille på.. ja.. sånn kanskje bakgrunn de hadde. (sitat 39)

Det ble altså mer arbeid med fakta og kunnskaper, noe han opplevde som veldig frigjørende da det var konkrete krav til hvordan oppgaven skulle skrives med skriveramme osv. Kristian opplevde prosjektet som vellykket uten at de snakket så mye om hva de fikk ut av det, da han ikke er så interessert i egenvurdering, som helst gir svar som læreren ønsker. Dette kan være at elevene gir svar som at de har lært veldig mye. Men generelt tenker han at prosjektet var vellykket:

Men.. men følelsen min er at det var en veldig fin modell. Som sagt.. den var sånn faktabasert hvor en kunne bruke noen egne erfaringer men bare i begrenset grad. Så det var.. skal vi se.. ja.. det var det prosjektet (sitat 40).

5.3 Klassens flerspråklighet

I dette delkapitlet skriver jeg om hvordan informantene sier at de jobber med flerspråkligheten i klassefellesskapet. Dette handler om i helklasse, i motsetning til i neste delkapittel der jeg presenterer hva informantene sa om hvordan de jobber med flerspråkligheten til enkelteleven. Disse to delkapitlene har gjerne litt oppsamling av hva lærerne allerede har sagt, men gir også en mulighet til mer fordypning, da jeg fokuserer på hva læreren mener at han/hun gjør både i klassefellesskapet og for den individuelle eleven.

Nina sier at hun tenker at det er viktig å være tydelig i bestillingen til hva elevene skal gjøre, slik at om det er elever med en annen bakgrunn så har de også forstått oppgaven. Hun

tenker at det viktigste er at man har en god dialog og kommunikasjon rundt det i klassen og for den enkelte. Jeg spør henne videre om hva hun gjør slik at det kan bli en ressurs for alle. På dette svarer hun at det kan som sagt skape en større forståelse for ulike kulturer, språk og en menneskelig forståelse. Og at alt henger sammen med alt:

Ikke minst dette her som jeg nevnte menneskesyn og medborgerskap dialogen og demokratiet forståelsen for andre annerledes måter å tenke på.. så der er mange ting som flettes inn der tenker jeg. (sitat 41)

Linda sier at hun tilpasser fra klasse til klasse. For eksempel slik at om det er mange minoritetsspråklige i en klasse, så kan hun spille på mange, mens om det er færre må hun vurdere hvor ofte hun skal trekke dem frem. Å trekke frem fremmedspråkene sier hun at hun gjør mindre enn engelsk, da elevene gjerne er litt usikre på dem og kanskje ikke kan nok. Hun føler seg også selv tryggere på engelsk, og trekker det en del fram. Og det blir mye tilbakemeldinger når de ser på noe rent språklig. Hun sier også at hun bruker det når det gjelder kulturkunnskaper:

vi har sett på en del politiske taler når vi holder på med retorikken for eksempel. Hvorfor sier Trump God Bless you etter alle talene mens Erna Solberg gjør ikke. At vi har snakket litt om sånne ting. Høflighet har vi snakket litt om. Litt tilfeldig og fordi jeg har jo en internasjonal klasse som jeg underviser i og noen av de elevene i norskklassen min lurte på hvorfor de kalte meg for miss. Mens jeg fleipa med dem og sa fordi dere kaller meg for øy. «Øy, gidder du å komme her?» Det har vi snakka litt om. (sitat 42)

Et annet eksempel Linda kommer med er at de har snakket om navnetradisjoner i sagalitteraturen ved at etternavn med *son* og *dottir* har utvikla seg til dagens etternavn og dette kobla de til navnetradisjonen til elevenes etternavn i klassen. Og det var litt forskjellig rundt bytting av etternavn når man giftet seg, og der snakket de også litt om kjønnsroller knyttet til dette: «Så da fikk vi snakket litt om kjønnsroller knyttet opp til navnetradisjoner og det er jo for så vidt en flerspråklig kompetanse det også» (sitat 43). Linda kommenterer også en oppgave som en kollega som underviser spansk hadde om hvordan man flørter på spansk i forhold til på norsk, og hun selv har knyttet dette til for eksempel noveller.

Jeg spør henne også om hun har hatt om nabospråk, nynorsk/bokmål og dialekter. Linda kommenterer at elevene har svært lite kunnskaper om nabospråk, men har mye større engelskkunnskap. De foretrekker å få tekster på engelsk fremfor på svensk. De snakker litt om påvirkning fra fransk og tysk til svensk og dansk, for eksempel. Kebabnorsk sier hun at er et gøyalt tema i VG1, men elevene har et inntrykk av at det er noe de holder på med i Oslo. Elevene kjenner seg ikke igjen i dette i denne byen, hverken elever med norsk bakgrunn eller innvandrerbakgrunn. Hun sier at elevene glemmer nynorsk fort, og det kan være vanskelig å

sammenlikne og ha en refleksjon rundt dette. Men noe knytter de til enkelte dialekter, og det kan være gøy å herme etter dialekter. Uttrykk kan også være gøy å snakke om, spesielt banning på dialekten som snakkes i denne landsdelen. Noen relaterer også til besteforeldre.

Silje sier at de ikke gjør det så ofte, men av og til trekker de frem fremmedspråkene klassen har. Dette blir gjerne en del av en muntlig aktivitet de har, og for å få dem til å reflektere over språk eller til å se sammenhenger og opprinnelse til begreper de bruker. Silje gir videre flere eksempler på hvordan de jobber med å sammenlikne norsk og engelsk. De jobber blant annet mye med oversettelser. Dette bruker de også i møte med nynorsk, og har nynorsk teksting til engelske serier. Mye handler om forståelse og å kunne bruke ulike begreper. De har også snakket om gaming og hvordan dette innvirker på det norske språket:

Ulike uttrykk som de kjenner til. Forkortelser på engelsk. Hvordan det også brukes ofte. Ja. De har fått sett litt og undersøkt sin egen mediebruk og hvilke engelske uttrykk de bruker. Er det.. hvorfor bruker de dem.. er det fordi vi ikke har noen gode uttrykk for det på norsk eller er det bare fordi de er vant til det. Jeg tror nok det er det.. i hvert fall som jeg har mest fokus på. Det er norsk og engelsk. Ikke så flink til å dra inn andre språk som jeg burde ha gjort. (sitat 44)

Videre prater vi litt om dialekter, der hun sier at dette gjør de mer på vg3, men i vg1 og vg2 ser de på målmerker og dialektbruk i for eksempel norske sanger. I møte med nynorsk sier hun at elevene er flinke til å bruke oversettelsesprogram, spørre hverandre og se begrepene ut ifra konteksten for å finne ut hva som er meningen. De bruker også andre språk de kan hvor de ser om det er noe som likner på et begrep de kan fra før. Hun mener altså at elevene er gode på å tolke selv i stor grad.

Silje forsøker å legge opp til valgfrihet til tema i vurdering, og gir et eksempel på at de nå skal i gang med å skrive fagartikkel med temaet ungdomsspråk og språkendring med inspirasjon fra et debattinnlegg fra ungdomsspaltten til Aftenposten. Men ellers kan de velge retning selv. Noen kan skrive om dialekt, andre kebabnorsk, slang, en elev vil kanskje bruke sitt språk i tankekartet og om det språket, engelskpåvirkning osv.. men alt ut ifra styrkene, interessen og kompetansen elevene har. Jeg spør om hun føler at elevene blir mer bevisste på det de har av språkkompetanse med denne måten å jobbe på. Hun synes det er positivt at hun ser at elevene klarer å se sammenhenger. Mange ser nytten av engelsk som et språk de får bruk for i framtida, og hun har hatt undersøkelser rundt det som bekrefter dette. Jeg spør henne om hun har opplevd dette angående fremmedspråkene også, eller om hun trekker dem inn. Men hun gjentar at hun ikke gjør så stor bruk av dette, men at om det var mer samarbeid på tvers av fag, så kunne dette kanskje ha vært mulig. Hun mener absolutt det også er en ressurs å trekke inn de minoritetsspråklige: «Fordi at de er.. har minoritetsbakgrunn og

kanskje skal lære seg enda et språk. At de kan mestre noe og at de kan føle at de kan bidra da til klassen.» (sitat 45). Her kan det virke som hun tenker fremmedsspråk som språket minoritetsspråklige har med seg.

Kristine sier at hun forsøker å få med alle. Hun vil jevne ut der det er et hinder med språk. Og det å lage oppgaver som får med alle er da for eksempel viktig. Hun forsøker å tilpasse nivå med både vanskelige oppgaver, men også å bruke hjelpespørsmål for å konkretisere mer. Hjelpespørsmålene kan være gode for elever som ikke mestrer norsk så godt, men også elever med dysleksi. Hun ønsker i hvert fall ikke at språk skal være noe hinder for at elevene får vist hva de kan. I avslutninga, da hun kan utdype og legge til mer utover det vi har pratet om, sier hun at de har hatt et veldig godt arbeid med biblioteket. De har jobbet med eventyrbøker før på ulike morsmål til elevene. De har pratet om de ulike eventyrene og sammenliknet med norske. Og her har de fått sett at det er samme type oppbygning, bare annerledes dyr alt ut ifra kultur. Her kan ulike språk være en ressurs:

Men da.. da gjør man liksom litt stas på det morsmålet au skulle jeg til å si.. fokuserer litt på at.. så bra at du kan liksom.. nå gjør jeg en sammenlikning med sånn er det på ditt språk, sånn er det på norsk og.. liksom vise.. være litt ressursperson på det og. (sitat 46)

Kristine sier også at det var flere lærebøker med Kunnskapsløftet hvor det var oppsummeringer av kapitlene på ulike morsmål, og det kan være det kommer med fagfornyelsen også. Men nå har det vært mer enklere, tilrettelagte versjoner, men der kommer jo ikke ressursperspektivet frem, men heller det negative. Hun konkluderer med at de som lærere også må bli flinkere til å se og utnytte når de kan ta i bruk flerspråkligheten. De må se at det er en ressurs, og ikke alltid noe begrensende eller at man ikke kan norsk godt nok. Men å få det frem i undervisningen går ikke av seg selv, og man må være bevisst på det.

Steffen sier at han alltid kartlegger hvor mange språk de har i klassen sammen med en aktivitet der han spør hvem tror dere har flest husdyr, hvem kan flest språk osv. Det er som regel mellom 9 og 13 forskjellige nasjonaliteter i klassen. Men videre sier han at han ikke bruker de ulike språkene:

Så dette med nasjonaliteter og.. men jeg beklager jeg bruker ikke den ressursen.. altså er det en ressurs må jeg jo stille meg spørsmål.. er det en ressurs? Målet med min undervisning.. og den.. den.. det hviler på læreplanen i norsk og alle de tankene og grunnlaget for den planen som jeg har hentet ut nevner ikke dette i det hele tatt. Den sier at vi skal lære opp barnene til å lese, skrive og forstå og vi skal bruke ulike midler for å oppnå dette. Men den sier.. den nevner ikke at vi skal bruke elevenes morsmål med en stavelse.. noe sted. (sitat 47)

Han sier at hans fokus altså er på å lese og å forstå. Videre nevner han igjen at de jobber med essay (se 5.2.3), og at de for eksempel kom inn i diskusjonen rundt Palestina-Israel-

konflikten. Her sier han at de fremmedspråklige elevene er på en helt annen planet enn de norske elevene. Og han forsøker at de norske elevene kan ta notater for å også kunne delta selv. Og han nevner til slutt en 6-er-elev som kontrast til elever som han sier ikke forstår og han kan ikke avbryte undervisningen, men han forklarer noen ord underveis. Det er et dilemma.

Kristian gjentar at da er det avgrensa til språkprosjektet de har gjort. Og da er det viktig at oppstarten blir god. Det er viktig at elevene føler at dette kan de klare og at de har noe å bidra med her, samtidig som de må stå på for å få et ferdig resultat. I oppstarten fikk elevene si hvilke språk de kunne også på lapper om de ikke ønsket å si det høyt. I denne klassen i studiespesialisering, som han hadde i fjor, er det et godt miljø, selv om det var et potensiale for at den kunne bli delt eller splitta. Klassen ble oppretta med mange ulike bakgrunner bevisst fra skolen sin side, men det gikk veldig bra selv om mange tenkte at elevene måtte fordeles jevnt i ulike klasser. Dette var fordi kontaktlæreren gjorde en veldig god jobb med dem. Kristian sier han snakker seg litt bort, og jeg minner ham på spørsmålet. Han sier også at:

Det ble liksom en sånn kilde til stolthet i de første timene vi hadde rett etter nyttår. At de hadde noe.. de hadde noe ekstra liksom. De hadde noe som de andre ikke hadde. De hadde en språklig kompetanse som de andre ikke hadde. Men vi gjorde ikke noe mer ut av det. Det kunne vi sikkert ha gjort.. det bør jeg gjøre neste gang. (sitat 48)

Til slutt om dette spørsmålet sier han at de gjør lite av dette til vanlig. Og at de ikke er særlig stolte av det. Men som sagt oppfatter de det som et lite punkt i læreplanen, og det er kanskje en grunn til at andre lærere på skolen heller ikke gjennomførte prosjektet. Det er noe som kan forbedres, sier han.

5.4 Den individuelle elevens flerspråklighet

Nina sier at de ikke har hatt elever med en annen læreplan. De prøver å trekke inn enkelteleven der de synes det er naturlig, slik at elevene blir sett og hørt med sin bakgrunn og forståelse. Det kan være noen som har bodd i et annet land, har morfar fra et annet land, eller har en nabo. Og i klassen er det jo bare enkeltindivider, så hun jobber også på individnivå i hele klassen. De forsøker å ha fagsamtaler med elevene, og når elevene sitter og jobber i grupper så kan man klargjøre oppgaven eller være på den enkelte. Hun gjentar at de ikke har så mange minoriteter på skolen og de har en ganske god kompetanse fra før av. Hun gir et eksempel på en minoritetsspråklig elev som holdt seg litt for seg selv, men at han var en ressurs. De ble enige med ham om at det ikke skulle brukes engelsk mens han var på skolen,

men norsk. Videre prater hun litt om nabospråk og prater litt bort ifra dette med enkelteleven, men heller om at i Skandinavia kan man bruke eget språk i møte med nabospråkene, og da skal man ikke bruke engelsk.

Jeg skriver om hva Linda sier om flerspråklighet som ressurs angående enkeltelever i 5.1.2 at det er viktig å kunne bruke minoritetsspråklige som en ressurs i klasserommet. Men det er ikke alltid alle som ønsker å bli trukket frem, da det kommer an på i hvilken fase de er i i livet. Jeg spør henne om hun har noen med en annen læreplan, kort botid? Hun sier at hun har hatt det tidligere, men ikke i år. Hun gir et eksempel på en klasse hvor elevene prøver å få fagbrev, men at de ligger på de laveste nivåene på en innføringsskole. Men videre snakker vi om studiespesialisering igjen. Det kan være utfordrende å tilpasse til enkelteleven når det er 30 elever i klassen, et stort pensum og bare fire timer i uka. Hun forsøker å kutte ned noe og kanskje ikke lese fullt så mange tekster og gi ekstrahjelp til noen tekster. De som ikke har norsk som morsmål kan slite med å henge med, og spesielt i vg2 med gamle tekster med vanskelige ord. For mange kan også nynorsk være problematisk. Hun nevner den letteste versjonen av læreverket Intertekst, og som de ønsker å få på skolen. Hun har ingen elever i år som trenger det, men dette kan lette det litt for dem som ikke klarer å lese tekstene uten at man tilpasser mye.

Linda sier at hun «lurte» elevene til å ha et større prosjektarbeid med et prosjekt de kalte avis:

...fordi de skulle bare putte tekstene inn i avisformat da og så skulle vi publisere det i klassen. Men de måtte jo skrive de samme typer tekster vi ville gjort ellers. Men da skulle de skrive tre tekster hver, men da.. på sånne større prosjekt som det så kan man jo tilpasse med.. de fikk utlevert litt forskjellige teksttyper. Forventa kortere tekster. Og.. og selvfølgelig når det er prosess kommenterer på ulike ting. (sitat 49)

Og ellers trekker hun inn språk ut ifra hva elevene er komfortable med. Hun spør elevene gjerne i første elevsamtale om de synes det er greit. Men slik er det jo litt i den alderen også. Det er ikke alle norske som heller liker å bli spurt om noe i timen uansett hva det handler om.

Silje sier at å tilpasse til den enkelte er litt vanskelig, men at det går mye på å tilpasse angående forståelse. Det kan være å finne tekster på bokmål istedenfor på nynorsk, om det er veldig vanskelig, forklare om det er noe de ikke forstår og følge opp og spørre hvordan det går. Det er også viktig å legge ut ressurser som de kan støtte seg på. Silje tenker på å bruke elevene med sin språkkompetanse som ressurs i undervisningen, men at det forsvinner litt i andre læreplanmål og temaer man skal gjennom. Ellers er fagfornyelsen veldig ny, sier hun, og det tar nok litt tid før det økte fokuset på flerspråklighet kommer ordentlig på plass. De har

hatt webinarer der det har vært tatt opp at dette er viktig, men ikke på hvilken måte man skal jobbe med det utover å ha for eksempel tre språk ved siden av hverandre og se på forskjeller og likheter: «Jeg skulle ønske det var litt mer ressurser på det og hvordan man kan jobbe aktivt med det» (sitat 50). Silje synes det kan være utfordrende å ha det som en naturlig del av undervisningen. Man kan dra det litt inn her og der om noen er litt utadvendt og ikke har problem med å dele. Hun sier at det også handler om trygghet i klassen, så det kommer an på den individuelle eleven også. Hun synes det er fint om noen ønsker å dele av egen kultur og språk og ikke skjule den delen av seg selv. Silje avslutter med å si: «For det.. vi har jo snakka om at språk er.. for eksempel dialekter eller ulike språk man kan at det en veldig viktig del av identiteten og at det er viktig å ta vare på og.. Så. Ja.» (sitat 51).

Kristine har brukt litt tid på å kartlegge norskkunnskaper for å se om elever er klare for å gå opp til eksamen i sitt morsmål, og det var de. To av elevene i den klassen (vg1) hadde kort botid, mens de andre minoritetsspråklige ikke kvalifiserte for dette selv om de ikke var sterkere i norsk. Og hun kommenterer at dessverre må de gjennom det samme som resten av klassen likevel, og de har snakket mye om hva de kan i norsk og eget morsmål. Videre forteller hun om vg3 hvor hun har hatt 8 elever med kort botidlæreplan, og har hatt mulighet til å sette dem sammen. Det var denne gruppa som jeg nevnte at hun oppfattet at hjalp i 5.1.2. Det blir ikke alltid like lett å tilrettelegge i hel klasse for disse elevene, men her fikk hun også mulighet til å ha timer bare med dem. Her jobbet de blant annet med læreplanmålet med å sammenlikne morsmål med norsk. Elevene fikk mulighet til å snakke om bakgrunn, hvor lenge de har bodd i Norge osv. og de fikk utveksle frustrasjoner rundt det å føle at de kom til kort i undervisningssituasjoner og ikke får sagt det de ønsker å si. Noen elever skulle Kristine ønske at hadde fått brukt ett år til med norskopplæring. Men elevene er også utålmodige etter å komme seg ut i skole, få studert og komme seg videre. Hun mener at de kanskje ikke ser realiteten i hvor mye norsk de må kunne, og at de da møter frustrasjoner da de ikke mestrer skolen: «Så da er det jo vanskelig å se på flerspråklighet som en ressurs når du stort sett driver og stanger og ikke mestrer det språket som du må kunne for å komme gjennom». (sitat 52). Kristine sier at hun er glad for at det er et godt miljø i klassen i studiespesialisering, som hun nå har i vg2, og at alle har venner på tvers av bakgrunn. I gruppearbeid er de blandet om det ikke er noe som krever at de minoritetsspråklige er i en gruppe.

Steffen sier at han ikke har mulighet til å følge opp den enkelte. Dette når de er 32 elever så kan han ikke sette seg ned og jobbe med den ene eleven alene. Men skolen har ikke gitt dem den hjelpa de skulle fått da de startet ved skolen i fjor. Jeg spør ham om elevene med kort botid, og han sier at han har fem av dem nå, og at de er fordelt på ulike trinn, men det er

flere som ikke er kvalifisert for det. Han synes det er veldig kjedelig at de ikke gjør mer for disse elevene, men skolen er organisert på en dum måte, og at først og fremst står det på økonomi og ikke på pedagogiske prinsipper. Det er noen egne klasser ved skolen med grunnskoleopplæring, men disse elevene får likevel ikke de ressursene de egentlig trenger heller.

Kristian sier at han fikk fulgt opp den enkelte eleven i språkprosjektet og i arbeidet med artikkelen. Og i denne tida var det en del hjemmeundervisning som gjorde at det var enklere å følge opp enkeltelever. Her kunne han gjøre som man gjør som lærer ved å tilpasse og se hva eleven kan få til til slutt og veilede ut ifra det. Man er ganske vant til å jobbe ut ifra det, men kanskje ikke ut ifra dette temaet. Jeg spør igjen om han gjør dette i hver time, og han sier at han absolutt ikke gjør det og at han ikke har kapasitet til det. Men han sier videre at kanskje noen har det, og at det kanskje hadde vært interessant om jeg hørte med lærere med grunnopplæring i norsk med nyankomne elever:

Dag 1. i Norge i klasserommet ikke sant.. de må jo mye med sånn sammenlikning og spille på språklig kompetanse. På en måte Samtidig så må de jo bruke mesteparten av tida på å lære dem dette fremmede språket da. (sitat 53).

6. Drøfting av funn

Jeg har nå analysert hva lærerne sier om sin forståelse av flerspråklighet, og hvordan de eventuelt inkluderer dette i sin undervisning. På bakgrunn av funnene, ser jeg at det er ulik forståelse av hva flerspråklighet er og hvem som er flerspråklige, det er ulike tanker om hvordan, om og for hvem dette kan være en ressurs i undervisningen, om fagfornyelsen har hatt en innflytelse på forståelsen av flerspråklighet og lærernes undervisning, og hvordan dette da samlet kanskje har en innvirkning på undervisningen. Flere av lærerne har en forståelse av flerspråklighet som noe som angår de minoritetsspråklige elevene, og har en problemorientert tilnærming til deres flerspråklighet ved at man må hjelpe de flerspråklige elevene til å mestre norsk, og at det ikke skal være noe hinder for dem i møte med norsk. I dette kapitlet vil jeg drøfte sentrale funn i lys av teoriene som jeg har presentert i kapittel 3, og bakgrunnskapitlet (kapittel 2), og basert på de ulike typene definisjoner av flerspråklighet, som Svendsen (2021) presenterer (se 1.4). Strukturen i dette drøftingskapitlet er etter todelingen i problemstillingen min, og jeg kaller delkapitlene: 6.1 *Forståelse av flerspråklighet* og 6.2 *Innganger til flerspråklighet i undervisningen*.

6.1 Forståelse av flerspråklighet

I dette delkapitlet vil jeg drøfte det lærerne sa om sin forståelse av flerspråklighet, som jeg også knytter til *hvem* de mener er flerspråklige, hva de mener flerspråklighet som ressurs betyr og hvem dette er en flerspråklig ressurs for, og hvilken betydning fagfornyelsen har for deres forståelse av flerspråklighet.

6.1.1 Hva er egentlig flerspråklighet?

Det er interessant å se gjennom datamaterialet mitt at det er flere ulike oppfatninger blant lærerne om hva flerspråklighet er. Flerspråklighet blir for eksempel oppfattet av Nina som noe ullent eller abstrakt, noe som da klart fører til usikkerhet om hvordan man kan ta i bruk dette i undervisningen. Begrepet flerspråklighet er ikke noe abstrakt, men det kan legges til grunn ulike kriterier for å definere det, som Svendsen (2021) skriver om, og det kan være et komplekst begrep. Det er ulike aspekter ved det som man vektlegger, som for eksempel å basere det på kompetanse eller bruk. *Abstrakt* betyr noe som ikke har direkte kontakt med virkeligheten, eller noe som er tenkt, ifølge Store norske leksikon (Tranøy, 2020). Det er altså ikke det samme som å si at noe er vakkert, som da ikke er konkret, og som vil kunne variere. På den andre siden kan det ha vært at informantene mente at hun selv var usikker på hva flerspråklighet var, og dermed sa at det var abstrakt i den betydningen at det var uklart for henne hva dette betyr. Det er trolig dette hun kan ha ment, da hun gjennom samtalen trekker frem begrepet flerspråklighet flere ganger, samtidig som hun også prater om hvordan hun trekker fram flerspråkligheten i undervisningen. Dette kan kanskje være et eksempel på flerspråklighet, sier hun flere ganger. Det er uansett klart at dette er noe hun er usikker på hva er. Inngangen hennes til flerspråklighet er mest knyttet til hva hun *gjør* med flerspråkligheten, men når jeg som sagt spør henne om hvem hun regner som flerspråklig, svarer hun at det er elevene med et annet morsmål enn norsk (se 5.1.1).

Flere av informantene vektlegger kompetansekriteriene for hva som er flerspråklighet. Hvis du kan flere språk, så er du altså også flerspråklig. I denne definisjonen ville også etnisk norske elever kunne ha blitt inkludert, da de for eksempel kan engelsk i varierende grad (hvis man f.eks. bruker Diebold (1964) og Haugen (1953) sine definisjoner om at det kan være en begynnende tospråklighet, og at det kan være varierende ferdigheter i andrespråket). Flere av lærerne definerer likevel de minoritetsspråklige elevene som de flerspråklige, og skaper et skille mellom dem og de etnisk norske elevene. Dette funnet ser jeg i likhet med blant annet Olausson & Kjelaas (2021), som ser at lærernes forståelse av hvem som er flerspråklige, er elever med en annen bakgrunn enn den norske. I tillegg er det ulike oppfatninger av hvor mye kompetanse man må ha i de ulike språkene, for å kunne regnes som flerspråklig. Det kan

virke som noen av informantene har en «innfødt-lik» forståelse av kompetansen, som Bloomsbury (1933/1957) har som krav, noe som kan gi en forklaring på at de ikke regner etnisk norske elever som flerspråklige. Samtidig har ikke alle informantene denne forståelsen av hvem som er flerspråklige. Linda ser ut til å tenke at man må ha en viss kompetanse i flere språk, for å kunne regnes som flerspråklig, men hun inkluderer også etnisk norske elever i definisjonen sin, da de kan ha svært god kompetanse i engelsk. Hun sier også at elevene kan ha *kjennskap* til flere språk, i tillegg til å *kunne* flere språk (se sitat 3). Silje gir litt ulike forklaringer på hva hun legger i flerspråklighet, der hun i utgangspunktet sier at det er å beherske flere språk (se sitat 4 i 5.1.1), og at elevene kan bruke strukturer de kan når de skal lære seg et fremmedspråk. Og gjennom intervjuet snakker vi også om kebabnorsk, dialekter og nynorsk, i tillegg til andre språk (f.eks. 5.3). Men angående hvem som er flerspråklige kommenterer hun i sitat 12 (se 5.1.2) at de andre elevene også kan lære og ikke bare de «flerspråklige» elevene, og her kan det se ut til at hun har forståelsen minoritetspråklig = flerspråklig. I tillegg kan det handle om identitetskriterier, da elever som har et annet morsmål enn norsk blir identifisert som flerspråklige. Disse elevene har ulik kompetanse i andrespråket, som er norsk, men har et annet morsmål/førstespråk, og blir da regnet av disse lærerne som flerspråklige. De kan ikke nødvendigvis flere språk enn en norsk elev, men blir likevel identifisert som flerspråklig.

Brukskriteriene er det også noen av lærerne som tar med i definisjonen sin (se 5.1.1). Kristine sier for eksempel, i tillegg til at det er å *kunne* ulike språk, at det også er å mestre språk på ulike sosiale arenaer. Hun ser ut til å ha en forståelse av flerspråklighet ut ifra funksjonskriteriene også, hvor det er rom for ulike varianter av norsk. Dette kan sees i lys av at Grosjean (2010, s. 4) sin bruksdefinisjon om at dialektbruk i hverdagen, i tillegg til ulike språk, er flerspråklighet. Et eksempel på at Kristine har denne forståelsen, kommer frem ved at hun snakker om et opplegg lærerne samarbeidet om. Der skulle elevene skrive sin egen språkhistorie, hvor elevene kunne skrive om dialekter i tillegg til ulike språk (se sitat 30 og 5.2.2). Steffen refererer til både kompetanse, opphav, bruk og identitet i sin definisjon av flerspråklighet, og han er tydelig på at det er nasjonalspråk han forstår som flerspråklighet. Senere inkluderer han også tegnspråk i hva som er flerspråklighet (se 5.2.3). Gjennom samtalen kommer det likevel frem at flerspråklighet er noe de «fremmedspråklige» har, og at han ikke benytter denne ressursen i undervisningen, da hans forståelse er at i norskfaget er det sentrale å lese og å forstå, da underforstått i norsk språk (se 5.3).

Kristian har en interessant forståelse av at ungdom gjerne har en litt annen tilnærming til flerspråklighet, enn det han selv har. De har en mer flytende språksituasjon (se sitat 7 under

5.1.1). Her ser det ut som om han forstår ungdommenes tilnærming til flerspråklighet som *transspråking*, selv om han selv har tenkt at språkene er tydelig atskilt gjennom sin egen bakgrunn. Kristian ser altså at elevene allerede har et mer bredt forhold til sine språk, og at de bruker hele sitt språkrepertoar. Derfor er det interessant at han likevel ikke velger å spille mer på dette i egen undervisning.

Informantene har altså ulik forståelse av hva flerspråklighet er og for hvem dette gjelder, noe som også vil kunne påvirke hvordan de velger å gjøre bruk av denne ressursen, som flerspråklighet er, i klasserommet, som jeg vil komme tilbake til i 6.2.

6.1.2 Flerspråklighet som ressurs

Flere av lærerne er positive til flerspråklighet som en ressurs. Nina sier at det absolutt er en ressurs, men at det er det etter hva faglærerne velger å gjøre det til (se 5.1.2). Kristine har en liknende kommentar ved at hun sier at hun har blitt mer bevisst på å lage rom for at det skal være en ressurs. Dette synet kommer frem fra flere av de andre informantene også, der det er å *gjøre* det til en ressurs som står sentralt, og ikke at det allerede *er* det. Det er som sagt støtte i forskningen for at det blant annet kan være en kognitiv ressurs, og at dette er positivt for språklig identitet, og det er noe elevene allerede gjør og ønsker at skal bli lagt mer vekt på i undervisningen. Flere av lærerne har en problemforståelse av flerspråklighet, istedenfor en ressursforståelse (jf. Hauge, 2014). Det er noe man må trekke frem som noe positivt og se nytte i, som for eksempel Silje sier. Steffen og Kristian sier også direkte at det er et problem (Kristian litt nedtonet sammenliknet med Steffen), der Steffen begrunner dette i manglende hjelp til de minoritetsspråklige, og for Kristian er det et problem for ham som lærer som har en bakgrunn der språk er atskilte. Selv om lærerne snakker om hvordan man kan gjøre dette til en ressurs i undervisningen, betyr ikke det at de ikke mener at det er en ressurs, men det som kom frem i samtalen var altså hvordan man kan bruke ressursen i undervisningen.

Hvem flerspråkligheten er en ressurs for, er også av betydning. Kristine sier at det er en ressurs for elever som er norske og kan mange språk, men at ikke alltid den minoritetsspråklige eleven blir sett på som en ressurs (se sitat 14 i 5.1.2). Mot slutten av intervjuet snakker hun også om at elevene selv heller ikke opplever at de har en språklig ressurs i skolen (se 5.4). Det kan være frustrerende og vanskelig for eleven å ikke mestre språket som man må kunne for å komme gjennom, sier hun (se sitat 52). Norsk er det samfunnsbærende språket i Norge og opplæringspråket. De med norsk som morsmål har en fordel ved at de allerede kan norsk. Men de som ikke har dette, må opparbeide seg godt nok norsk for å kunne bruke dette videre i undervisningen og i samfunnet. Elevene har også en

rettighet, ifølge opplæringsloven § 2-8 og § 3-12, til å få norskopplæring til de har nok ferdigheter til å følge vanlig undervisning. Men det er altså uklart hva dette betyr, som Holum (2019) kommenterer. Og det kan være varierende hvor lenge elevene får denne ekstra norskopplæringen, da deres norskferdigheter kan bli enten overvurdert eller undervurdert (se 2.2.1). Samtidig har disse elevene kjernekompetane i andre språk, men for flere av lærerne er det en utfordring å få til å inkludere flere språk. Noen av lærerne trekker frem engelsk som en måte å jobbe med flerspråklighet på, som Linda sier at hun er tryggere på engelsk, og at dette da er lettere å trekke frem, men hun tilpasser etter hvor mange minoritetsspråklige det er i klassen også (se 5.3). Dette samsvarer med hva Svendsen (2021) og Aarsæther sier om at språk har ulik status i undervisningen (se 2.1.2 og 2.1.3). Det er altså forskjell på hvilke språk som får være en ressurs i undervisningen.

6.1.3 Fagfornyelsen sin påvirkning

Fagfornyelsen har påvirket lærerne i mindre grad sier de fleste av lærerne, men noen sier at nå har det blitt mer tydelig at man skal legge vekt på flerspråklighet i undervisningen enn det var tidligere. Nina mener at fagfornyelsen har åpnet for flere muligheter i undervisningen, men at man da må jobbe med den for å se hvilke muligheter man har (se sitat 17 og 18). Silje og Linda sier at det er satt mer i system at det er noe man skal gjøre. Steffen mener at fagfornyelsen (som helhet, men ikke knyttet til flerspråklighet) ikke har gått langt nok da fagene er veldig atskilte, og at det er flere ressurser til de minoritetsspråklige elevene som trengs (se 5.1.3). Kristian mener det står for lite i læreplanen om inkludering av flerspråklighet til at han prioriterer dette. Zwankhuizen (2021), som skrev sin masteroppgave det året fagfornyelsen ble innført, så mye av det samme som kommer frem i undersøkelsen min. Flerspråklighet kommer i tillegg til alt annet som det skal jobbes med i norskfaget. Lærernes forståelse og teacher cognition har likevel noe å si for om dette blir realisert i undervisningen. Flere av lærerne vet at det står i fagfornyelsen at man skal jobbe med flerspråklighet, men det er likevel en usikkerhet på hvordan dette skal gjøres.

6.2 Innganger til flerspråklighet i undervisningen

I dette delkapitlet vil jeg drøfte ulike innganger lærerne foreslår, for å inkludere elevenes flerspråklighet. Her vil jeg se på tvers av de tre forskningsspørsmålene som omhandler lærernes undervisning, for å drøfte interessante funn her: *Hvordan legger lærerne til rette for elevenes utvikling av metalingvistisk bevissthet (eventuelt i samarbeid/tverrfaglig)? Hvordan tar lærere i bruk klassens flerspråklige kompetanse (i fellesskapet)? Hvordan bruker lærerne den enkeltes flerspråklige kompetanse i tilpassa opplæring (for den enkelte)?*

6.2.1 Grammatikk er kjedelig

En vanlig oppfatning av grammatikk, er at den er kjedelig. Noen av informantene sier at dette ikke er en inngang til flerspråklighet som de foretrekker. Nina sier at de har hatt sammenlikning mellom fremmedspråkene og norsk i starten av skoleåret, men at hun mener at det er bedre om de kobler det til en overbygning, som kan være kultur og kulturmøter (se 5.1.1 og 5.2.2). Næss skriver om det hun kaller ulike myter knyttet til grammatikk, og en av dem er at grammatikk er kjedelig. Hun vektlegger at grammatikk sier noe om menneskelig erfaring, og måter som mennesker velger å strukturere tilværelsen sin på (Næss, 2011, s. 32f). Det er altså mer enn ordklasser og pugging. Men hvordan man velger å jobbe med det, er jo selvfølgelig viktig. Nina sier altså at det må kobles til en overbygning. Semantikk (betydning) er også en del av grammatikken ved at grammatikk er byggesteiner for å skape mening. Holdninger om at grammatikk er kjedelig, kan kanskje komme fra en tidligere skolestruktur med nettopp mye fokus på å se på grammatikken som et system (en normativ grammatikk), men ikke på at det også er knyttet til språk i bruk (deskriptiv grammatikk), og reflekterer hva mennesker er opptatt av. Men samtidig er det eksempler, som noen av informantene gir, som viser andre aspekter ved språk enn kun systemorientering. Linda snakker for eksempel om ulike måter å uttrykke høflighet på i språk, og Silje jobber med oversetting mellom engelsk og norsk (5.3).

Grammatikken blir sett på som et hinder istedenfor å bli sett på som en mulighet av noen av lærerne, mens andre lærere altså likevel gir eksempler på muligheter grammatikk kan gi (uten at de definerer dette som grammatikk). Et eksempel på at grammatikken (den kontrastive grammatikken) sees på som et hinder, er at noen av lærerne snakker om minoritetsspråkliges manglende begrepsforståelse, og da snakker de om ordnivået, men i tilknytning til semantikk innen grammatikk. Et ord består av både en form og av en betydning (evt. uttrykk/ord og innhold/begrep) (Kulbrandstad, 2005, s. 11). Det kan virke som om at for eksempel Steffen blander sammen «begrep» og «ord», ved å si at en elev har mistet begrepene *storting* og *demokrati* (se 5.1.3). De fleste av elevene har et godt utbygd begrepsapparat i morsmålet/førstespråket sitt, men de mangler de norske ordene for begrepene. Selv om elevene ikke kan de norske ordene eller «merkelappene» for noe, betyr det ikke at de ikke kan begrepene. Det kan på den andre siden være at Steffen egentlig mente at elevene har mistet *ord* på norsk. Ved å få muligheten til å oversette til andre språk hun kan, kunne denne eleven ha kjent igjen begreper hun allerede har et forhold til. Nina snakker om at hun og en elev ble enige om at de ikke skulle snakke engelsk i timen (se 5.4). Men hvem er dette en god løsning for? Det kunne kanskje ha vært en god bro for å lære ordene på norsk, da eleven allerede har

begrepene på engelsk ved å ha en underliggende struktur, som kognitiv teori peker på (se 3.1.1). Begrepet er altså det samme selv om man har ulike ord på det, og det kan være en god inngang for å lære andrespråket, da det altså er kjent at elever baserer seg på tidligere erfaringer. Den flerspråklige vendingen i forskningen med en transspråklig tilnærming har gitt en grunn til å ta i bruk hele det språklige repertoaret til elevene, da det er kjent at man bruker alle sine språklige ressurser i kommunikasjonen (se 3.3.1).

Grammatikk kan være en mulig inngang for å inkludere flerspråkligheten i undervisning, og Mac Donald og Ryen (2019) sier at en kontrastiv tilnærming til språk gjør at elevene kan bruke tidligere erfaringer og vise sin språkkompetanse, og det kan også øke deres metaspråklige bevissthet (se 3.1.2). Dette med den forutsetningen om at det er andre måter å tenke grammatikk på enn den typiske puggingen av ordklasser, som også lærerne i intervjuene oppfatter som kjedelig. Den metalingvistiske bevisstheten kan utvikles i samarbeid med læreren og eleven, der læreren gir elevene støtte på det nivået de er på (jf. sosiokulturell teori og Vygotsky i 3.2.2). Næss (2011, s. 239) skriver at det ikke er enkelt å bruke språk man ikke selv kan i undervisningen, og dette peker også informantene på. Næss (2011, s. 239) har en tilnærming til å inkludere språk med at man lærer seg litt om språktypologi, og jo mer man forstår om ulike språk, jo mer spennende spørsmål kan man også stille. Hvis man altså vet litt om hva som er typisk for ulike språk, og litt om språkutvikling, kan man kanskje trekke dette inn som interessante eksempler i undervisningen. Dette kan kanskje være en mulig tilnærming, hvor elevene også kan få hjelp til å øve opp sin metalingvistiske bevissthet.

Samtidig er det da opp til læreren å gi rom for dette, og ut ifra interaksjonell sosiokulturell andrespråkslingvistikk (se 3.2.1) kan man si at forholdet mellom elever og læreren er i et asymmetrisk forhold. Lærernes forståelse (teacher cognition) kan være formet av ideologier og holdninger på samfunnsnivå, noe som kan bety at de for eksempel ikke trekker frem den språklige ressursen som elevene har i undervisningen. Selv om det i forskning og styringsdokumenter er et fokus på flerspråklighet som en ressurs, er det likevel en utbredt enspråklighetstankegang med en tydelig problemorientering i samfunnet. Dette kommer for eksempel frem i ulike avisoppslag som at «1000 elever må ha språkhjelp» (Aftenposten, 2006), og at det er en utbredt tanke om at innvandrereldre kun bør snakke norsk med barna sine hjemme (Keilman, 2020) (se 2.2.1 og 2.3). Dette kan altså være med å påvirke lærernes holdninger til flerspråklighet. Holdningene til grammatikk, som kan være en mulig inngang til å inkludere flerspråklighet, kan også være påvirket av ideologiene og holdningene på samfunnsnivået.

6.2.2 Vektlegging av flerspråklighet i undervisningen

Blant flere av informantene kommer som sagt inkluderingen av flerspråklighet som noe man skal gjøre i tillegg til alt annet. Dette kan være fordi at det i samarbeidssituasjoner, ikke er dette man samarbeider om. Det kan være på grunn av lite tid, og at det er andre temaer som enten blir pålagt av ledelsen å samarbeide om, eller at det er andre ting som kan virke mer viktig i norskfaget. Noen lærere sier også at det er veldig lite samarbeid, eller at dette så å si er fraværende. I læreplanen blir flerspråklighet også oppfattet av enkelte som et lite punkt, og at det er mindre viktig enn andre temaer. Andre har en forståelse av at det skal gjøres ut ifra læreplanen, men de synes det er vanskelig å vite helt hvordan de kan gjøre det. Det er som sagt også ulike tolkninger av hva flerspråklighet er, og læreres tanker om dette vil kunne påvirke hva de vektlegger i undervisningen (jf. teorien om teacher cognition).

Lærerne har derfor ulike måter å møte flerspråklighet på i undervisningen. Den ene er å sette søkelys på kultur og kulturmøter, som Nina og Kristian gjør. Gjennom intervjuet kommer det fram at Nina har dette som en hovedtilnærming, og det er dette hun da altså kobler for eksempel grammatikk og flerspråklighet på. Kristian har både om kulturmøter, hvor elevene leste tekster, og et språkprosjekt der elevene kunne sammenlikne norsk med et annet språk. Dette var altså bolken han satt flerspråklighet til. Andre lærere kommenterer at de trekker det inn der det passer i undervisningen, men også at elevene selv må være komfortable med at man gjør det. Silje sier for eksempel at det kommer an på tryggheten i klassen og på den individuelle eleven (se 5.4). Undervisningsopplegg, som lærerne nevner, kan være at elevene skriver sin egen språkhistorie (se Kristine under 5.2.2 og 5.2.3), oversetting mellom engelsk og norsk (se Silje under 5.3) og avisprosjekt (se Linda under 5.4). I tillegg til å trekke frem elevenes felles flerspråklighet i undervisningen på ulike måter, kommer enkeltelevens flerspråklige ressurs. Dette opplever flere som en utfordring, og det er et genuint ønske om at også de minoritetsspråklige elevene skal få føle at de er en ressurs i undervisningen. Lærerne spør seg altså om hvordan man kan inkludere flerspråklighet i undervisningen, og de gjør det på ulike måter.

6.2.3 Ansvar for å inkludere flerspråklighet

Hvem er det egentlig som har ansvaret for at flerspråkligheten blir inkludert i undervisningen? Ansvar for inkludering av flerspråklighet plasseres ulikt av lærerne. Noen er tydelige på at de selv ikke vet hvordan de skal gjøre det, og har ikke gjort en god jobb. Andre mener at de ikke kan dette fordi skolen ikke gjør det, eller at det ikke er nok tid til samarbeid ved skolen. Lærerne har fått et mandat i skolen til å realisere utdanningspolitikken, og det er dem som er i

direkte kontakt med elevene. Aarsæther (2017, s. 66) skriver som sagt om at den historiske flerspråkligheten ikke har blitt vektlagt så mye i utdanningssystemet, og at det er lettere å distansere seg fra det når det er lite kjent (se 2.1.3), noe det kan se ut til at flere av informantene også er preget av. De vet rett og slett ikke hvordan de skal gjøre bruk av flerspråkligheten, da dette ikke er et kjent fenomen for dem. Dette på tross av at det har blitt et større fokus på det i forskning og styringsdokumenter i de senere årene.

Linda kommenterer at ikke alle elevene ønsker å bli trukket frem som en ressurs i undervisningen. Ungdommer ønsker gjerne å passe inn, og det kan kanskje være at noen av elevene tidligere har opplevd at deres morsmål er noe negativt i møte med andre. I henhold til interaksjonell sosiokulturell andrespråkslingvistikk samhandler man om identitet, og om elevene da har hatt negative erfaringer, kan dette påvirke om de ønsker å bli identifisert med et språk. Kanskje det kan ha vært dette som har skjedd med eleven som Linda snakker om. Lærerne har en påvirkning og et ansvar for hvilke språklige ressurser som oppfattes som viktige i et klasserom, men samtidig kan elevene få negative erfaringer knyttet til sitt/sine språk også andre steder. Dette kan være ved at elevene også fanger opp hva som er viktig i møte med andre elever, ellers i samfunnet og tidligere i skoleløpet. Svendsen (2021) kommenterer at ikke ansvaret kan legges på læreren alene, men det må legges til rette fra skoleledelsen sin side også, og det kan gjøre det lettere å få til (se 2.4). I *den felleskulturelle skolen*, som Hauge (2014) snakker om, gjelder dette hele skolen. Her ser man heller på flerspråklighet som normaltilstanden, og endrer heller virksomheten slik at alle elevene, også de minoritetsspråklige elevene, blir en del av dette.

7. Konklusjon

7.1 Oppsummering

Målet i denne masteroppgaven har vært å gi et mulig svar på problemstillingen:

Hva er et utvalg norsklærere på videregående skole sin forståelse av flerspråklighet, og hvordan inkluderer de elevenes flerspråklige kompetanse i undervisningen?

I min undersøkelse har det vært interessant å inkludere *alle* elevene, både minoritetsspråklige og etnisk norske elever. Svaret på problemstillingen er sammensatt, og oppgaven min kan ikke gi et generelt svar på hva *alle* lærere tenker, og om andre lærere har samme praksis som lærerne i undersøkelsen min. Men den kan si noe om hva et utvalg av lærere tenker og sier at de gjør. Sammen med tidligere forskning og undersøkelser, peker den likevel på mye av de

samme tendensene som tidligere (se 2.4). Lærerne har ulik forståelse av flerspråklighet, og av flerspråklighet som ressurs. For noen av lærerne er det en usikkerhet rundt hva det er, noe som klart fører til tvil om hvordan man skal trekke frem og inkludere flerspråkligheten i undervisningen. For andre er dette ikke noe de velger å prioritere i undervisningen, enten på grunn av at de mener at i norskfaget er dette mindre viktig, det er et lite punkt i læreplanen, det er lite tid til å samarbeide med andre lærere om det, det er ikke nok ressurser for å hjelpe minoritetsspråklige elever, eller de ikke helt vet hvordan de skal gjøre det. Fagfornyelsen har det for én lærer åpnet for flere muligheter til å ta i bruk flerspråkligheten i undervisningen, for andre har den ikke påvirket deres syn på flerspråklighet, men de sier at det nå står tydelig at man skal legge vekt på det. I undervisningen forsøker flere av lærerne å trekke frem den flerspråkligheten som klassen har, men det er forskjell på hvilke språk som blir vektlagt. Dette har blant annet en sammenheng med hvilke språk som lærerne selv er komfortable med å trekke inn. Flertallet av lærerne ser på minoritetsspråklige elever som dem som er flerspråklige. Det at flerspråklighet er en ressurs, er det flere som mener, men det er forskjell på hvilke elever dette er en ressurs for, da minoritetsspråklige elever ofte blir tilknyttet et problemfokus. Lærerne har altså ulik forståelse av flerspråklighet som ressurs, og har også ulike innganger til å nyttiggjøre seg av dette. Lærerne i undersøkelsen har forskjellige tilnærminger til hvordan de kan gjøre dette, med å blant annet fokusere på kultur og kulturmøter, språkprosjekt, språkhistorie, legge vekt på det der det passer inn og på oversetting.

7.2 Mulige tilnærminger og veien videre

Et viktig spørsmål som flere av lærerne altså stiller, er *hvordan* de kan inkludere flerspråklighet i undervisningen. Det kan være et sammensatt svar på hvordan man kan gjøre dette, og Nina har et godt poeng her ved å si at det kun er fantasien som setter grenser (se 5.1.3). Lærerne i undersøkelsen har altså forskjellige tilnærminger til hvordan de kan gjøre dette, som jeg kommenterte ovenfor. Flere av dem har allerede en tanke om at de ønsker at også de minoritetsspråklige elevene skal få oppleve at de har en språklig ressurs, i tillegg til de etnisk norske elevene. Dette er et godt utgangspunkt, fordi det lærerne tenker om flerspråklighet, også vil kunne påvirke undervisningen deres (jf. teacher cognition). Ideologiene om «en-nasjon/ett-språk» og problemorienteringen preger fremdeles samfunnet, og kan fremdeles påvirke skolen. Likevel har det kommet mer og mer forskning som viser at flerspråklighet er en ressurs, og fagfornyelsen vektlegger dette, og dette kan kanskje bidra til å påvirke den negative forståelsen av flerspråklighet. Lærerne, som har ansvar for å realisere

skolepolitikken, kan gjøre mye, men de kan ikke gjøre alt. Hvis en skole velger å legge til rette for å være mer som den *felleskulturelle skolen* (jf. Hauge, 2014), kan dette bidra til at alle elever, uansett språkbakgrunn, kan føle seg inkludert. Dette kan bidra til at flerspråkligheten blir normaltstanden, hvor alle elever kan føle seg inkludert med sine språk. Elevene har selvfølgelig ulike forutsetninger ut ifra sin bakgrunn. Minoritetsspråklige elever trenger ekstra oppfølging i innlæringen av norsk som undervisningsspråk, og de har også en rett til dette, ifølge opplæringsloven. Og i tillegg viser forskning at man baserer ny læring på tidligere erfaring, og at dette allerede er noe som elevene gjør, noe som gir en god grunn til å legge vekt på dette. Her er det altså gode grunner til å inkludere disse elevenes språk som hjelp i innlæringen. Dette gjelder ikke kun de minoritetsspråklige elevene, men også etnisk norske elever, som ved å for eksempel ha engelsk som andrespråk også er flerspråklige. Haukås (2014, s. 6) skriver også at å bygge på elevers forkunnskaper også er relevant for elever med norsk som førstespråk (se 1.2). Næss (2011) skriver om en mulighet for hvordan man kan gjøre dette, ved at man som lærer setter seg inn i språktypologi (se 6.2.1). Hvis man vet litt om hovedtrekkene i ulike språk, har man også en mulighet til å hjelpe elevene i utviklingen av en større metalingvistisk bevissthet. I tillegg til at dette er noe som skjer kognitivt, lærer elevene dette i samhandling (jf. sosiokulturell teori). Likevel er det en forutsetning at man som lærer får et litt annet bilde av grammatikk enn kun den normative grammatikken, hvor fokuset helst er på regler. Semantikk (betydning) er også en del av grammatikken, og kan skape spennende tilnærminger til undervisningen.

I denne oppgaven har jeg valgt lærerperspektivet, og finner altså mye som tidligere forskning og undersøkelser også finner (se 2.4). Dette er for eksempel at lærerne er preget av en enspråklighetstankegang, det er usikkerhet rundt hva flerspråklighet som ressurs er, og strukturelle føringer i skolen gir ikke rom for å kunne samarbeide om å inkludere flerspråklighet. Her kan jeg ikke si så mye om elevperspektivet ut ifra datamaterialet mitt, men for eksempel de to store undersøkelsene *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* som Svendsen (2021) refererer til, viser at elever ønsker at deres flerspråklighet skal inkluderes i større grad på skolen. De fleste lærerne sier at fagfornyelsen foreløpig ikke har bidratt i så stor grad for forståelsen av flerspråklighet, men det kan være interessant med mer forskning på dette, enten etter et helt skoleløp etter neste skoleår 2022/2023, eller enda lenger frem i tid. Men det er likevel noe som skolene og lærerne må prioritere for å få til, og om man fortsetter i lik tankegang som tidligere, skjer det heller ikke endringer. Samarbeid og tverrfaglighet, som fagfornyelsen legger opp til, kan være en god inngang, men da må man se at flerspråklighet også er noe man skal samarbeide om. I lærerutdanningen har vektleggingen av flerspråklighet

økt, men det kan gjerne legges inn et enda større fokus på *hvordan* man kan inkludere det i sin undervisning. Silje, som er ganske nyutdannet, synes også det er vanskelig å helt vite hvordan hun kan inkludere flerspråkligheten i undervisningen. Dette tyder på at det også kan være lurt å inkludere hvordan man skal gjøre det i større grad. Det kan for eksempel også være i praksisperioder, slik at studenter får en mulighet til å prøve ut hvordan man kan gjøre dette, og at de ikke bare hører om at det er noe man bør gjøre.

Med denne masteroppgaven fullfører jeg lektorutdanningen min, og jeg ser frem til å jobbe mer som lærer, og å kunne være med på å realisere fagfornyelsen i skolen, med et spesielt fokus på flerspråklighet. Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til å gi mer forståelse om hva flerspråklighet er, og at den kan bidra til å foreslå noen mulige innganger til hvordan man kan inkludere flerspråklighet i undervisningen. Jeg håper å kunne være med for å bidra til å snu om på Aarsæthers (2017, s. 66) utsagn, og at man heller kan si at flerspråklighet er noe kjent: «Når et fenomen er kjent, er det lettere å relatere til det, se på det som familiært og ressursrikt, og noe som angår en».

Litteraturliste

Aftenposten. (2006, august 30). *1000 elever må ha språkhjelp*.

<https://www.aftenposten.no/oslo/i/nyEPm/1000-elever-maa-ha-spraakhjelp>

Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Kumar Shukla, A., Chaudhuri, J. R., & Kaul, S.

(2013). Bilingual delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status.

Neurology, 26, 81(22), 1938–1944.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. (Revidert og utvidet versjon). Verso.

Arsenian, S. (1945). Bilingualism in the post-war world. *Psychological Bulletin*, 42(2), 65–86.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012, oktober 26). *Meld. St. 6 (2012-2013)*

[Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk*.

- Beiler, I. R. (2020). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Bentahila, A., & Davies, E. E. (1992). Code-switching and language dominance. I J. R. Jackson Harris (Red.), *Cognitive processing in bilinguals* (s. 443–458). Elsevier.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464.
- Bialystok, E., Martin, M. M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 103–119.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91, 863–876.
- Block, D. (2014). *Second Language Identities*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of the linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–688.
- Brevik, L. M., & Rindal, U. E. (2020). Language Use in the Classroom: Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925–953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
- Burner, T., & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 35–49.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
- Cenoz, J., & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 1–5.
- Craik, Bialystok, E., & Freedman, E. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726–1729.

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- de Bot, K., & Jaensch, C. (2015). What is special about L3 processing? *Bilingualism and Cognition*, 18(2), 130–144.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- De Houwer, A., & Ortega, L. (2018). *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. I M. H. Long & C. J. Doughty (Red.), *Handbook of language teaching* (s. 119–138). Wiley-Blackwell.
- Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- Diebold, A. R. (1964). Incipient Bilingualism. I D. Hymes (Red.), *Language in Culture and Society*. Harper & Row.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40, 309–319.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. Ethnologue.
<https://www.ethnologue.com/>
- Edwards, J. R. (1977). Ethnic identity and bilingual education. I H. Giles (Red.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2006). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg., 3. oppl). Gyldendal.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråkighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.; 1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Goddard, H. H. (1917). Mental Tests and the Immigrant. *Journal of Delinquency*, 2, 243–277.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning—Utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, 5–41.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1, 131–149.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.

- Hakuta, K. (1985). Cognitive development in bilingual instruction. I *Issues in English Development. Implications for students* (s. 63–67). National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Hakuta, K., & Diaz, R. (1984). The relationship between Bilingualism and Cognitive Ability: A critical discussion and some new longitudinal data. *Children's Language*, 5.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Indiana University Press.
- Haukås, Å. (2014). *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklig perspektiv*. Vol. 8(Nr. 2).
<https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13, 1–18.
- Hyltenstam, K., & Stroud, C. (1991). *Språkbyte och språkbevarade. Om smiskan och andra minoritetsspråk*. Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforl.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforl.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Språkrådet.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.
- Karniol, R. (1992). Stuttering out of bilingualism. *First Language*, 12, 255–283.
- Keilman, T. (2020, november 30). *Forskningscenter knuser myter om flerspråklig*.
<https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/hvem-kan-soke-om-finansiering/forskningsorganisasjoner/Prosjekter-forskningsorganisasjoner/forskningscenter-knuser-myter-om-flerspraklighet/>
- Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-mnth-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1073>
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.

- Kroken Mikkelsen, G. (2020). *Flerspråklighet som ressurs for språkutvikling—En kvalitativ studie av hvordan elever bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin i norskopplæringa* [Masteroppgave, Nord Universitet]. Nord Universitet.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder* (3. utgave). Universitetsforl.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Oveordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (1. utgave, 1. opplag, s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2015). Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse av de første tretti årene av NOA norsk som andrespråk. *NOA. Norsk som andrespråk.*, 31(1–2), 10–39.
- Kunnskapsdepartementet. (2003, 2004). Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring. *Utdanningsdirektoratet*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Læreplan i fremmedspråk—Programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (PSP1-01)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006d). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Stortingsmelding nr. 23. Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. *Utdanningsdirektoratet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., De Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(4), 394–425.
- Lomax, E. K. (2017). *Flerspråklighet som ressurs: En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen*. [Masteroppgave, UIT- Norges arktiske universitet]. <https://munin.uit.no/handle/10037/11592>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–468). Academic Press.
- Mac Donald, K., & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utgave). Cappelen Damm.
- Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Red.), *Research & Methodologies in Education* (s. 170–176). SAGE publications.
- Municio, I. (1993). Svensk skolpolitikk under intrykk av två diskurser: Nationell självförståelse och demokratiskt credo. I *Invandring, forskning og politik. En vänbok till Tomas Hammar*. CEIFO.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand, & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte—Innføring i sosiolingvistikk* (2. utgave). Cappelen akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Bind: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nilstun, C. (2020). Ressurs. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/ressurs>
- Nortier, J., & Svendsen, B. A. (2015). *Language, Youth and Identity in the 21st Century. Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge University Press.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning* (2. utg.). Pearson.
- NOU. (1973). *Innvandringspolitikk* (Bd. 17).
- Olaussen, A. H., & Kjelaas, I. (2021). De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei. *Målbryting*, 11. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 1. Formålet med opplæringa—Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 2. Grunnskolen—Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., Lantolf, J. P., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 155–178). Oxford University Press.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1–23.
- Quay, S., & Montanari, S. (2018). Bilingualism and multilingualism. I A. De Houwer & L. Ortega (Red.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (s. 544–560). Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge University Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (Second Edition). Blackwell.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA. Norsk som andrespråk*, 2, 67–97.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske tospråklige barn i Oslo* [PhD-avhandling]. Universitetet i Oslo.
- Svendsen, B. A. (2006). Flerspråklig identitet. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2, 33–55.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (1. utgave, 1. opplag, s. 76–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet—Til begeistring og besvær* (1. utgave). Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra Ta tempen på språket! Og Rom for språk? I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser—Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. Juli 2020* (s. 257–284). Novus Forlag.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Lexander, K. V. (2015). *Ta tempen på språket! Rapport fra Forsningskampanjen 2014*. Norsk forskningsråd.

- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 9(3), 235–246.
- Tonne, I., & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning—En oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA. Norsk som andrespråk*, 1–2, 310–349.
- Tranøy, K. E. (2020). Abstrakt. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/abstrakt>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer—Læreplan i engelsk (ENG01-04)*.
<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer—Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer?curriculum-resources=true&TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge—Videregående opplæring (NOR09-04)*. <https://www.udir.no/lk20/nor09-04/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true&curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål etter Vg1 studieforberedende utdanningsprogram—Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv6?lang=nob&Kjerneelementer=true>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [En evaluering av undervisnings- og læremetoder i forbindelse med tospråklig sekundær utdanning]* [Doktorgrad]. Bangor University.
- Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the bilingual situation. I C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Red.), *The Language Policy: Taking Stock* (s. 39–78). CAI.
- Zwankhuizen, M. (2021). *Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det* [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785130>
- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård, & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring—Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Sammendrag

Nyere forskning har lagt mer og mer vekt på at flerspråklighet er en ressurs, utdanningspolitikken er også preget av dette, noe som fagfornyelsen også er et resultat av. I overordnet del står det: «(a)lle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne masteroppgaven undersøker jeg hva et utvalg norsklærere på videregående skole forstår med flerspråklighet, og hvordan de inkluderer *alle* elevenes flerspråklige kompetanse i undervisningen. Det er seks informanter med i undersøkelsen, og de hadde studiespesialisering skoleåret 2020/2021, altså det året fagfornyelsen ble innført.

Sentrale funn i undersøkelsen er at lærerne har ulike forståelser av hva flerspråklighet er, og av hvem som er flerspråklige. Flere av lærerne har en forståelse av flerspråklighet som noe som angår de minoritetsspråklige elevene, og har en problemorientert tilnærming til deres flerspråklighet ved at man må hjelpe disse elevene til å mestre norsk, og å forsøke å rydde bort hindre for å lære norsk. Noen av lærerne tenker likevel at man kan spille på flerspråkligheten til hele elevgruppa, for eksempel gjennom engelsk. Det er forskjell på hvilke språk som blir trukket frem, der de tradisjonelle fremmedspråkene og spesielt engelsk blir brukt i større grad enn andre språk. Fagfornyelsen har i liten grad påvirket lærernes tanker om flerspråklighet, annet enn at det nå er et fokusområde. Lærerne er også usikre på hvordan de kan inkludere flerspråklighet i sin undervisning. Mulige innganger til å inkludere flerspråkligheten i undervisningen som lærerne foreslår, er blant annet å fokusere på kultur og kulturmøter, ha et språkprosjekt hvor elevene kan sammenlikne norsk med et annet språk, skrive sin egen språkhistorie, at læreren inkluderer det der det passer inn og å gjøre oversetting mellom engelsk og norsk (eventuelt nynorsk).

Summary

Recent research has placed more and more emphasis on the fact that multilingualism is a resource, the Norwegian education policy is also characterized by this, which *fagfornyelsen* is also a result of. The overall section of *fagfornyelsen* states: "all students shall experience that being able to know multiple languages is a resource in school and in society" (Kunnskapsdepartementet, 2017, my translation). In this master's thesis I investigate what a selection of Norwegian teachers in upper secondary school understands with multilingualism, and how they include *all* the students' multilingual competence in teaching. There are six informants included in the survey, and they had the class of "studiespesialisering" in the school year 2020/2021, i.e. the year *fagfornyelsen* (the subject renewal) was introduced.

Key findings of the survey are that teachers have different understandings of what multilingualism is and of who is multilingual. Several of the teachers understand multilingualism as something that concerns the minority language students and have a problem-oriented approach to their multilingualism in that one must help these students to master Norwegian, and to try to clear away obstacles to learn Norwegian. However, some of the teachers think that one can include the multilingualism of the entire student group, for example through English. There is a difference between which languages are highlighted, where the traditional "fremmedspråkene" (foreign languages) and especially English is used to a greater extent than other languages. The subject renewal has had little impact on teachers' thoughts about multilingualism, other than that it is now a focus area. Teachers are also unsure how to include multilingualism in their teaching. Possible entrances to include the multilingualism in the teaching proposed by teachers, include focusing on culture and cultural meetings, having a language project where students can compare Norwegian with another language, writing their own language history, that the teacher includes it where appropriate and making translation between English and Norwegian (or Nynorsk).

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjent meldeskjema om behandling av sensitive personopplysninger.

NSD sin vurdering

Referansenummer

518117

Prosjekttittel

Flerspråklig kompetanse i undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Renée Rambø , gro-renee.rambo@uia.no, tlf: +4799695794

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Ydse Flores, vildey14@student.uia.no, tlf: +4790201524

Prosjektperiode

22.10.2021 - 17.06.2022

Vurdering (1)

26.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for

behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Flerspråklig kompetanse i undervisningen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om og eventuelt hvordan et utvalg lærere som hadde norsk på 1 vgs. skoleåret 2020/2021 inkluderer elevenes flerspråklige kompetanse i norskundervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave på 45 studiepoeng på lektorutdanninga ved UiA. Formålet med prosjektet er å undersøke hva et utvalg lærere tenker om flerspråklighet, og hvordan de eventuelt arbeider med elevenes flerspråklige kompetanse i ulike undervisningssituasjoner.

Bakgrunnen for prosjektet er den nye læreplanen, Fagfornyelsen, som legger vekt på at flerspråklighet skal sees på som en ressurs. På bakgrunn av dette er det også interessant å undersøke om og eventuelt hvordan den nye læreplanen har hatt en innvirkning på læreres tilnærming til flerspråklighet i norskundervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet er det et ønske om å intervjuere lærere som hadde vg1 på studiespesialisering skoleåret 2020/2021. Jeg ønsker å intervjuere til sammen seks informanter fra ulike videregående skoler i Agder. Du blir spurt om å delta fordi du arbeider ved en av disse skolene, og at du har erfaring fra undervisning på det aktuelle nivået, 1 vgs. skoleåret 2020/2021.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med varighet på rundt én time. Opplysninger som samles inn er slike som er knyttet til bakgrunn (blant annet utdanning, ansiennitet, erfaring på ulike nivå, faglig ansvar), samt dine erfaringer og meninger om ulike spørsmål knyttet til forskningsprosjektets tematikk. Intervjuet tas opp med lydopptak på diktafon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer at ingen identifiserbare opplysninger vil lagres elektronisk, og at alt vil lagres passordbeskyttet. I den ferdige masteroppgaven vil det ikke fremkomme opplysninger som kan tilbakeføres til deg – alt vil anonymiseres. Jeg og min veileder, Gro-Renée Rambø, er de eneste som vil ha tilgang til det innsamlede datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai/juni 2022. Notater makuleres og lydopptak slettes umiddelbart etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved
Gro Renée Rambø, 99695794 gro-renee.rambo@uia.no (veileder)
Vilde Ydse Flores 90201524 vilde14@uia.no (Student)
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, e-postadresse: Ina.Danielsen@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Gro Renée Rambø
(Forsker/veileder)

Student
Vilde Ydse Flores

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Flerspråklig kompetanse i undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hva er et utvalg norsklærere på videregående skole sin forståelse av flerspråklighet, og hvordan inkluderer de elevenes flerspråklige kompetanse i undervisningen?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Generelt	<ul style="list-style-type: none">- Hva er din bakgrunn? Ansiennitet, undervisning på ulike nivå, utdanning og faglig ansvar, år på denne arbeidsplassen.- <u>Organisering:</u> Hvordan jobber dere på denne skolen? Jobber dere i team? Hvordan er undervisningslokalene? Hvordan jobber dere med læreplanen, ukeplan, årsplan osv.
Hva er lærernes forståelse av flerspråklighet?	<ul style="list-style-type: none">- Hva er din forståelse av flerspråklighet? (Definere, hvem er flerspråklige?)- Hva betyr det for deg at flerspråklighet skal sees på som en ressurs?- Hva har du tidligere tenkt om flerspråklighet før den nye læreplanen kom? Er det noe annet enn læreplanen som har endret din forståelse?- Har, og eventuelt hvordan, LK20 endret din forståelse av hva flerspråklighet er?
Hvordan legger lærerne til rette for elevenes utvikling av metalingvistisk bevissthet (eventuelt i samarbeid/tverrfaglig)?	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan jobber dere på norskseksjonen med flerspråklighet? Samarbeid?- Jobber dere på tvers av fag med å veilede elevene i å se sammenhenger mellom språk, og eventuelt hvordan gjør dere dette?- Jobber du med å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom språkene de kan og hvordan gjør du eventuelt dette?
Hvordan tar lærere i bruk klassens flerspråklige kompetanse (i fellesskapet), og hvordan bruker de den enkeltes flerspråklige kompetanse i tilpassa opplæring (for den enkelte)?	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan jobber du med klassens flerspråklige kompetanse i samlet klasse slik at den kan være en ressurs for alle? (OM de gjør det, før hvordan)- Hvordan jobber du med enkeltelevens flerspråklige kompetanse? (ulike læreplaner som kort botid osv. vil også kunne spille inn.) (OM de gjør det, før hvordan).