

Minoritetsspråklige elevers flerspråklige og flerkulturelle kompetanse som en ressurs i norskfaget i videregående skole

LENE KLEIVEN FREITAG

VEILEDER

Torild Marie Olsen

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Innhold

Sammendrag	5
Summary	6
1. Innledning.....	7
1.1 Flerspråklighet og mangfold i LK20	8
1.2 Flerspråklighet og mangfold i forskningslitteraturen	9
1.3 Flerspråklighet og mangfold i norskfaget i videregående skole.....	11
1.4 Studiens forskningsspørsmål	14
2. Teoretisk ramme for studien	16
2.1 Ressurs.....	16
2.2 Flerspråklighet.....	17
2.3 Mangfold	22
2.4 En flerkulturell pedagogisk praksis	23
2.4.1 Innholdet i undervisningen	24
2.4.2. Maktstrukturer og relasjoner i skolen	26
2.4.3 Didaktiske tilpasninger med elever med norsk som andrespråk i klassen.....	28
2.4.3.1 Utvikle ordforråd og begrepsforståelse	29
2.4.3.2 Utvikle nødvendige forkunnskaper	30
2.5 Skoleledelse og strukturelle forutsetninger	31
3. Tidligere forskning	34
3.1 Læreres holdning til flerspråklighet	35
3.2 Bruk av morsmål i klasserommet	36
3.3 Muntlighet i klasserommet	37
3.4 Kulturelt mangfold som en ressurs	38
3.5 Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever og språkideologier i skolen.....	39
4. Metode.....	41
4.1 Spørreundersøkelse.....	41

4.1.1 Presentasjon av deltakerne i spørreundersøkelsen	43
4.1.2 Hvordan forstår lærerne sentrale begreper i undersøkelsen?	45
4.1.3 Bruk av minoritets elever flerspråklige og flerkulturelle erfaringer i undervisningen	46
4.2 Intervju	48
4.2.1 Etiske betraktninger	50
4.2.2 Utvelgelse av informanter til intervju	50
4.2.3 Presentasjon av informantene og skolene de representerer	51
4.2.3.1 Tonje – lærer ved Tronsvold videregående skole	51
4.2.3.2 Line – lærer ved Leppeskaret videregående skole	52
4.2.3.3 Siren – lærer ved Sprenpiggen videregående skole	52
4.2.3.4 Veronica – lærer ved Bekketunet videregående skole	53
5. Framlegg av resultatene av spørreundersøkelsen	54
5.1 Lærernes forståelse av sentrale begreper	54
5.1.1 Flerspråklighet som en ressurs	54
5.1.2 Mangfold som en ressurs	56
5.2 Hvordan utnyttes minoritets elevenes kompetanse innen ulike emner i norskfaget?	58
5.2.1 Bruk av minoritets elevenes flerspråklige kompetanse innen <i>grammatikk og språk</i>	58
5.2.2 Bruk av minoritets elevenes flerspråklige kompetanse innen <i>flerspråklighet og språkmøter</i>	62
5.2.3 Bruk av minoritets elevenes flerkulturelle kompetanse innen <i>kulturmøter</i>	68
6. Analyse av empirien: Flerspråklighet som en ressurs	74
6.1 Morsmålets rolle i skolen	74
6.1.1 Nyttig som en vei inn i det norske språket	75
6.1.2 Praktiske utfordringer ved bruk av morsmål i klasserommet	76
6.1.3 Hva når elevene behersker norsk godt?	77
6.2 Presentasjon av eget morsmål i klassen	78
6.3 Undervisning om multietnolekter	80

6.4 Språk og identitet.....	81
6.5 Sporadiske glimt av flerspråklighet i klasserommet.....	83
6.6 Hva fremmer bevissthet rundt minoritetselevs ressurser?.....	84
7. Analyse av empirien: Mangfold som en ressurs	88
7.1 Hvordan forstår lærerne begrepene mangfold og ressurs?	89
7.2 Undervisningens innhold.....	90
7.3 Maktstrukturer og relasjoner i skolen – om å utvide hverandres perspektiv	93
8. Presentasjon og analyse av empirien: Rammevilkår og didaktiske tilpasninger	96
8.1 Skolenes rammevilkår	96
8.1.1 Tronsvold videregående skole	96
8.1.2 Leppeskaret videregående skole	98
8.1.3 Sprenpiggen videregående skole.....	99
8.1.4 Bekketunet videregående skole.....	99
8.2 Skolenes Rammevilkår – analyse	100
8.2.1 Tilrettelegging for bruk av morsmål i skolen	100
8.2.2 Kartlegging av elever med kort botid	102
8.2.3 Inkluderende, tilrettelagte læringsmiljø på skolenivå?	103
8.3 Hvilke didaktiske tilpasninger gjør lærerne når det er elever med norsk som andrespråk i klassene?.....	104
8.3.1 Variert undervisning – varierte læringsressurser – variert vurdering	105
8.3.2 Bevissthet rundt forkunnskaper og fokus på begreplæring	106
8.4 Didaktiske tilpasninger – analyse	107
8.4.1 Arbeide med ordforråd.....	107
8.4.2 Å være seg bevisst elevenes forkunnskaper.....	108
8.4.3 Utvikle det muntlige språket først.....	109
9. Avslutning: Oppsummering og svar på forskningsspørsmålene.....	110
9.1 Flerspråklighet som ressurs	110
9.2 Mangfold som ressurs.....	111

9.3 Skolenes rammevilkår og lærernes didaktiske tilpasninger	112
9.4 I overgangen mellom ny og gammel læreplan	113
10. Litteraturliste	117
Vedlegg	124

Sammendrag

I takt med at Norge blir stadig mer flerkulturelt, har potensialet som ligger i det nye kulturelle mangfoldet, fått økt oppmerksomhet. Både innen forskning, i ulike politiske styringsdokumenter og ikke minst i overordret del av det nye læreplanverket for skolen (LK20), uttrykkes spesifikt at flerspråklighet og kulturelt mangfold skal anses som en ressurs.

For å lære mer om hvordan lærere i videregående skole tenker at minoritetslevers flerspråklige og flerkulturelle kompetanse kan benyttes som en ressurs innen norskfaget, gjennomførte jeg en spørreundersøkelse blant lærere, etterfulgt av dybdeintervjuer med fire av deltakerne. Jeg knyttet blant annet spørreundersøkelsen opp mot noen av kompetansemålene i læreplanen i norsk innen temaene *grammatikk og språk, flerspråklighet og språkmøter, og kulturmøter*. Det viser seg at mange anser de minoritetslevenes flerspråklige og flerkulturelle erfaringer og kunnskaper som en ressurs, både for eleven selv, men også for medelevene i klassen. Det er særlig to tema innen norskfaget hvor lærerne gir uttrykk for at minoritetslevenes erfaringer blir synliggjort, nemlig *sammenlikning av eget morsmål med norsk og kulturmøter*. Det viser seg for øvrig at lærere med norsk som andrespråk i fagkretsen, i større grad enn de andre, rapporterer at de utnytter minoritetslevenes flerspråklige og flerkulturelle erfaringer og kunnskaper.

Mange av lærerne ser positivt på bruk av morsmål i klasserommet, men primært fram til elevenes norskferdigheter har utviklet seg tilstrekkelig til at de kan følge ordinær undervisning. Fordelene ved aktiv flerspråklighet, det at man utvikler språkene sine parallelt, kommer i liten grad opp som tema. Det viser seg også, basert på lærernes uttalelser, at det er begrenset hvor mye minoritetslevene blir gitt anledning til å bruke morsmålet sitt i undervisningen.

Summary

Norway is becoming increasingly multicultural, and the potentiality of its new cultural diversity is receiving greater attention. As an example, it is specifically expressed in the value statement of the new Norwegian national school curriculum (LK20) that multilingualism and multicultural diversity are to be seen as resources.

To learn how senior high school teachers in Norway utilize the multilingual and multicultural skills and experiences of their minority students, specifically within the subject of Norwegian, I carried out a two-pronged research project, starting with quantitative research in the form of a survey, and ending with qualitative research in the form of deep interviews with four of the participating teachers. I linked the survey to the themes of *grammar and language*, *multilingualism and language encounters*, and *cultural encounters* that are included in the national curriculum for the subject of Norwegian.

According to the research data, a majority of the teachers view the multilingual and multicultural skills and experiences of their minority students as a resource, both for the minority students themselves and for their classmates.

According to the teachers, there are particularly two areas where the specific experiences of minority students surface in the classroom: when they give presentations about their first language, and when they share experiences related to the meeting of cultures. Generally, teachers who have studied Norwegian as a second language, report that they utilize the multilingual and multicultural experience and knowledge of minority students more than other teachers.

Many of the teachers view the minority students' utilization of their mother tongues in the classroom as positive, particularly when the students are still in the process of developing their proficiency in the Norwegian language. The advantages of active multilingualism, which is the development of both languages simultaneously, was hardly brought up as a theme. In reality, based on their answers, the teachers' tolerance for minority students' usage of their first language in the classroom is limited.

1. Innledning

Befolkningssammensetningen i Norge har endret seg vesentlig siden århundreskiftet. 18,5% av Norges befolkning er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021). Til sammenlikning var det tilsvarende tallet for ti år siden ca. 9,5% (Henriksen, Østby & Ellingsen, 2010) og i år 2000 6,3% (Statistisk sentralbyrå, 2001). Den kraftige økningen av innvandrere i samfunnet gjenspeiles i stor grad også i skolen.

Statistikk fra OECD, PISA viser at elever i skolen med innvandrerbakgrunn skårer lavere enn andre. Det gjelder i Norge og nesten alle EUs medlemsland (Svendsen, 2021, s. 19). Både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre skårer lavere enn de andre elevene på nasjonale prøver i 5., 8. og 9. trinn. Og selv om nesten alle elever i Norge starter i videregående utdanning, er det flere innvandrere enn andre som ikke fullfører løpet (Svendsen, 2021, s. 19-20).

Utredningen *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7, s. 12) konkluderte i 2010 med at «det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees på som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked. Denne oppfordringen til å se flerspråklighet som en verdifull ressurs i samfunnet, gjentas stadig i en rekke utdanningspolitiske dokumenter og styringsdokumenter for norsk integreringspolitikk (Svendsen, 2021, s. 16). I Meld. St. 6 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 10) hevdes det at flerspråklighet «er en ressurs og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole». Her trekkes også det kulturelle mangfoldet inn.

Det at språklig og kulturelt mangfold må sees på som en ressurs, gjenspeiles ikke minst i overordnet del av det nye læreplanverket, LK20, eller Fagfornyelsen som det også kalles (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette må altså anses som et satsingsområde i dagens norske skole. For å lære mer om hvilke erfaringer lærere faktisk har gjort på dette feltet, hvordan de sier at de utnytter språklig og kulturelt mangfold som en ressurs, og ikke minst for å få mer innsikt i hva lærere forstår med sentrale begreper, som for eksempel *mangfold* og *ressurs*, gjennomførte jeg våren 2020 en spørreundersøkelse blant norsklærere i videregående skole. I kjølvannet av undersøkelsen intervjuet jeg fire av lærerne for å få mer detaljert kunnskap om emnet. Alle deltakere i forskningsprosjektet har erfaring fra blandede klasser, det vil si klasser hvor det både er elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. I

tillegg til å svare på spørsmål knyttet til egen undervisning, besvarte lærerne i intervjuene spørsmål om rammebetingelser for elever med norsk som andrespråk ved de ulike skolene. Resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene danner datagrunnlaget for denne studien.

1.1 Flerspråklighet og mangfold i LK20

I august 2020 begynte utrulling av det nye læreplanverket, *LK20* (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kapittel 1.2 i verdigrunnlaget i den nye overordnede delen av læreplanverket, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, er *Identitet og kulturelt mangfold* skilt ut som eget hovedtema (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.5). Dette gjenspeiler en klar oppvurdering av flerspråklighet og kulturelt mangfold sammenliknet med tidligere overordnet del, *Generell del av læreplanen*. Der var nemlig ikke flerspråklighet nevnt med et ord, og mangfold syntes hovedsakelig å være knyttet til individuell egenart, som for eksempel i formuleringen «[...] individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Mangfold i ny overordnet del av læreplanen innebærer mer enn kulturelt og språklig mangfold, men nå er det altså dette som er fokuset i denne studien. Jeg kommer tilbake til definisjonen av *mangfold* i kapittel 2.3.

I den nye overordnede delen av læreplanverket løftes flerspråklighet fram blant annet gjennom at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5), og når det gjelder verdien av kulturelt mangfold, synliggjøres det blant annet i formuleringer som disse: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15), og «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Det skal altså være plass for ulike kulturuttrykk og tradisjoner innenfor rammen av det norske skoleverket, og innsikten i ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser som dette gir rom for, skal være med å prege elevene.

I den nye læreplanen for norsk er *språklig mangfold* et av seks kjerneelementer i faget. Det heter at «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». Som jeg leser det, handler ikke

dette primært om at elevene selv skal utvikle flerspråklighet, men at de skal få en økt forståelse for det språklige mangfoldet i landet vårt og for hvor nært sammenknyttet språk, kultur og identitet er.

1.2 Flerspråklighet og mangfold i forskningslitteraturen

Det økte søkelyset på kulturelt mangfold og flerspråklighet som en ressurs, går altså igjen i ulike politiske styringsdokumenter, og det uttrykkes også tydelig i overordnet del av det nye læreplanverket. Når det gjelder forskning, er tendensen tilsvarende. Det har vært en stadig større interesse for å forske på didaktisk arbeid knyttet til elevers flerspråklige ressurser de senere år (Tonne & Palm, 2015). Likevel synes det som forskningsresultatene bare delvis gjenspeiles i praksisfeltet. I den nylig publiserte boka *Flerspråklighet – til begeistring og besvær*, viser Svendsen til en rekke forskningsprosjekter som omhandler bruk av elevers flerspråklige ressurser i klasserommet, før hun konkluderer med at elevenes flerspråklige ressurser bare utnyttes til en viss grad i skolen (2021, s. 191). Ofte er det lærerne selv som må ta initiativ til *om* de skal bruke flerspråklighet som en ressurs i undervisningen og eventuelt *hvordan* de skal gjøre det. Forskningsprosjektene hun peker på er primært didaktiske studier i andrespråksdidaktikk, inkludert Golden, Kulbrandstad og Tennfjord, 2007; Kulbrandstad, 2015; Ryen, 2010; Tonne og Palm, 2015; Svendsen, Ryen og Lexander, 2015 og Svendsen, Ryen og Ims, 2020. Noen av disse vil jeg komme tilbake til i kapitlet om tidligere forskning.

Videre heter det at norsk skole i praksis hovedsakelig framstår som en enspråklig skole (Svendsen, 2021, s. 194), og at dette står i kontrast til det språklige mangfoldet blant elever. Norske lærere er stort sett positive til flerspråklighet, men det er ikke alle elevenes språk som anerkjennes som verdifulle (Svendsen, 2020, s. 194). Skolen har et stort potensial for utvikling når det gjelder å benytte elevenes flerspråklige ressurser i opplæringen, men om det skal skje, må skoleledelse og skoleeiere legge strukturelt til rette for det (Svendsen, 2021, s. 194). Når det gjelder mangfold som ressurs, er det mye å hente fra praksis og forskning andre steder i verden, blant annet fra Banks, 2016 (Lund, 2017, s. 24).

Flerspråklighet og mangfold løftes altså fram som en ressurs, både i forskningslitteratur og i utdanningspolitiske og integreringspolitiske dokumenter. Svendsen peker imidlertid på noe annet som er blitt et viktig poeng for meg, og som er noe av grunnen til at jeg har valgt å skrive om nettopp disse temaene: Selv om flerspråklighet løftes fram som en ressurs, «er det imidlertid sjelden man aktualiserer, eksemplifiserer eller gjør rede for *hva* som ligger i det at flerspråklighet er en ressurs, som *hvordan* og *hvorfor* flerspråklighet er en ressurs eller *for*

hvem og i *hvilke sammenhenger* (Svendsen, 2021, s. 16). I denne studien søker jeg mer kunnskap om, for det første, hvilke erfaringer norsklærere i videregående skole har med bruk av minoritetselvers flerspråklige og flerkulturelle ressurser knyttet til visse kompetansemål i læreplanen, og for det andre hva lærerne konkret forstår med *flerspråklighet* og *mangfold*. Når jeg velger å også trekke inn mangfold, er det fordi flerspråklighet og kulturelt mangfold synes å henge tett sammen. Fordi mange minoritets elever bruker flere språk til daglig og fordi de stadig beveger seg i andre kulturer enn den norske, må de kunne antas å ha mye å bidra med innen begge disse temaene. Når jeg derfor skal finne svar på hvordan lærere tenker at minoritetsspråklige elevers kompetanse kan fungere som en ressurs innen norskfaget i videregående skole, velger jeg derfor å inkludere både deres flerspråklige og flerkulturelle kompetanse.

Før jeg går videre, vil jeg begrunne nærmere mitt valg av *minoritetsspråklige elever* som begrep. I opplæringsloven brukes ikke begrepet direkte, men i stedet defineres *elever fra språklige minoriteter*, og denne definisjonen samsvarer med hvordan *minoritetsspråklige elever* brukes i denne studien: «I grunnskole og videregående opplæring defineres elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk» (Opplæringsloven, 1998, §§ 2-8 og 3-12). I bokkapitlet «Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet», erstatter Myklebust begrepet *minoritetsspråklige elever* med *flerspråklige elever* (Myklebust, 2020, s. 96). Blant annet begrunner hun det med at språklige uttrykk som *minoritetsspråklig* kan gi ensidige assosiasjoner til mangler ved elevenes skoleforutsetninger, og at man kan risikere å overse de språklige ressursene som disse elevene innehar. Selv om jeg sier meg enig i Myklebusts begrunnelse og ser at det å bruke *minoritetsspråklig* har sine ulemper, velger jeg likevel å benytte begrepet i denne studien da det er det mest dekkende for elevgruppen det fokuseres på i denne studien. I dag lærer elever engelsk fra første klasse, og sånn sett kan derfor alle elever anses som flerspråklige elever. I tillegg til begrepet *minoritetsspråklige elever*, kommer jeg også til å benytte *minoritets elever* og *elever med norsk som andrespråk* om samme elevgruppe. Begrepene står i kontrast til *majoritetsspråklige elever*, *majoritets elever* og *elever med norsk som førstespråk*. Her må også nevnes at den minoritetsspråklige elevgruppen er svært uensartet, både med hensyn til landbakgrunn og ikke minst med hensyn til botid i Norge. Dette vil jeg forsøke å trekke fram der det er naturlig. Når jeg snakker om *elever med minoritetsbakgrunn*, kan det inkludere både elever som selv har innvandret, og norskfødte barn av innvandrere.

1.3 Flerspråklighet og mangfold i norskfaget i videregående skole

I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på læreplanene i norsk, både i LK-06 og LK-20. I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte, ba jeg blant annet norsklærerne beskrive i hvor stor grad de benytter seg av minoritetslevers flerspråklige og flerkulturelle kompetanse innen arbeid med ulike kompetansemål i læreplanen. Da undersøkelsen ble gjennomført, var det fremdeles læreplanen Kunnskapsløftet, LK06, som var gjeldende, og som derfor var det læreplanverket jeg tok utgangspunkt i.

Selv om generell del av læreplanverket LK-06 i langt mindre grad enn overordnet del av LK-20 legger vekt på verdien av kulturelt mangfold og flerspråklighet som en ressurs, gir begge læreplanene i norsk rom for å utnytte de ressursene elever med minoritetsbakgrunn besitter. For å unngå at spørreundersøkelsen skulle bli for omfattende, valgte jeg primært ut kompetansemål relatert til tre hovedtemaer, nemlig *grammatikk og språk*, *språkmøter og flerspråklighet* og *kulturmøter*. Innen temaet kulturmøter, trekkes litteratur inn, men ellers holdt jeg kompetansemål knyttet til litteraturhistorie og (nyere) språkhistorie utenfor, hovedsakelig fordi oppgavens omfang ville blitt for stort. Det betyr ikke at jeg utelukker at minoritets elever kan bidra med sin særlige kompetanse innen noen av disse kompetansemålene. Det var for øvrig ikke opplagt hvilke mål som skulle inkluderes innen de tre valgte hovedkategoriene, og kanskje kunne noen flere vært droppet. Det kommer jeg tilbake til i avsnittet om metode.

Når det gjelder *grammatikk og språk*, viser forskning på flerspråklige klasserom i barneskolen, at når minoritetsspråklige elever får bidra med sine flerspråklige ressurser, kan det bidra til faglig engasjement og god læring for alle elever. Forutsetningen er en viss metaspråklig, eller grammatisk, kompetanse hos lærer slik at han/hun kan gi god faglig støtte (Nergård, 2013, s. 98). Jeg regnet det som sannsynlig at det samme kunne være tilfelle i videregående skole. Minoritetsspråklige elever må kunne antas å ha et godt sammenlikningsgrunnlag i grammatikkundervisningen og språkundervisningen generelt, noe som formodentlig bør kunne dras nytte av i klasserommet.

Med hensyn til *flerspråklighet og språkmøter* antok jeg også at mange elever med minoritetsbakgrunn kunne ha noe særlig å bidra med. Mange innvandrere kommer fra land som kulturelt og språklig sett har mer diversitet enn Norge, og som gjerne har hatt det over lang tid. Det betyr at mange av de elevene som selv har innvandret til Norge, allerede i hjemlandet erfarte å måtte ta flere språk i bruk i hverdagen. Her i Norge eksponeres mange

minoritets elever for flere språk i det daglige, både de som selv har innvandret, men også de som er født i Norge av innvandrerforeldre. De snakker gjerne førstespråket hjemme, eventuelt to språk hjemme hvis de har en mor og en far med ulike førstespråk, og minst to språk i skolesammenheng - norsk og engelsk.

Når det gjelder *språkmøter*, er det vanlig, ikke minst fordi det omtales i lærebøkene, å trekke fram den talemålsvarianten som gjerne omtales som multietnolekt. Med multietnolekt menes en variant av norsk som oppstår når ulike innvandrergrupper møtes og som blant annet inneholder ord fra ulike språk, og som preges av en stakkato setningsrytme og gjerne også manglende inversjon (Hanssen og Sjøkkeland, 2021). Mange elever som bor i områder av landet hvor andelen flerkulturelle er høy, snakker selv en multietnolekt, vanligvis i tillegg til et mer standard norsk talemål. Det gjelder da ikke minst, men ikke utelukkende, minoritetsspråklige elever. Svendsen velger å erstatte multietnolekt med termen *kontaktbasert talestil* (Svendsen, 2021, s. 158). Det gjør hun primært for å indikere at dette ikke er snakk om et fiksert språk, men en stil, og at de som bruker den, veksler mellom ulike måter å snakke på. Fordi multietnolekt er begrepet jeg benyttet meg av i min datainnsamling, vil jeg beholde det gjennom denne oppgaven, i tillegg til «kebabnorsk», som også blir brukt av mine informanter. Når det gjelder temaet *kulturmøter*, har etter hvert de fleste i Norge personlig erfaring med å møte mennesker med en annen kulturell bakgrunn, men ikke minst gjelder det elever som selv tilhører en minoritetsgruppe her i landet. De beveger seg ofte mellom flere kulturer på daglig basis. Jeg har også erfart selv, som norsklærer i videregående skole, at det har vært naturlig å spille på minoritets elevenes flerkulturelle erfaringer innen dette kompetansemålet.

Læreplanen for norskfaget i videregående skole er omfattende. Jeg ønsket å inkludere både *studiespesialiserende* og *yrkesfaglige* studieretninger. I LK06 er kompetansemålene i norsk for yrkesfag vg1 og vg2 identiske med målene for studieforberedende norsk vg1. Så har studieforberedende linjer egne kompetansemål for henholdsvis vg2 og vg3. Læreplanen i norsk, vg3, *påbygging* til generell studiekompetanse, dekker mange av de samme målene som vg2 og vg3 studieforberedende. Jeg inkluderte kompetansemål fra alle disse underplanene i spørreundersøkelsen.

I tillegg til læreplanen i norsk finnes det dessuten en annen som kunne vært relevant å ta med, nemlig *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Jeg lot det være, både fordi spørsmålene i undersøkelsen ville blitt veldig repetitive og omfattende, og fordi disse kompetansemålene kun relaterer seg til en liten andel av elevene i blandede klasser. Som sagt er det klasser med både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever som er

utgangspunktet for min undersøkelse. Mange av kompetansemålene i læreplanen for elever med kort botid overlapper dessuten med målene i ordinære planer.

I det følgende beskrives de konkrete kompetansemålene som omfattes av undersøkelsen.

Innen kategorien *grammatikk og språk* valgte jeg å inkludere et bredt spekter av kompetansemål knyttet til temaet, for å unngå å konkludere på forhånd. Når det for eksempel gjelder å sammenlikne norrønt og moderne norsk, er det mulig at noen minoritetsspråklige elever har bedre forståelse for eksempel av kasus, som er et sentralt trekk i norrønt, enn det majoritetsspråklige elever har. Følgende kompetansemål var med i spørreundersøkelsen:

- Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk (Studieforberedende linjer vg1 og yrkesfaglige linjer vg1 og vg2 [SF-VG1/YF-VG1 og 2])
- Bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk (SF-VG1/YF-VG1 og 2)
- Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk (SF-VG2 og påbygg)
- Drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon (SF-VG3 og påbygg)
- Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål (SF-VG3 og påbygg)
- Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene (SF-VG3 og påbygg)
- Uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav (SF-VG3 og påbygg)

Innen kategorien *flerspråklighet og språkmøter*, valgte jeg blant annet å innlemme kompetansemålet relatert til samisk. Jeg antok at noen innvandrere har erfart å bli undertrykket i egne hjemland, både språklig og kulturelt, tilsvarende samene i Norge. Dette målet er for øvrig også plassert under *kulturmøter*. Når det gjelder kompetansemålet om talemål, er det plassert både i kategorien ovenfor og her. Følgende mål er inkludert innen *flerspråklighet og språkmøter*:

- Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn (SF-VG1/YF- VG1 og 2)
- Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål (SF-VG3 og påbygg)

- Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og for forskningspolitikk (SF-VG3 og påbygg)

Innen temaet *kulturmøter* inkluderte jeg:

- Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster (SF-VG1/YF- VG1 og 2)
- Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og for forskningspolitikk (SF-VG3 og påbygg)

I den nye læreplanen i norsk, LK-20, har kompetansemålene blitt færre. Ser man kun på kompetansemålene, kan man kanskje ikke si at vektleggingen av flerspråklighet og mangfold som ressurs er blitt tydeligere, men det synes heller ikke å være svekket. I ny læreplan i norsk er det, som nevnt, også innført kjerneelementer, hvorav ett omhandler *språklig mangfold*. Det er her og i overordnet del av det nye læreplanverket at det som er tema for denne studien, vektlegges tydeligst.

Selv jobber jeg altså som lærer i videregående skole, blant annet innen norskfaget. Jeg har også bodd mange år i utlandet og erfart hvor krevende det er å lære nye språk, ikke minst språk som skiller seg vesentlig fra norsk, og hvor tøft det er å hele tiden måtte uttrykke seg på et språk som ikke er ens eget. I tillegg har mine år utenfor Norge gjort meg bevisst på hvor forskjellige kulturer kan være, og hvilken rikdom som finnes i ulike kulturer. Dette er noe av bakgrunnen for min interesse for elever med minoritetsbakgrunn, og noe av årsaken til at jeg ønsket å skrive masteroppgave om flerspråklighet og mangfold som en ressurs.

1.4 Studiens forskningsspørsmål

I denne studien vil jeg altså se nærmere på hvordan minoritetslevers erfaringer kan utnyttes innen opplæringen i norskfaget i videregående skole. Konkret lyder mitt hovedspørsmål slik:

Hvordan tenker lærere at minoritetsspråklige elevers flerspråklige og flerkulturelle kompetanse kan fungere som en ressurs i klasserommet innen norskfaget i videregående skole?

Vi kan tenke oss to aspekter ved dette spørsmålet. På den ene siden vil det å kunne flere språk og kjenne til ulike kulturer være nyttig for den enkelte elev i egen læringsprosess. På den andre siden må vi kunne anta at denne kunnskapen også kan fungere som en ressurs inn i klassemiljøet, til berikelse for alle. Minoritetslever bringer med seg språklig og kulturell

kunnskap og erfaring som majoritetselevene uten sine minoritetsspråklige klassekamerater, ikke ville hatt direkte tilgang til.

Skal minoritetsspråklige elevers ressurser komme til syne i klasserommet, er det særlig to forutsetninger som bør være til stede, og de henger nært sammen. For det første må skolens pedagogiske praksis være flerkulturell, både slik at minoritetsspråklige elever skal kunne identifisere seg med undervisningens innhold og slik at deres synspunkter blir tillagt verdi i klasserommet. Hva en flerkulturell pedagogisk praksis innebærer vil bli utdypet i kapittel 2.4. For det andre, må undervisningen tilpasses de minoritetsspråklige elevene, spesielt de med kort botid i Norge, slik at de blir satt i stand til å bidra. «Det er uråd å tenkje seg eit slikt [inkluderende lærings-] miljø utan tilpassing» (Haug, 2020, s. 27-28). Blant annet skal det et visst språknivå til før elevene kjenner seg trygge nok til å kunne dele av sine erfaringer og tør å snakke høyt foran sine medelever. Både det norske språket og det faglige innholdet i et fag kan være en stor barriere for aktiv deltakelse for elever som holder på å lære seg norsk (Myklebust, 2020, s. 101). Derfor har jeg ansett det som viktig å også inkludere spørsmål i denne studien om hvilke didaktiske tilpasninger lærere gjør når de har elever med norsk som andrespråk i klassen.

Slik lyder delspørsmålene i studien:

- Hva forstår lærerne med flerspråklighet som ressurs og hvordan utnyttes de minoritetsspråklige elevenes flerspråklige kompetanse i norskfaget?
- Hva forstår lærerne med kulturelt mangfold som ressurs og hvordan utnyttes de minoritetsspråklige elevenes flerkulturelle kompetanse i norskfaget?
- Hvilke rammevilkår jobber lærerne innenfor og hvilke didaktiske tilpasninger gjør de i norskfaget?

2. Teoretisk ramme for studien

Som teoretisk ramme for denne studien har jeg valgt ut sentrale teorier innen *flerspråklighetsforskning*, blant annet om *transspråking* og *aktiv flerspråklighet*. Innen flerkulturell pedagogisk praksis viser jeg til teorier relatert til opplæringens innhold og det som har med maktrelasjoner i skolen å gjøre. Teorier om hvordan undervisningen kan tilpasses når man har elever med norsk som andrespråk i klassen, særlig om de har kort botid, vil også bli berørt, og likeledes lovfestede rettigheter for den sistnevnte elevgruppen. Så inkluderer kapitlet en utdyping av sentrale begreper, og aller først *ressurs*.

2.1 Ressurs

Svendsen viser til at ordet *ressurs* opprinnelig kommer fra det latinske ordet *resurgere* som betyr «reserve» eller «hjelpkilde». Fra latin har ordet tatt veien om fransk før det ble en del av vårt språk (Svendsen, 2021, s. 16). Hva slags hjelpkilde kan man så tenke seg at det kan være snakk om? Lexico.com utdyper begrepet slik: “(usually *resources*): A stock or supply of money, materials, staff, and other assets that can be drawn on by a person or organization in order to function effectively” (Lexico, 2020). På norsk kan dette oversettes omtrentlig som «et forråd av eller tilgang på penger, materiell, ansatte og annet fordelaktig som en person eller en organisasjon kan gjøre seg nytte av for å kunne fungere effektivt». En ressurs kan altså være noe som skal kunne hjelpe en person eller en organisasjon til å *fungere effektivt*. Ifølge Wikipedia kan ressurser omfatte naturressurser, økonomiske ressurser, militære ressurser, eller ulike menneskelige ressurser som fysisk arbeidsevne, intellektuell kapasitet, innovasjonskraft, kulturell kapital, psykologisk overtak eller kollektiv motivasjon» (Wikipedia, 2021). Menneskelige ressurser omtales også i Stortingsmelding 6, hvor det heter at «Norges største ressurs er menneskene som bor her. Dette er utgangspunktet for integreringspolitikken – at alle skal kunne benytte sine ressurser» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 7-8). Hva slags ressurser handler dette om? Blant annet dreier det seg om yrkeserfaring og utdanning: «Målrettet kvalifisering til arbeidsmarkedet er viktige virkemidler for å lykkes med dette. Bedre bruk av innvandreres kompetanse er nødvendig». Videre understrekes det hvor viktig det er å kjenne til andre land og kulturer: «Innbyggere i Norge som har bakgrunn fra og kjennskap til andre land og kulturer, er en ressurs for samfunnet».

Når jeg i denne studien skal se på mangfold og flerspråklighet som en ressurs i skolen, er det de menneskelige ressursene jeg vil legge vekt på. Jeg vil reflektere over hvordan de

kunnskapene og erfaringene den enkelte elev bringer med seg inn i skolen kan være en hjelp til effektiv læring i norskfaget i videregående skole. Hvilken plass minoritetsspråklige elevers morsmål får i skolen og hvordan deres erfaringer fra andre kulturer dras nytte av i opplæringen, er vesentlige spørsmål i denne forbindelse. Overordnet del av læreplanen sier altså om mangfold i punkt 3.1 i kapitlet om *Prinsipper om skolens praksis* at «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14). Det at elevene er ulike, at de har kjennskap til forholdene i ulike land, har forskjellig religiøs og kulturell bakgrunn og ter seg ulikt, skal anses som et gode. Mangfoldet skal være en kilde til en utvidet horisont for alle og en mulighet til å lære å verdsette og respektere mennesker som er forskjellige fra en selv. Hva mangfoldsbegrepet innebærer, og hvordan det blir brukt i denne studien, utdypes i neste delkapittel. Om flerspråklighet som ressurs står det under *Opplæringens verdigrunnlag* i kapittel 1.2 i overordnet del av læreplanen: «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Her er det tydelig uttrykt, ikke bare at det å kunne flere språk er nyttig for den enkelte elev og at flerspråklighet skal oppmuntres, men også at det språklige mangfoldet er en ressurs som skal gi *alle* elever verdifull innsikt. Flerspråklighet skal ikke bare anses som en ressurs i skolen, men også ellers i samfunnet. Hva det siste innebærer må imidlertid være tema for en annen studie.

2.2 Flerspråklighet

Hva innebærer det å være *tospråklig* eller *flerspråklig*? Vi kommer til å bruke disse to begrepene om hverandre i denne studien, da begge er i utbredt bruk om samme fenomen. *Flerspråklighet* kan defineres på ulike måter. For det første kan man ta utgangspunkt i *kompetanse*, at en person må ha en viss grad av kompetanse i flere språk for å kunne kalles flerspråklig. Den norsk-amerikanske språkviteren Einar Haugen mente at tospråklighet begynner så snart man kan produsere meningsfulle ytringer på et nytt språk (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 25). På den andre ytterkanten finner vi Leonard Bloomfield som hevdet at man først kan regnes som tospråklig når man kan begge språk like godt som personer som har hvert av de to språkene som morsmål. Jeg vil komme tilbake til hva som ligger i begrepet *morsmål* nedenfor.

For det andre kan flerspråklighet defineres ut ifra funksjon. Det er vanlig at selv om man kan to språk godt, brukes språkene innen ulike domener (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 26). Med ulike domener menes for eksempel hjem og familie, undervisning, arbeid, offentlig forvaltning og lovgivning, politikk, film og media, sosiale medier, informasjonsteknologi, med mer. Det kan for eksempel være utfordrende for elever i videregående skole å fortelle foreldrene, på morsmålet, om noe lærer har hatt foredrag om på skolen, selv om de egentlig opplever at morsmålet er det språket de behersker best. Kjernen i begrepet at «de to språkene det er tale om, til sammen har de slike funksjoner for den som er tospråklig, som ett språk har for enspråklige» (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 48).

Noen teoretikere trekker et tredje moment inn i definisjonen av tospråklighet, nemlig identitet. For å kunne kalles tospråklig, må man også kunne identifisere seg med begge språkene (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 44). Og kanskje enda strengere er kravet om at andre morsmålstalere av de aktuelle språkene må kunne identifisere personen med språkene.

Det å være flerspråklig, kan innebære en fordel for læring, så sant visse forutsetninger er til stede. Kanadieren Jim Cummins er en sentral forsker innen flerspråklighetsfeltet. Han presenterte nylig begrepene *aktiv tospråklighet/aktiv flerspråklighet (active bilingualism/active multilingualism)*. Aktiv flerspråklighet og fordelene aktiv flerspråklighet medfører, danner et teoretisk utgangspunkt for min studie. Videre skal jeg greie ut om hva som ligger i begrepet, og hvorfor det mer innarbeidede *additiv tospråklighet* er blitt erstattet med dette (Cummins, 2017, s. 421).

I tidlig flerspråklighetsforskning syntes man å tenke på hvert enkelt språk som en enhet, at hvert språk var lagret for seg i hjernen. På slutten av 70-tallet fremsatte Cummins sin teori om en felles underliggende språkevne (Common underlying Proficiency, CUP). Teorien går ut på at begreper og ferdigheter knyttet til en persons førstespråk (L1) og andrespråk (L2) er gjensidig avhengige av hverandre (Cummins & Early, 2011, s. 11). Flerspråklige personer har en felles kilde i hjernen – en slags mental prosessor (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 168-169) der akademiske kunnskaper og ferdigheter beveger seg på tvers av språkene. Det forutsetter riktignok gode utviklingsbetingelser, som for eksempel utdanningsstøtte, i begge språkene (Cummins & Early, 2011, s. 11). Ut fra denne modellen sies det at de som har god kompetanse i flere språk, også får styrket den underliggende språkevnen og oppnår dypere begrepsforståelse og bedre læring. Man får på et vis flere knagger å henge begrepsforståelsen på. Selv om ikke Cummins selv bruker begrepet *ressurs* i denne sammenhengen, er essensen i det han sier i sine teorier, at flerspråklighet kan være ressurs, gitt visse betingelser.

Forskning viser nemlig at ikke alle har fordeler av sin flerspråklighet. Cummins forklarer det ut ifra en såkalt *toterskelteori* (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 169). Her legges det vekt på at en person må ha tilstrekkelig språkkompetanse i begge sine språk for at det skal slå heldig ut. Hvis man lærer et nytt språk, men i prosessen stopper å utvikle sitt førstespråk, vil man kunne få negative konsekvenser av tospråkligheten. Det betyr i så fall at man risikerer å kunne to språk halvveis. I en slik situasjon kan det faktisk være at læringsutbyttet i skolen reduseres sammenliknet med enspråklige elever. Dette defineres som *subtraktiv tospråklighet*, altså at tospråkligheten trekker noe fra, og virker negativt inn på læring i stedet for positivt. Dersom norske lærere og deres minoritetsspråklige elever ikke er bevisste på viktigheten av å utvikle begge språk, kan elevene ende opp med to språk de ikke kan godt nok, og dermed slite i skolesammenheng.

De som har ett språk de behersker, mens det andre språket ikke er like godt utviklet, regnes som ubalansert tospråklige. De vil i læringsøyemed verken ha utbytte av tospråkligheten eller bli hindret av den.

Skal en person derimot høste fordeler av sin tospråklighet, må han eller hun være balansert tospråklig – altså ha gode ferdigheter i begge språkene (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 169). Her fortsetter personen å utvikle førstespråket sitt samtidig som han/hun lærer et annet språk godt. I noen tilfeller er personen også balansert tospråklig fordi han/hun har begge som morsmål. Cummins kaller dette for *additiv tospråklighet*. Det at man kan to (eller flere) språk godt, innebærer altså et pluss, en fordel i læringssammenheng.

Det har lenge vært antatt at flerspråkligheten utgjør en kognitiv ressurs som blant annet gjør prosesser i hjernen og tenkningen mer fleksibel, i og med at man stadig må velge språk og at ingen av språkene er deaktivert på noe tidspunkt (Svendsen, 2021, s. 83-84). Man har ment at flerspråklige har en større evne til abstrakt tenkning (Nergård & Lundberg, s. 185) og at de er mer kreative (Polak, s 26). Så er det foreslått at flerspråklighet muligens kan utsette demens (Svendsen, 2021, s. 83). Nylig er det imidlertid satt spørsmålstegn ved noen av påstandene relatert til fordelene av å være flerspråklig. Forskning som viser til positive effekter på hjernens eksekutive funksjoner relatert til flerspråklighet, kan vise seg å være upålitelig (Svendsen, 2021, s. 88). Med eksekutive funksjoner menes blant annet vår kognitive evne til planlegging, igangsetting og gjennomføring av oppgaver, problemløsning og regulering av atferd (Svendsen, 2021, s. 83). Det vises til en oversiktsartikkel skrevet av Paap, Johnson og Sawi (2015) hvor det heter at studiene som skal ha dokumentert positive effekter, har vært basert på for små utvalg, og at 80% av studier gjort etter 2011 viser nullresultater. Svendsen

konkluderer likevel med at det er liten tvil om at tospråklighet har positive effekter, selv om det skulle vise seg at det man tidligere trodde om at det har en positiv effekt på hjernens eksekutive funksjoner ikke skulle stemme.

Tradisjonelt har studier av språkbruk tatt utgangspunkt i språket til enspråklige, hevder García som har lansert teorien om *transspråking* (García, Li & Holmes, 2019, s. 39). Transspråking tar, i motsetning til tradisjonell tankegang, utgangspunkt i at det mest vanlige i verden er å forholde seg til flere enn ett språk. Faktisk er det kun én nasjonalstat i verden som har bare et språk, nemlig Nord-Korea (Svendsen, 2021, s. 47). Det er uvanlig i verdenssammenheng å ikke kunne mer enn et språk. «Fra et transspråkingsperspektiv har ‘tospråklige individer *ett språkrepertoar*, og herfra velger de trekk *strategisk* for å kommunisere effektivt...’» (García et al., 2019, s. 39). Man snakker ikke lenger om å veksle mellom ulike språk (*kodeveksling*), men man *språker*. *Språking* innebærer at man henter fram strategiske elementer fra hele sitt språklige register – det være seg fra ulike nasjonalspråk (i den tradisjonelle betydningen), ulike dialekter, sosiolekter, etnolekter, stilarter, non-verbale uttrykk, bilder, symboler, og så videre. «Språking er en kontinuerlig prosess der vi selv og språkpraksisen vår blir til samtidig, etter hvert som vi samhandler med verden og skaper mening» (García et al., 2019, s. 25). Et viktig element her er at ved å bryte med den tradisjonelle tanken om enkeltspråk - en statisk oppfatning av språk, opprettholder man ikke lenger «et system der et fåtall har makten», og kan i stedet «omfavne den flytende karakteren til alle taleres virkelige og lokale språkpraksis» (García et al., 2019, s. 27). Teoriene om språking og *transspråking* har altså sterke sosiokulturelle undertoner. Det er kjent at språk har vært og er en solid maktfaktor i verdenssamfunnet, at det kan brukes som et middel til undertrykkelse av ulike grupper i samfunnet. Gjennom transspråking sies det at man imøtegår dette problemet med asymmetriske, vertikale relasjoner mellom språk, det at noen språk anses som finere, bedre og viktigere enn andre.

Det er unødvendig og ikke praktisk nyttig å skulle gå bort fra konseptet med enkeltspråk, slik Ofelia García og Li Wei presenterer det, hevder Cummins (2017, s. 414). Ikke minst er det upraktisk å ikke kunne bruke begrepene *norsk, spansk, tysk*, og så videre når det for eksempel er snakk om å lære fremmedspråk på skolen. Cummins imøtegår Garcías påstander om at additiv tospråklighet, som altså forutsetter at det finnes enkeltspråk, nødvendigvis innebærer avgrensede språkssystemer i stedet for et integrert system som fungerer sammen (Cummins, 2017, s. 412). Teorien om en felles underliggende språkevne handler jo nettopp om et slikt integrert system. Det er viktig å huske at begrepet *additiv tospråklighet* oppsto i en spesiell

sammenheng. Poenget var ikke å vektlegge at tospråklige var bærere av flere separate enkeltspråk, men begrepet oppsto snarere i relasjon til *subtraktiv tospråklighet*, og utfordret nettopp negative maktforhold relatert til språk, såkalte «coercive relations of power», som jeg kommer tilbake til i delkapittel 2.4.2. Ved å fremme undervisningspraksis og -strategier som gjorde elever i stand til å utvikle hjemmespråket sitt, i stedet for å erstatte det med et dominerende skolespråk, jobbet man nettopp mot slike uheldige maktforhold. Ifølge Cummins tillegger altså García additiv tospråklighet et betydningsinnhold som aldri har vært en del av begrepet (Cummins, 2017, s. 412). Dette betyr likevel langt ifra at Cummins avviser alt transspråking innebærer. Tvert imot anser han innsikten teorien gir som verdifull (Cummins, 2017, s. 422). Essensen i transspråking skal vi holde fast ved, mener han: Det er klart at grensene mellom ulike språk og dialekter er flytende, at de er sosialt konstruerte. Videre skal vi holde fast på det som har med en felles underliggende språkevne å gjøre, nemlig at når noen er på vei til å bli balansert tospråklige, så smelter språkene sammen til ett enkelt integrert system. Det er ikke snakk om to separate språkssystemer i hjernen. Så er det riktig at når vi bruker språk, når vi *språker*, så forhandler vi samtidig om kulturers og identiteters gyldighet. Bruk av språk, hvilke språkvarianter vi velger, henger tett sammen med hvordan vi ønsker å fremstå og hvordan vi oppfattes. Et siste poeng er at skoler med elever som er på vei til å bli balansert tospråklige, bør knytte undervisningen opp mot elevenes liv, inkludert deres flerspråklige repertoar. Man bør være bevisst på å fremme integrasjon av de språkene elevene har tilgang til (Cummins, 2017, s. 414-415).

Når *additiv tospråklighet* erstattes med *aktiv tospråklighet*, er det primært for å unngå de negative og, i henhold til Cummins, feilaktige konnotasjonene til det første begrepet. *Aktiv tospråklighet* omfatter altså både hans egne tidligere teorier og i tillegg noen utvidede perspektiver representert ved transspråking, sammenfattet ovenfor. Lærere og utdanningsinstitusjoner bør oppmuntre elevene til å utvikle flerspråklighet. Samtidig må alle verdsettes for den de er, med sin kulturelle, religiøse og sosiale bakgrunn. Om dette skjer i skolen, fremmes sosial rettferdighet og elevenes læringsutbytte øker. “Educators who are committed to social justice and aspire to promote strong academic development among minoritized students will achieve their professional and personal goals more successfully when they encourage their students to develop biliteracy and when they actively challenge the devaluation of identity in classrooms and broader societal institutions” (Cummins, 2017, s. 422). Lærere vil altså lykkes bedre i forhold til minoritets elevene dersom de oppmuntrer dem til å lese og skrive tekster på flere språk. I tillegg er det viktig at lærer tar til motmæle når

han/hun møter på negative holdninger i forhold til visse kulturer, til visse måter å være eller tenke på.

Forskningen viser at man bør la elever med et annet morsmål enn norsk få anledning til å benytte seg av og utvikle dette parallelt med norsk gjennom hele skoleløpet. I hvilken grad det faktisk skjer i norsk skole, vil jeg komme tilbake til i kapitlene 6 og 8 nedenfor.

Avslutningsvis i dette delkapitlet vil jeg utdype nærmere hva som ligger i begrepet *morsmål*. En typisk definisjon vil være at morsmål er «det språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 48). Morsmålet er ofte det språket man har som hjertespråk, som man identifiserer seg mest med. Imidlertid kan det være mer sammensatt enn som så. Tatsiana Komissarova har for eksempel russisk og hviterussisk som morsmål, men etter å ha bodd 15 år i Norge, snakker hun norsk og engelsk bedre enn hun snakker hviterussisk (Svendsen, 2019, 4:12). «Den segregeringen som vi tradisjonelt har gjort i forhold til språk, er ikke helt gjenspeilende for den verden vi lever i i dag», sier hun. Hun mener vi burde kunne referere til flere morsmål. For henne er norsk vel så hjertenært som hviterussisk er. Et annet eksempel er Ole H. Lifjell, som er oppvokst med norsk som morsmål, men startet å lære sør-samisk da han begynte på skolen. Sør-samisk er etter hvert blitt hans hjertespråk, det han følelsesmessig er sterkest knyttet til, og han vil ikke kalle det sitt andrespråk, sier han (Svendsen, 2019, 2:22). På grunn av måten samene ble behandlet på gjennom en lang fornorskingsprosess, er mye samisk kultur og historie gått tapt, men fremdeles har man språket, og det er det viktig for ham å bevare (Svendsen, 2019, 3:06).

Når det gjelder termen *førstespråk*, så er det som oftest synonymt med morsmål, men ikke nødvendigvis. Et førstespråk er «en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 48). Et *andrespråk* er på sin side et «språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 48).

2.3 Mangfold

Norges befolkningssammensetning har endret seg vesentlig de senere tiårene som et resultat av innvandring. Vi er blitt et kulturelt sett mangfoldig samfunn med en mangfoldig skole. Mangfold i skolen kan riktignok også handle om at elever og ansatte har ulike meninger og holdninger, ulik etnisk, religiøs eller sosioøkonomisk bakgrunn, ulike kjønn, ulik legning,

ulikt utseende, eller ulike læreforutsetninger, interesser, opplevelser og erfaringer (Lund, 2017, s. 28), eller at man snakker ulike språk. Det *kulturelle mangfoldet* er imidlertid det sentrale i denne masteroppgaven. For øvrig inkluderer begrepet flere av mangfoldsaspektene ovenfor, som etnisk, religiøst og språklig mangfold, mener jeg.

Selv om begrepet *mangfold* i seg selv ikke utelukkende er knyttet til det flerkulturelle, er det likevel dette som synes å være det mest sentrale i ulike politiske dokumenter. Utredningen *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7, s. 12), som jeg nevnte innledningsvis, har nettopp innvandringen til Norge som bakteppe. Det samme gjelder Stortingsmelding 6: *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Her nyanserer man imidlertid begrepet *mangfold* ytterligere, og minner om at alle mennesker er unike, med tanke på kjønn, alder, sysselsetting, og så videre. Når det gjelder innvandrere, har de i tillegg, som allerede nevnt, ulik innvandringsgrunn, botid i Norge og landbakgrunn, med mer (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 9). I presentasjonen av satsingen «Kompetanse for mangfold» legger man også vekt på det kulturelle aspektet ved mangfold ved å snakke om mennesker med minoritetsbakgrunn: «Målet med satsingen er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 60). Videre i denne oppgaven vil altså *mangfold* være knyttet til det flerkulturelle, og bli brukt ensbetydende med *kulturelt mangfold*. Hvordan vil så dette mangfoldet kunne fungere som en berikelse? Om mangfold virkelig skal oppleves som en ressurs i skolen, holder det ikke bare å akseptere mangfoldet, men man må faktisk fremelske ulikhet (Lund, 2017, s. 12). Det er en forutsetning at skolens ansatte, både ledelse, lærere og andre, samhandler om å legge til rette for anerkjennelse og inkludering. Skal man lykkes med dette, er det avgjørende å innføre en *flerkulturell pedagogisk praksis*.

2.4 En flerkulturell pedagogisk praksis

Jeg viste i innledningen til at 18,5% av Norges befolkning er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021) mot 6,3% i år 2000 (Statistisk sentralbyrå, 2001). Dette relativt høye antallet gjenspeiles også i videregående skole. Per 1. januar 2017 hadde 14,6 % av elevene i videregående utdanning innvandrerbakgrunn, og derav var en andel på ca. 4% født i Norge og ca. 10% utenfor Norge (Kjelsaas et. al, 2020, s. 6). Endringene i Norges befolkning de senere årene gitt oss et nytt «supermangfold» (Lund,

2017, s. 32), og dette mangfoldet setter nye krav til skolens pedagogikk. I dette kapitlet vil jeg utforske hva en flerkulturell pedagogisk praksis innebærer.

Multicultural education incorporates the idea that all students – regardless of their gender, sexual orientation, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school» (Banks, 2020, s. 3).

Gjennom en flerkulturell pedagogisk praksis skal altså alle elever gis samme muligheter til å lære i skolen. Slik skolene er strukturert i dag, iallfall i USA som er Banks sin primære referanseramme, er det sånn at noen elever har bedre muligheter for å få utbytte av skolegangen enn andre. I USA var i 2017 over 50% av elevene i offentlig skole fra etniske minoritetsgrupper, mens hele 80 % av lærerne var hvite og kun 20% fargede (Banks, 2020, s. 135). I Norge har vi færre elever med minoritetsbakgrunn enn i USA, men prinsippene for en god flerkulturell pedagogisk praksis, er like gyldige her til lands.

Mye kan sies om flerkulturell pedagogikk, og jeg vil primært trekke fram to dimensjoner. Den første dimensjonen har å gjøre med innholdet i undervisningen, hvilket lærestoff man legger vekt på, og den andre hva slags maktstrukturer og relasjoner som best ivaretar et flerkulturelt skolemiljø.

2.4.1 Innholdet i undervisningen

Innen flerkulturell pedagogikk er tanken at innholdet i faget må gjenspeile ulike kulturer slik at alle elever får anledning til å kjenne seg igjen i undervisningen. Noen fag gir større åpning for integrering av ulike kulturer i fagets innhold enn andre, ikke minst fag som samfunnsfag eller musikk. Det kan være snakk om hvilke eksempler som brukes, hvilke bilder som velges til bruk i læremidler eller hvilke tekster det legges vekt på (Banks, 2020, s. 17). Innen norskfaget i videregående skole varierer det i hvilken grad det er naturlig å innlemme stoff fra ulike kulturer, men det er særlig noen kompetansemål som gir stor åpning for det, hvilket vi skal komme tilbake til.

Banks har identifisert fire ulike nivåer når det gjelder integrering av ulike kulturelle uttrykk i undervisningens innhold (Banks, 2020, s. 137). På det nederste nivået, *the contributions approach*, har lærere gjerne lite kunnskap om ulike etniske grupper, og trekker bare i en viss grad inn enkelte elementer fra ulike kulturer (Banks, 2020, s. 143). For eksempel kan det dreie som om høytider, fester og typiske matretter i ulike kulturer. I en amerikansk sammenheng kan det også være snakk om å trekke fram forbilder som Martin Luther King Jr. eller indianere som har utmerket seg. Man henter altså inn enkeltbidrag fra ulike kulturer.

På det neste nivået, *the additive approach*, legges innhold fra ulike kulturer til det som finnes fra før, og blir en del av pensum i et fag (Banks, 2020, s. 144). Man endrer ikke grunnleggende strukturer eller karakteristiske trekk ved faget. Eksempler her kan være at man leser romaner eller ser filmer som omhandler mennesker med minoritetsbakgrunn, men hvor forfatteren eller filmskaperen selv tilhører majoritetskulturen. Man kan for eksempel bruke filmer i historiefaget som *Rabbit in the Moon*, som omhandler japanske amerikanere under andre verdenskrig.

Nivå tre i modellen, er fundamentalt forskjellig fra de to første. I *the transformation approach* endres nemlig grunnleggende antakelser og holdninger, og elever får anledning til å se de temaene og problemstillingene de jobber med, i et flerkulturelt perspektiv (Banks, 2020, s. 146). I vår sammenheng vil det innebære at tradisjonell, monokulturell norsk tankegang ikke lenger er enerådende, men at man slipper ulike stemmer til i skolen. Det kan handle om å se historiske hendelser, som forbudet mot bruk av samisk i skolen, med samiske øyne.

Skal man kunne snakke om en gjennomgripende flerkulturell pedagogikk, må det også forventes av elevene at de tar avgjørelser og handler på bakgrunn av det de har lært gjennom den flerkulturelle pedagogiske praksisen, altså de tre nivåene ovenfor (Banks, 2020, s. 148). I «the social action approach», på det fjerde nivået, læres elevene opp til å bli kritisk tenkende individer som utfordrer eksisterende samfunnsstrukturer og som kan være med å endre samfunnet.

Hver enkelt av disse nivåene inkluderer også elementene i nivåene under. Med det mener jeg at en skole som for eksempel opererer på nivå tre, *the transformation approach*, selvfølgelig også for eksempel vil kunne feire muslimske eller jødiske høytider (nivå 1) eller lese noveller med et flerkulturelt tema skrevet av en majoritetsspråklig forfatter (nivå 2).

Med det nye supermangfoldet i landet vårt, som jeg viste til ovenfor, er det

...vesentlig at skolen tar disse endringene på alvor og både faglig og sosialt legger til rette for en skolehverdag som oppleves relevant for alle elevgrupper ved at faglig innhold tilpasses, og at elevenes egen identitet og erfaring aktiveres (Lund, 2017, s. 32).

Elevene må altså erfare at skolens innhold er relevant for dem. De må i størst mulig grad kunne knytte ny kunnskap til noe de kjenner fra før. Det andre som trekkes fram, er at elevenes identitet og erfaring må aktiveres. Dette er nært knyttet til temaet for neste delkapittel, nemlig maktrelasjoner og strukturer i skolen.

2.4.2. Maktstrukturer og relasjoner i skolen

I definisjonen av en flerkulturell pedagogisk praksis ovenfor, viste jeg til at det er grunnleggende viktig at skolekulturen fremmer likeverd mellom elever og ansatte av ulike kjønn, ulik kulturell bakgrunn, og av ulik sosial klasse. Da må man ikke minst ha et kritisk blikk på maktkonstellasjoner og organisering i skolen (Lund, 2017, s. 13), og da er det ikke bare ansatte fra majoritetskulturen som bærer ansvaret, men alle. Det må legges til rette for at alle elever i det mangfoldige samfunnet skal få mot til å bidra med sine kunnskaper og at de skal kunne lykkes i skolen. En slik praksis kan bidra til å utvikle en gjensidig respekt mellom alle parter i skolen, og skape en skolehverdag hvor alle opplever seg sett og anerkjent.

Relasjoner i skolen kan på den ene siden styrke den enkeltes identitet, eller på den andre siden, i ytterste instans, trykke mennesker ned. Maktrelasjoner i samfunnet generelt påvirker hvordan lærere tenker om sin rolle og sin identitet som lærer, men det gjør også skolestrukturer på et høyere plan (Cummins & Early, 2011, s. 24). Utforming av læreplanverket, vurderingsordninger og økonomiske beslutninger påvirker hvordan lærere og skoleverket forholder seg til det språklige og etniske mangfoldet i skolen. På den ene siden har man altså lærerne og skoleverket, og på den andre siden elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Imellom disse gruppene/etatene skapes det et mellommenneskelig rom hvor læring og såkalt identitetsforhandling foregår. Disse identitetsforhandlingene kan enten fremme et positivt samarbeid mellom gruppene eller styrke eksisterende negative maktforhold (Cummins & Early, 2011, s. 24).

Vi skal først se på en type relasjoner som fremmer samarbeid og hvor alle parter blir styrket og opplever bekreftelse av egen identitet. Denne type relasjoner kaller Cummins *collaborative relations of power*. Jeg har valgt å oversette dette med *samhandlingspregede maktrelasjoner*. Ved denne type relasjoner, vil partene oppleve å bli myndiggjort, de vil oppleve å få bekreftelse av egen identitet, og de vil få styrket pågangsmot både til å lære og til å ta ansvar i eget liv. Relasjonene vil gi kraft og energi, slik at man blir istandsatt til å gjøre ting man ikke klarte før, og man får pågangsmot til å skape endringer i eget liv eller egen sosiale situasjon. Slike samhandlingspregede maktrelasjoner fører rett og slett til at noe nytt skapes, heller enn at noe forsvinner eller usynliggjøres. Når relasjonene i et klasseromsfellesskap er slik, vil det også oppleves trygt å bidra med egne erfaringer (Cummins & Early, 2011, s. 25).

I *samhandlingspregede klasseromsfellesskap* er stikkordet samarbeid. Lærere bruker såkalt *transformativ pedagogikk* - en pedagogikk som fremmer elevenes flerspråklige og flerkulturelle utvikling. Skole-hjem-samarbeid er velfungerende, det vil si at foreldre og

lærere står sammen om elevenes utdannelse. Ikke minst omfavner undervisningspraksisen elevenes forforståelse, kunnskap og kulturelle bakgrunn, som jeg var inne på i delkapitlet ovenfor. Prøver og vurderinger brukes som et oppmuntrende virkemiddel for å bekrefte hva elevene har lært, heller enn hva de ikke kan (Teemant & Pinnegar, 2019, s. 3-4). Med et slikt positivt samarbeid i klasserommet, er det ikke plass for maktmisbruk, der en gruppe undertrykker en annen.

Motsatsen til *collaborative relations of power*, eller altså *samhandlingspregede maktrelasjoner*, kalles *coercive relations of power*, eller *kontrollpregede maktrelasjoner*, som jeg har valgt å oversette det som. Slike relasjoner fratår blant annet individet handlefrihet og selvstendighet. Forskning slår tydelig fast at det er stor sammenheng mellom maktstrukturer i samfunnet og hvordan minoritetsgrupper presterer i skolesystemet (Cummins & Early, 2011, s. 23). Det er en tendens til at grupper som over tid skårer lavt i skolen, har vært utsatt for materiell og symbolsk vold fra majoritetsgruppen (egentlig: den dominerende gruppen) i samfunnet over flere generasjoner. Dette innebærer blant annet at deres kultur nedvurderes både i skolen og i samfunnet ellers, noe vi kan kjenne igjen i samenes historie. Den moderne arbeidsinnvandringen til Norge startet i 1967 (Statistisk sentralbyrå, 2017), og antall innvandrere har økt jevnlig de senere tiårene. Selv om vi ikke har en like lang eller omfattende innvandringshistorie som USA, er likevel tendensene til å nedvurdere visse kulturer til stede. For å reversere slike negative mønstre, må lærere og utdanningssystemet generelt utfordre negative maktrelasjoner ovenfor elever fra minoritetsgrupper eller andre undertrykte grupper i klasserommet (Cummins & Early, 2011, s. 24).

I såkalte *coercive classrooms*, eller *kontrollpregede klasseromsfellesskap*, er stikkordene kontroll og tvang. Lærere er kontrollerende, ser ned på elevene eller snakker nedsettende om dem (Teemant & Pinnegar, 2019, s. 3-4). Man ekskluderer flerkulturelle elever fra klassen, eller man forsøker å eliminere ulikhetene i elevgruppen gjennom assimilering til majoritetskulturen. Dette står i kontrast til det jeg nevnte ovenfor om at vi ikke bare må akseptere, men fremelske ulikhetene i elevgruppen. I kontrollpregede klasseromsfellesskap gis altså ikke rom for at mangfoldet uttrykkes. Blant annet forsøker man, ifølge denne modellen, å ekskludere foreldre fra det som skjer i skolen, lærere holder hovedsakelig forelesninger slik at de har kontroll på hva elevene får mulighet til å lære, og prøver og karakterer brukes på en slik måte at de minoritetsspråklige elevene i praksis ikke opplever mestring i skolen. Minoritetselever som gjør det dårlig i skolen, blir feilaktig antatt å mangle

evner eller å være vanskelige å ha med å gjøre, i stedet for at man endrer skolens praksis og innhold med tanke på tilrettelegging av opplæringen for alle elever.

En flerkulturell pedagogisk praksis legger til rette for at de minoritetsspråklige elevenes kunnskaper og erfaringer blir synliggjort i undervisningen og kan fungere som en ressurs. Hvis innholdet i undervisningen gjenspeiler ulike kulturer og strukturene i skolen legger til rette for at alle skal kunne lykkes, vil det kunne skapes et trygt læringsmiljø. Kjenner elevene seg trygge, er det lettere å dele av sine kunnskaper og erfaringer med lærer og hverandre, og i et sånt miljø, vil alle elever kunne utvikle en forståelse for hverandres likheter og forskjeller, både med tanke på språk, kultur og religion (Myklebust, 2020, s. 99). Når ulike tradisjoner, kulturelle og språklige erfaringer kommer til syne i klasserommet, vil alle kunne lære noe nytt og få et utvidet perspektiv på verden (Aamodt, S, 2017, s. 28).

Om læringsmiljøet skal oppleves trygt, kan man heller ikke overse de utfordringene det innebærer å leve sammen fra mange kulturer. Ulikheter må både synliggjøres og problematiseres (Lund, 2017, s. 44), men mangfoldet i gruppen ses som en berikelse, ikke som en mangel. Det at alle elever er unike og alle bringer med seg sine særegne erfaringer og kunnskaper inn i skolen, skal vi som lærere respektere, verdsette og bli kjent med. Først da kan vi faktisk også klare å tilpasse undervisningen til elevenes behov og vite mer om hva han eller hun kan bidra med inn i læringsfellesskapet. Idet vi møter hverandre med den dypeste respekt, kan et læringsfellesskap vokse fram der elever og lærere lærer av hverandre, hvor alle bidrar og alle er viktige – uavhengig av bakgrunn og status i samfunnet ellers. Dette er helt i tråd med overordnet del av læreplanen som sier at i et inkluderende læringsmiljø, skal «elevene [...] lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. [...] Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14).

2.4.3 Didaktiske tilpasninger med elever med norsk som andrespråk i klassen

I et trygt læringsmiljø må man «rette oppmerksomheten mot ulike former for variasjon i elevers individuelle bakgrunn og forutsetninger» (Myklebust, 2020, s. 98). I tillegg til å ha en bevissthet både i forhold til innholdet i undervisningen og maktstrukturer og relasjoner i skolen, som jeg refererer til ovenfor, inkluderer en god flerkulturell pedagogisk praksis også en tilpasning av undervisningen med tanke på elever som ikke har vokst opp her i landet, og spesielt hvis de har ankommet landet som ungdom eller voksne. De vil jevnt over ha svakere norskkunnskaper enn de som er født her. I tillegg kommer de med en annen sosiokulturell

bagasje, med ganske andre forkunnskaper enn det de som er vokst opp i Norge gjør. Dette skal vi se nærmere på i dette delkapitlet.

2.4.3.1 Utvikle ordforråd og begrepsforståelse

Det første jeg vil peke på er det som har med ordforråd å gjøre. Ordkunnskap og forståelse er nært sammenknyttet (Roe, 2014, s. 106). Elever med kort botid i Norge kjenner mange av de begrepene de trenger i skolen, og de klarer gi uttrykk for på dem på morsmålet. De *har* altså begrepsforståelsen, men mangler de norske ordene. De har ikke et godt nok ordforråd på norsk (Svendsen, 2021, s. 91). Det å hjelpe elevene til å utvikle sitt ordforråd blir dermed et sentralt fokusområde når elever har svake norskferdigheter. I den sammenheng er det altså viktig å gjøre bruk av morsmålet i opplæringen (Lunde, 2017, s. 67). Tanken er at språkene skal knyttes sammen slik at man får en dypere begrepsforståelse, jamfør den felles underliggende språkeevnen (Cummins & Early, 2011, s. 11).

I tillegg til å måtte lære de norske ordene for begreper de kan fra før, må elevene med kort botid lære seg en rekke nye fagbegreper. Dette gjelder ikke bare elever med kort botid, men vil være særlig sentralt for mange i denne elevgruppen. Fagtekster inneholder naturlig nok fagterminologi som er spesifikk for det enkelte fag, og det å lære et fag i skolesammenheng, har i stor grad å gjøre med det å lære fagets språk (Maagerø og Tønnessen, 2015, s. 87). Forskning viser at abstrakt fagspråk er en vesentlig årsak til at mange elever strever med å forstå fagtekster (Maagerø og Tønnessen, 2015, s. 94). Lærere må derfor hjelpe elevene til å bygge bro fra hverdagspråket (primærdiskursen) til skolespråket (sekundærdiskursen) (Lunde, 2017, s. 68). Blant annet kan dette gjøres ved å ofte snakke om ord og ords betydning i klassen, og gjerne «oversette» fagord til hverdagsord. Et grep gode lærere tar for å hjelpe elever utvide ordforrådet, er at de forklarer betydningen av fagord så snart anledningen byr seg. De forenkler heller ikke språket sitt og utelater de vanskelige ordene, men bruker de nye fagordene konsekvent i klasserommet. Dermed utvides elevenes ordforråd på en naturlig måte, og de nye begrepene fester seg bedre i hukommelsen (Bråten, 2011, s. 56).

Det er dessuten andre trekk ved språket som kan være vel så vanskelige å forstå for elevene som fagbegreper. Det gjelder for eksempel abstrakte, lavfrekvente ord i teksten, som *herunder* og *iverksette*, eller språklige og grammatiske metaforer, som *å binde opp* og *Sovjetunionens fall*. Sammensatte ord, som *overlevelsesmetoder* eller *samferdselsministeroppgaven* kan også by på utfordringer, særlig for mange andrespråkelever. Vi bruker ordsammensetninger svært flittig i norsk sammenliknet med mange andre språk, ikke minst når nye begreper skal skapes, og det kan være krevende (Maagerø og Tønnessen, 2015, s. 92). Norsk regnes som et SVO-

språk, det vil si at en umarkert, typisk setning på norsk er bygget opp ved å sette sammen et subjekt, et verbal og et objekt, i den rekkefølgen (Simonsen, 2020). I SVO-språk er det den siste delen av sammensatte ord som er viktigst for betydningen av ordet og som bestemmer ordets ordklasse. Elever med bakgrunn fra SOV-språk vil, for eksempel, være vant til at det er motsatt, og kan oppleve dette forvirrende.

Et annet typisk trekk ved skolens tekster, er at de inneholder mange nominaliseringer, det vil si verb som er omdannet til substantiv. I dagligspråket er vi vant til at mye av det meningsbærende innholdet i setningen ligger i verbalet, mens det ikke er tilfelle ved nominaliseringer. I setningen *Den amerikanske uavhengighetserklæringen er et dokument som har hatt betydning for andre lands og folks kamp for selvbestemmelse* har vi to lange nominalfraser bare adskilt av det korte verbalet *er*. Nesten all meningen er samlet i nominalfrasene (Maagerø og Tønnessen, 2015, s. 85). Igjen er dette utfordrende for elever med svake norskkunnskaper.

Elever som er nye i Norge, lærer vanligvis det muntlige hverdagsspråket først, og det muntlige språket er dermed et viktig utgangspunkt for skriftspråkutvikling (Lunde, 2017, s. 69). Det å bruke språket i samtale med andre, er helt sentralt for å lære et nytt språk. Stikk i strid med dette, tyder forskning på at minoritetsspråklige elever, i langt større grad enn elever med norsk som førstespråk, blir sittende med individuelle, skriftlige oppgaver, mens de i liten grad får brukt tiden på faglig muntlig aktivitet. I motsetning til det som faktisk skjer, bør lærere derfor legge enda mer vekt på muntlig opplæring av disse elevene enn av andre, for eksempel gjennom samarbeid i grupper, helklassesamtaler, framføringer, skuespill, debatter, eller lytteoppgaver. Når elever jobber med et fagstoff sammen, kommer de dessuten vesentlig lenger enn når de jobber individuelt.

2.4.3.2 Utvikle nødvendige forkunnskaper

Et sentralt pedagogisk prinsipp er at lærer er seg bevisst elevenes forkunnskaper. Først om han/hun vet hva elevene kan, er det mulig å bygge på dette i undervisningen (Lunde, 2017, s. 66). Lærer bør ikke bare kjenne til elevenes språkkunnskaper, men også vite mest mulig om deres skolefaglige bakgrunn. Her handler det både om at elever som ikke har bodd lenge i Norge, kan mangle forkunnskaper om noe de andre i klassen har lært på lavere klassetrinn, men også at de nyankomne elevene kan ha forkunnskaper de andre ikke har. Dersom en elev har minimale forkunnskaper om et emne, er det nærmest umulig å forstå det man leser (Bråten, 2011, s. 62). Nytt fagstoff må kunne knyttes til erfaringer og kunnskaper elevene har fra før, for at stoffet skal kunne være tilgjengelig for elevene, jamfør Vygotskijs teori om *den*

nærmeste utviklingssonen. Hvis gapet mellom det de allerede kan, og det de skal lære, er for stort, er det nødvendig å bygge en bro (Roe, 2014, s. 93).

Hvordan kan man så bygge en slik bro? For eksempel kan lærer sørge for at elevene møter ulike typer informative tekster om et emne, med ulik vanskelighetsgrad. Det kan innebære å la elevene benytte seg av nettbaserte programmer, oppmuntre elever til å lese på egenhånd utenom skoletiden, se kvalitetsfjernsyn, samtale med andre, gjøre seg nytte av kulturtilbud – besøke biblioteket, gå i teater, på museer, og så videre. Man kan også ta tid i forkant av gjennomgangen av nytt stoff og la elever, gjennom parsamtaler eller gruppesamtaler, dele den kunnskapen de allerede besitter (Bråten, 2011, s. 63). For elever med kort botid i Norge, vil det også være vesentlig å la elevene ta i bruk morsmålet og tilgjengelige ressurser på eget språk. For å kunne gjøre bruk av elevens flerspråklige kunnskaper i faginnlæringen, bør altså lærerne ha en oversikt over hvilke språk de ulike elevene kjenner til og hvor godt de kjenner dem. Da blir det enklere å henvise til flerspråklige nettressurser som «Tema morsmål» og lenkelista «Skolekassa» (Lunde, 2017, s. 68). Elever med samme morsmål bør dessuten få anledning til å støtte og hjelpe hverandre ved å diskutere fagstoff på morsmålet (Aamodt, 2017, s. 32). En slik flerspråklig pedagogisk tilnærming forutsetter at lærerne kjenner til forskning på flerspråklighet, og at de også vet hvordan dette kan brukes til å fremme flerspråklighet hos elevene (Svendsen, 2021, s. 205).

2.5 Skoleledelse og strukturelle forutsetninger

Læreren sies å være den enkeltfaktoren som har mest å si for kvaliteten på opplæringen (Haug, 2020, s. 29). Likevel er det for enkelt å legge alt ansvar for kvaliteten på undervisningen på den enkelte lærer. De betingelsene lærere jobber under, har også en stor betydning for kvaliteten på arbeidet (Haug, 2020, s. 30-31). Skoleledere og skoleeiere må langt på vei bære ansvaret for kvaliteten på skolekulturen på sin skole. Lærere blir bedre på gode skoler, og omvendt.

I kapittel 2.4.2 var jeg inne på viktigheten av skolekultur, blant annet om man ved en skole anser alle som likeverdige, hvordan maktkonstellasjonene fungerer, og hvordan skolen er organisert. I dette delkapitlet vil jeg se mer konkret på betingelsene og rettighetene relatert til elever med norsk som andrespråk med et særlig søkelys på skoleleders ansvar.

Opplæringslovens §§ 2-8 og 3-12 gir elever med norsk som andrespråk, som ikke enda er i stand til å følge ordinær undervisning, rett til særskilt norskopplæring, eventuelt også morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (1998). Heretter vil jeg bruke begrepet

særskilt språkopplæring som en samlebetegnelse på dette. For å vite om en elev faktisk trenger slik opplæring, har kommunen eller fylkeskommunen krav på seg til å «kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringsloven, 1998, §2-8). For å kunne få følge Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017 og 2020), heretter referert til som *læreplan for kort botid*, må eleven ha bodd maksimum seks år i Norge innen eksamen avlegges.

Til tross for lovfestede rettigheter til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, er det langt fra alle kommuner og fylker som gir slik opplæring til elever som etter kartlegging viser seg å ha behov for det (Aamodt, 2017, s. 32). Kanskje kan det handle om økonomi, mangel på tospråklige lærere, eller at man har få elever innen samme språkgruppe på samme skole. I tillegg har altså alle elever rett til opplæring tilpasset deres behov, og for elever med norsk som andrespråk, vil det ofte være behov for særlig tilrettelegging for en periode.

Overordnet del av læreplanen sier blant annet følgende: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16).

Skoleåret 2019-2020 var det til sammen 630 350 elever i grunnskolen og 186 995 i videregående opplæring i Norge (Svendsen, 2021, s. 183). Av grunnskoleelevene fikk rundt 6,5 % av disse opplæring etter opplæringsloven paragraf 2-8. Det oppgis ikke hvor høy prosenten var i videregående skole. Det er tilfeldig om og i hvor stor grad minoritetselever får morsmålsopplæring, viser forskning. Mange skoler har funnet gode ordninger for særskilt språkopplæring ved skolen, men samtidig er forskjellene store mellom ulike skoler og skoleiere, både med hensyn til kunnskap om særskilt språkopplæring og villighet til å prioritere slik opplæring (Svendsen, 2021, s. 183-184). Regelverket rundt særskilt språkopplæring er lite konkret, og at det derfor er viktig at skoleeier gir klare føringer med hensyn til innhold og organisering av opplæringen.

Siden 2012 har det vært en nedgang i antall lærertimer per elev innen særskilt språkopplæring. Det er for få ressurser og for få kvalifiserte lærere (Svendsen, 2021, s. 184). Til tross for at tospråklige lærere og morsmåslærere spiller en viktig rolle både sosialt og faglig, har de altså en usikker stilling i skolen.

Flere undersøkelser konkluderer med at det er behov for en kompetanseheving hos lærere som underviser minoritetsspråklige elever (Lunde, 2017, s. 72). Da veldig mange klasser har minoritetsspråklige elever i Norge i dag, gjelder dette et stort antall lærere. Det er et særlig behov for tospråklige lærere og morsmåslærere. 32% av lærerne som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring, mangler relevant kompetanse (Lunde, 2017, s. 72). En sterkere bevissthet rundt denne utfordringen fra skolelederens side, er en nøkkel til endring.

Hvordan mangfoldet i elevmassen synliggjøres, og hvordan undervisningen tilpasses elevene, er også en del av skolelederens ansvar (Andersen, 2017, s. 134). I et forsøk på å være rettferdig, behandle alle likt og unngå å stigmatisere, kan noen skoleledere gå i den fellen at man leder skolen «nøytralt» eller «fargeblindt». Med det menes at man anser kulturell bakgrunn og familiebakgrunn som irrelevant for elevenes læring, og ser bort fra det i skolens praksis. Da er det igjen snakk om det som kan defineres som en assimilerende praksis, noe som altså er uheldig for elevene. Med en slik holdning benekter man også at det finnes makt og privilegier i skolen, som i samfunnet ellers. Det er nettopp gjennom sin makt at skoleledere har mandat til å definere hva slags innhold som er relevant å integrere i skolens pedagogiske praksiser, og hva som ikke er det (Andersen, 2017, s. 135). Det er vesentlig at også skoleledere er seg bevisst de ulike elevgruppernes kulturelle og språklige bakgrunn, og det unike bidraget disse representerer.

3. Tidligere forskning

I innledningskapitlet ovenfor viste jeg til at elevenes flerspråklige ressurser bare til en viss grad utnyttet i norsk skole (Svendsen, 2021, s. 191). Ofte er det lærerne selv som må ta initiativ til om de skal bruke flerspråklighet som en ressurs i undervisningen og eventuelt hvordan de skal gjøre det. I det følgende vil jeg begynne med å vise til noen av forskningsprosjektene som danner grunnlaget for en slik påstand. Her må nevnes at alle prosjektene nedenfor er gjennomført i grunnskolen. Det synes å være et stort behov for forskning på dette feltet innen videregående skole, og jeg håper med min studie å være med å bidra i så måte.

De første nasjonale undersøkelsene om flerspråklighet i den norske skolen ble gjennomført i 2014 og 2015, *Ta tempen på språket* (Svendsen, Ryen og Lexander, 2015) og *Rom for språk* (Svendsen, Ryen og Ims, 2020). Av disse er særlig den siste sentral i forhold til tematikken i min studie. *Rom for språk* var en kvantitativ studie som inkluderte alle (slags) elever grunnskole og videregående skole. 4774 elever og 423 lærere på 5. og 6. trinn, samt 9. og 10. trinn deltok i studien. I tillegg var det 129 lærere på 1. trinn. I tillegg til å stille spørsmål om bruk av språk i ulike settinger, samt holdninger til språk, undersøkte man i tillegg om lærerne har hatt flerspråklighet som tema i undervisningen. Resultatene fra undersøkelsen, sammen med resultater fra *Ta tempen på språket*, hvor 4509 flere elever deltok, viser at ca. en tredjedel av elevene vokser opp i et flerspråklig hjemmemiljø i en eller annen form. Mange av elevene bruker ord fra andre språk enn norsk på skolen, men da særlig utenom timene (Svendsen, 2021, s. 190). De fleste elevene uttrykker at de gjerne oftere skulle kunne bruke flere språk enn norsk også i timene. Hele 70% av lærerne uttrykker at de ikke har satt flerspråklighet på agendaen i undervisningen.

Et flertall av lærerne opplever at elever med norsk som andrespråk har språklige utfordringer, og særlig mener de at elevene ikke har tilstrekkelig begrepsforståelse på norsk. Svarene deres viser imidlertid gjerne at de forstår innholdet i begrepet, men ikke har godt nok ordforråd på norsk til å bruke det korrekte språklige uttrykket, jamfør kapittel 2.4.3. Rundt 75% av de lærerne som uttalte at elevene med norsk som andrespråk, mangler begrepsforståelse, mente videre at mer språkopplæring på norsk og tospråklig fagopplæring var det som måtte til for å utbedre situasjonen. Mer språkopplæring i norsk, i kombinasjon med morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og det å gjøre bruk av morsmålet i ordinære timer, er veien å gå. Det synes også å være et behov hos lærere for flere og bedre ressurser i opplæringen av elever med norsk som andrespråk (Svendsen, 2021, s. 191).

Rimer undersøkte transspråking blant sent ankomne minoritetsspråklige elever i sin masteroppgave (Rimer, 2019). Hun så på om, og i så fall hvordan, lærere og elever la til rette for bruk av flere språk i undervisningen i en grunnskoleklasse lokalisert på en videregående skole (Rimer 2019, s. 14). Rimer konkluderte med at det er lite lærerstyrt tilrettelegging for bruk av flere språk i undervisningen, men at elevene likevel transspråker en del uten at de blir oppfordret til det.

3.1 Læreres holdning til flerspråklighet

L. A. Kulbrandstad gjennomførte i 2007 en studie av lærerstudenters holdning til flerspråklighet. Av de 318 studentene som besvarte et spørreskjema, svarte 58% at de var helt eller delvis enige i at innvandrereforeldre bør oppfordres til å snakke norsk med barna sine hjemme, mens 17% svarte «vet ikke» (Kulbrandstad, 2007, s. 362). Dette er stikk i strid med det forskningslitteraturen anbefaler, og muligens har ikke lærerutdanningen så langt forberedt lærerne godt nok til å dra nytte av elevenes flerspråklighet som en ressurs (Svendsen, 2021, s. 192). De fleste av lærerstudentene i spørreundersøkelsen svarte for øvrig også at det er en fordel å vokse opp med to språk, og at skolen i stor grad kan hjelpe minoritetselever til både å lære norsk og utvikle morsmålet sitt. Det synes å stå noe i kontrast til det første utsagnet.

I prosjektet *Forestillinger om flerspråklighet – kasusstudier av tospråklig opplæring ved to skoler* (Gjefsen, 2010), var formålet å se på hvordan de ansatte ved de to barneskolene så på flerspråklighet og på morsmålets rolle i undervisningen. Spørsmålet var om de ansattes oppfatninger påvirket deres undervisning. Det viste seg at lærerne hadde ulik forståelse av språklæring og av hvilken rolle morsmålet bør spille i skolen, og at dette gjorde en forskjell med hensyn til hvor mye de lot elevene gjøre bruk av morsmål i læringssituasjonen.

Et forskningsprosjekt som til dels berører samme problematikk som mitt eget, var basert på en kvalitativ undersøkelse hvor fire norsklærere lot seg intervju om hvordan de gjør seg nytte av flerspråklige elevers språkkompetanse i undervisningen (Lomax, 2019). Jeg finner ikke konkret informasjon om hvilke klassetrinn lærerne var knyttet til, men fordi informantene ble vervet gjennom kommunen, antar jeg det kan ha vært grunnskolen (Lomax, 2019, s. 21).

Lærerne uttrykker at det er en utfordring å benytte seg av det språklige mangfoldet i skolen, og synes å være lite bevisste i forhold til at flerspråklighet kan være en ressurs (Lomax, 2019, s. III). De er derimot opptatte av å synliggjøre det kulturelle mangfoldet i skolen, og synes det er enklere å gjøre bruk av kultur som en ressurs (Lomax, 2019, s. 31). Ut fra lærernes svar kan det virke som de ikke har nok kunnskap om hvordan man kan benytte seg av flerspråklighet i

norskundervisningen på en hensiktsmessig måte. Tilsynelatende kan det se ut som om lærerne har et mangelperspektiv heller enn et ressursperspektiv når det kommer til de flerspråklige elevene. De er mer opptatte av hva slags tilpasning de flerspråklige elevene som gruppe trenger, enn det at de har tilgang til en ressurs som bør utnyttes. Lærerne uttaler at det er viktig å jobbe med forklaring av begreper, at det kan være naturlig å bruke de flerspråklige elevenes kompetanse til å snakke om språks oppbygning, og at det er viktig å synliggjøre elevmangfoldet gjennom f.eks. plakater med «velkommen» på ulike språk (Lomax, 2019, s. 33-35). En av informantene nevner også at det er vanskelig å bruke flere språk i undervisningen fordi han selv ikke kjenner språkene.

3.2 Bruk av morsmål i klasserommet

Forskningsprosjektet *Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet* var det som først inspirerte meg til å skrive om flerspråklighet og mangfold i min masteroppgave. IKT-lærer, Bjarnø og norsklærer, Nergård gikk våren 2010 sammen om å gjennomføre et prosjekt i en sjetteklasse ved en skole i Groruddalen i Oslo (Nergård, 2013, s. 84). I løpet av de ukene prosjektet varte, jobbet elevene med grammatikk og dataspill, og i etterkant skulle de skrive en tekst om sitt eget morsmål. Ønsket var å gjøre elevene bevisste på at de er språkeksperter – de kan morsmålet sitt, og de behersker språkets grammatiske system. For at de skulle få en bedre forståelse av denne systematikken, underviste altså lærerne i grammatikk. Elevene tok så utgangspunkt i egen språklige praksis, og forsøkte gjenkjenne i sine egne språk de språkstrukturene og fenomenene undervisningen dreide seg om.

Målet var å finne ut om elevene kunne klare å beskrive sitt eget språk, og andre språk de kjenner, dersom de altså fikk tilgang på grammatiske termer som f.eks. kan si noe om ordstilling, bøyning og semantikk (Nergård, 2013, s. 87). I tillegg til fakta om hvor språket kom fra, hvor mange som snakket det, opplysninger om litteratur med videre, skulle elevene skrive minst ett avsnitt som beskrev språket grammatisk. Senere ble elevene delt inn i grupper etter språket de hadde jobbet med, og sammen forberedte de en presentasjon for klassen. De elevene som ikke hadde felles morsmål med noen andre i klassen, jobbet alene. Under presentasjonene fulgte alle interessert med. De ble ikke lei av å høre på hverandre, og lærerne mener det blant annet handlet om at framleggene på en måte handlet om elevene selv. Den språklige identiteten deres fikk spillerom i faglige aktiviteter, og det kan ha gitt elevene en opplevelse av anerkjennelse som inspirerte dem og virket forløsende (Nergård, 2013, s. 97).

Også andre forskningsprosjekter bekrefter hvordan det å gjøre bruk av elevenes førstespråk kan bidra til å gi bedre læring og til å styrke elevenes identitetsutvikling. Blant annet gjelder det et prosjekt om språklig mangfold i svenske klasserom (Wedin, 2017). Når elever med norsk som andrespråk tar i bruk førstespråket sitt, kan det gi både dem og de andre elevene i klassen en dypere forståelse av faginnholdet. Bruken av morsmålet kan gi sosiokulturell kunnskap for alle i klassen, og gi støtte til fagutvikling i det elevene blir inkludert i undervisningen og deres forkunnskaper og deres språkferdigheter blir synlige i klasserommet (Svendsen, 2021, s. 198). Innen tema som for eksempel geografi, språk, politikk og historie kan man bygge på alle elevenes forkunnskaper og dermed få økt forståelse for blant annet krig, flukt, og så videre. Ved å ta i bruk morsmålet, styrker man minoritets elevenes identitetsutvikling, fordi elevene da også får en tydeligere stemme i klasserommet. Når flere elever blir trygge på å dele sine kunnskaper i klasserommet, vil flere perspektiver komme til syne, og når elevene blir konfrontert med flere ulike perspektiver på problemstillingene de jobber med, får de et bedre grunnlag for å forstå disse på en helhetlig måte. På denne måten vil elevenes evne til å tenke kritisk utvikles (Svendsen, 2021, s. 198).

3.3 Muntlighet i klasserommet

Myklebust søkte gjennom sin studie *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klasses trinn*, å få fram kunnskap som er relevant når det gjelder å forstå hvilken betydning det muntlige samspillet har for læring for alle elever, men spesielt med tanke på minoritetsspråklige elever (2018, s. 6). Med utgangspunkt i fem grupper fra tre ulike klasser på sjuende trinn, så hun på hva som kjennetegner samtaler elevene imellom underveis i et gruppearbeid i samfunnsfag.

Ved drøftingen av typiske trekk ved de minoritetsspråklige elevenes deltakelse, ligger fokuset på de seks elevene i undersøkelsen som synes å ha en særskilt språklig utfordring i norsk (Myklebust, 2018, s. 275). Analysene tyder på at gruppene samarbeider godt, og at de flerspråklige elevene blir regnet med. De er aktive og gjennomfører arbeid som har betydning for gruppas sluttprodukt. Når gruppene snakker om hvem som skal gjøre hva og hvordan ting skal gjennomføres, får imidlertid de minoritetsspråklige elevene på noen av gruppene en mer beskjeden rolle, og dette blir enda mer markert i mer faglige samtaler. Da sier disse elevene knapt noen ting, til tross for at de tilsynelatende er oppmerksomt til stede. Imidlertid forsvinner tausheten i noen tilfeller der to minoritetsspråklige elever danner flertallet i samtalen eller der de er i par (Myklebust, 2018, s. 276).

Myklebust mener det kan være nærliggende å tenke at disse funnene kan forklares med elevenes språklige utfordringer. Analysene av de fagrelaterte samtaleene hvor de minoritetsspråklige snakker med hverandre, tyder på stor avstand mellom deres norskkompetanse sammenliknet med de elevene som norsk som førstespråk. Imidlertid var de fagrelaterte samtaleene relativt enkle, og det er usannsynlig at den språklige faktoren kan angis som forklarende årsak. Da er det mer relevant å se på om forholdene elevene i klassen imellom kan ha betydning. Hvilke roller har minoritets elevene i det sosiale fellesskapet? (Myklebust, 2018, s. 277). Det om et medlem i en gruppe blir hørt, eller ikke hørt, av resten av gruppa, har med mer enn språk å gjøre. Det handler om kollektivets aksept for mangfold, om man aksepterer den enkelte for den han/hun er, for det han/hun tenker, og om man er villig til å la alle medlemmer påvirke prosessene. Til tross for at gruppene jobber sammen, lykkes man ikke med å få til et slikt relasjonelt fundament (Myklebust, 2018, s. 278).

3.4 Kulturelt mangfold som en ressurs

Så langt i dette kapitlet har hovedfokuset vært på det flerspråklige. Videre er det kulturelt mangfold som er temaet. Først vil jeg trekke fram et prosjekt som undersøker hvordan ansatte ved en skole opplever kulturelt mangfold som en ressurs. Prosjektet berører altså til dels samme tema som min studie. Forskningsprosjektet er utdypet i boka *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (Lund, 2017, s. 38). Bonnevie Lund gjennomførte i 2014-2015 semistrukturerte, kvalitative intervjuer med 12 lærere for å finne ut hvordan de opplever mangfoldet i skolen som en ressurs. Lærerne fortalte også hvordan de praktisk jobber med mangfold.

Åtte av lærerne jobbet på skoler i store byer i Norge med en stor andel minoritets elever, både elever som er født i Norge og elever som selv er innvandrere. De fire siste lærerne jobbet på skoler i utkantstrøk, men hadde likevel mye erfaring med elevgruppen. Det kommer ikke fram hvilke klassetrinn de jobbet på. Alle lærerne oppfattes som spydspisser på egen skole når det gjelder arbeid med kulturelt og språklig mangfold. Og selv om de ikke bruker mangfoldsbegrepet noe særlig i hverdagen, er de opptatte av tilrettelegging for alle elever, og særlig de med minoritetsbakgrunn (Lund, 2017, s. 38).

Alle lærerne uttrykker at de opplever mangfoldet som en ressurs i skolehverdagen, at det å ha elever med ulik bakgrunn er en berikelse, både for eleven selv, for læreren og for klassen (Lund, 2017, s. 42). Mange nyanserer samtidig synet på at mangfold er en ressurs, og viser til at det også innebærer utfordringer (Lund, 2017, s. 43). En av lærerne, som har erfaring med

ynge elever, mener at minoritetselevne må få god språkopplæring, og at bevisst tilpasset opplæring er viktig for at de skal kunne bli en ressurs på sikt (Lund, 2017, s. 41). En annen nevner språkgrupper som isolerer seg, mens andre igjen mener det er viktig å stille krav og ha forventninger til alle elever, inkludert de minoritetsspråklige elevene. Et poeng som kom fram, var at mange innvandrere kommer fra land med andre pedagogiske metoder, der fokuset ligger på lærers formidling. De kjenner seg ikke igjen i vår sosiokulturelle pedagogiske tradisjon.

Et fellestrekk for lærerne er at de er opptatt av at alle elever i klassen har krav på anerkjennelse – det å bli sett og hørt (Lund, 2017, s. 39). Det inkluderer også anerkjennelse for den enkeltes bakgrunn og forutsetninger. Det er viktig å kjenne til elevenes bakgrunn, å være nysgjerrig på deres bakgrunn og historie, sier en lærer. Alle er opptatte av å synliggjøre mangfoldet, og noen trekker fram at det kan gjøres gjennom flagg, hilsener på ulike språk, oppmerksomhet rundt nasjonaldager, med mer.

Et siste prosjekt jeg vil trekke fram i dette delkapitlet er «Identitetsprosjektet» som for tiden gjennomføres i regi av Folkehelseinstituttet. Prosjektet startet i september 2020 og avsluttes desember 2024. Bakgrunnen for prosjektet er at ungdom på flerkulturelle skoler ofte strever med å finne balansen i det å forholde seg til to kulturer, den norske kulturen og kulturen i hjemmet. Det å gjøre valg relatert til kulturell tilhørighet og etnisk identitet er utfordrende. I prosjektet blir elevene blant annet spurt om hvilke språk de identifiserer seg med i ulike sammenhenger. Målet med prosjektet er å fremme «etnisk identitet og tilhørighet og god psykososial tilpasning blant ungdom i flerkulturelle skoler i Norge» (FHI, 2021). Gjennom prosjektet søker man å finne gode tiltak, basert på forskning, som kan styrke og støtte identitetsutviklingen hos elevene. På den måten håper man å fremme god psykisk helse hos minoritetsungdom spesielt, slik at de kan oppleve mestring og klare å tilpasse seg psykososialt.

3.5 Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever og språkideologier i skolen

I artikkelen «Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring» utforsker en gruppe forskere minoritetsspråklige elevers negative opplevelse av språkkartleggingen de måtte gjennom i andreklasser på videregående skole (Kjelaas, Eide, Vidarsdottir & Hauge, 2020, s. 3). Artikkelen bygger på et delprosjekt av et større nordisk forskningsprosjekt, *Coming of Age in Exile*. I delprosjektet, som ble

gjennomført ved to yrkesfagsklasser ved en videregående skole, undersøkte man, for det første, aspekter ved kartleggingsverktøyet som ble brukt for å kartlegge elevenes språk, og for det andre, kartleggingspraksisen ved skolen generelt.

Både kartleggingsverktøy og kartleggingspraksis er ideologiske fenomen, hevder forskerne. De viser til at norsk skole er dominert av to beslektede språkideologier, nemlig en *ensspråklighetsideologi* og en *nativespeakerism* (Kjelaas et. al., 2020, s. 17).

Enspråklighetsideologien handler om at enspråklighet er default-normen i samfunnet, og at flerspråklighet anses som avvikende, eller markert. Når det gjelder nativespeakerism, innebærer det at det er den innfødte morsmålsbrukeren som representerer «gullstandarden». Han/hun har hatt anledning til å praktisere og lære norsk hele livet, både uformelt og formelt, og har en språkkompetanse som alle andre vurderes opp mot. Kartleggingsverktøyet som brukes ved denne videregående skolen, *Kartleggeren* fra Fagbokforlaget, brukes i dette tilfellet både for å kartlegge norskferdigheter hos elever med norsk som førstespråk og hos elever med norsk som andrespråk, på lik linje. Verktøyet er i utgangspunktet utviklet for norske elever (Kjelaas et. al., 2020, s 14,) og det er den «innfødte norskspråklige eleven som utgjør normen» (Kjelaas et. al., 2020, s. 17). Altså ligger det en enspråklighetsideologi og en nativespeakerism til grunn for verktøyet. Dessuten måler verktøyet kun skriftlig kompetanse og ikke muntlige ferdigheter, som jo også er en stor del av den samlede norskkunnskapen. Denne tanken om at skriftspråket utgjør den viktigste formen for språkkompetanse, kalles *grafosentrisme*. Disse tre ideologiene virker til sammen negativt for elever med kort botid i Norge. Fordi deres samlede språkkunnskaper ikke inngår i kartleggingen, får de verken vist sine reelle språkferdigheter eller andre skolerelaterte ferdigheter. Språkideologiene kan på denne måten både skape og forsterke en mangelorientering i møte med minoritetslevne, og spesielt de med kort botid.

Forskerne peker også på andre problematiske sider ved kartleggingsverktøyet og kartleggingsprosessen. Blant annet viser de til at alle instruksjoner er på norsk, og at om elevene ikke forstår en instruks, kan det føre til at de ikke klarer oppgavene som følger (Kjelaas, 2020, s. 14). Hadde de forstått instruksjonen, hadde de kanskje klart oppgavene. Dessuten gjennomføres testen på pc, med en automatisk fremdrift en del av minoritetslever ikke er vant til. På bakgrunn av utfordringer som disse, mener forskerne at testen ikke nødvendigvis måler det den er ment å måle, at den ikke er valid.

4. Metode

I min egen studie har jeg gjort bruk av både kvantitativ og kvalitativ metode. Først gjennomførte jeg en spørreundersøkelse blant 58 norsklærere i videregående skole. Videre intervjuet jeg fire av informantene fra spørreundersøkelsen. Både spørreundersøkelsen og intervjuguiden ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD, den 30. april 2020, i forkant av datainnsamlingen (se vedlegg 1).

4.1 Spørreundersøkelse

Da jeg valgte å inkludere en spørreundersøkelse i dette prosjektet (se vedlegg 2), var det fordi jeg ønsket å nå ut til et relativt stort antall informanter. Jeg ville gjerne ha flere svar på noen sentrale spørsmål enn det jeg ville fått om jeg bare hadde benyttet meg av intervju. I en rent kvantitativ spørreundersøkelse stilles de samme spørsmålene i samme rekkefølge med ferdig oppsatte svaralternativer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Jeg ønsket imidlertid også å inkludere noen åpne spørsmål til informantene for å få mer utdypende svar. Med det må min spørreundersøkelse sies å være både kvantitativ og kvalitativ.

Jeg benyttet meg av SurveyXact, et elektronisk spørreskjema, til undersøkelsen. Når det gjelder utvelgelse av informanter, var den opprinnelige planen å sende forespørsmål til rektor og avdelingsledere ved ni skoler fordelt på to større byer, en på Østlandet og en på Sørlandet. Byen på Østlandet valgte jeg fordi den har et høyt antall innvandrere, og med det håpet jeg å nå lærere som har mye erfaring med å undervise minoritets elever. Den andre byen valgte jeg fordi jeg selv bor på Sørlandet, noe som gjorde det praktisk å treffes til intervju. Også her er innvandrersandelen relativt høy.

Jeg sendte ut forespørslers om deltakelse i slutten av april 2020. Alle skoler i Norge hadde på dette tidspunktet nylig stengt ned på grunn av koronaepidemien. Lærere og skoleledere gjennomgikk en krevende tid på grunn av omstillingene til digital undervisning, utfordringer med å få gjennomført sluttvurdering for semesteret, og ikke minst usikkerheten om når skolene ville kunne åpne igjen. Jeg fikk bare to svar på e-postene jeg sendte, og de var negative. Jeg antar at noen av mottakerne likevel videresendte spørreundersøkelsen til sine ansatte uten å formidle det til meg, for jeg fikk noe respons fra enkeltpersoner. Jeg bestemte meg for å avvente situasjonen, og sendte først ut nye forespørslers via e-post i slutten av mai. Da kontaktet jeg både de jeg ikke hadde fått svar fra i første omgang, og i tillegg syv nye skoler i de samme områdene. Denne gang fikk jeg to positive og ett negativt svar via e-post,

ellers ikke noe. Jeg innså etter den svake responsen på første utsending, at jeg også måtte prøve å gå andre veier. Derfor la jeg også ut en forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelsen i tre relevante grupper på Facebook. Tanken var at jeg på denne måten lettere kunne nå ut til norsklærere som var mindre travle og som var interessert i å delta. Over en periode på sirka tre uker la jeg ut forespørsler i gruppene *Norsklærere 2.0 (5. mai)* – en faggruppe for norsklærere på alle trinn og eventuelt også i andre profesjoner, *Norskdidaktikk (28. mai)* – en gruppe for lærere som underviser i norskfaget i grunnskole og videregående og *Norsk som andrespråk (28. mai)* – en gruppe for lærere som møter minoritetsspråklige barn i barnehage eller skole og som underviser elever i norsk som andrespråk i grunnskolen, videregående skole og annet. Ved å gå ut via Facebook, fikk jeg respondenter fra andre deler av landet enn jeg først hadde planlagt.

I presentasjonen av spørreundersøkelsen gjorde jeg det tydelig at hovedformålet med prosjektet var «å belyse hva som menes med mangfold og flerspråklighet som ressurs, og å lære mer om hvilke erfaringer og refleksjoner lærere og elever har rundt dette». Både det at jeg henvendte meg til medlemmer i gruppa *Norsk som andrespråk*, og måten jeg presenterte undersøkelsen på, kan ha ført til at mange av de som valgte å besvare undersøkelsen, var lærere med særlig interesse for minoritetsspråklige elever. Hele 47% av de spurte har norsk som andrespråk i fagkretsen. I og for seg kan det kanskje bare være en fordel, da de antakelig er ekstra oppmerksomme på hvordan man gjør nytte av minoritetselevs erfaringer i blandede klasser. Samtidig kan det bety at svarene i undersøkelsen kanskje ikke representerer et gjennomsnitt av alle lærere, uten at det er av vesentlig betydning. Studiets forskningsspørsmål handler primært om hvordan lærere sier at de faktisk gjør seg nytte av minoritetselevs flerspråklige og flerkulturelle erfaringer i norskundervisningen. Målet er ikke å finne ut nøyaktig hvor mange lærere som gjør seg bruk av denne elevgruppens erfaringer.

Spørreundersøkelsen ble avsluttet samtidig med avslutningen av skoleåret, 19. juni 2020. Til sammen gjennomførte 38 lærere hele undersøkelsen, og i tillegg svarte 46 lærere på deler av den, til sammen 84 respondenter. Noen av respondentene synes ikke å ha erfaring fra videregående skole, eller iallfall ikke fra de tre siste årene før spørreundersøkelsen ble gjennomført. Disse besvarelsene har jeg derfor valgt å ekskludere fra analysen. Dermed sitter jeg igjen med 32 lærere som har gjennomført hele undersøkelsen, og 25 som har besvart deler av den, til sammen 57 respondenter. Jeg velger å inkludere også de som ikke fullførte, fordi de bidrar med verdifull kunnskap om hvordan de sentrale begrepene i denne studien oppfattes.

4.1.1 Presentasjon av deltakerne i spørreundersøkelsen

I spørreskjemaet spurte jeg innledningsvis blant annet om informantenes alder, hvor de jobbet, hvor lenge de hadde jobbet som lærere i videregående skole, om de hadde tatt norsk som andrespråk, hvilke klassetrinn og de hadde undervist på de senere årene og ca. hvor stor andel minoritetsspråklige elever de hadde hatt i klassene sine.

Av de 57 lærerne i videregående skole som har svart på hele eller deler av undersøkelsen, har 47% norsk som andrespråk i fagkretsen sin og følgende utdanningsnivå:

Utdanning	Antall	Prosent
Adjunkt	2	3,5%
Adjunkt med tilleggsutdanning	15	26%
Lektor	6	11%
Lektor med tilleggsutdanning	32	56%
Annet	2	3,5%
<i>Til sammen</i>	<i>57</i>	<i>100%</i>

Slik korrelerer utdannelsesnivå med om respondentene har norsk som andrespråk i fagkretsen:

Utdanning	Har norsk som andrespråk i fagkretsen	Har ikke norsk som andrespråk i fagkretsen	Antall respondenter
Adjunkt	100%	0 %	2
Adjunkt med tilleggsutdanning	60	40 %	15
Lektor	33	67 %	6
Lektor med tilleggsutdanning	38	63 %	32
Annet	100%	0 %	2
<i>Til sammen</i>	<i>47%</i>	<i>53 %</i>	<i>57</i>

Lærerne fordeler seg på følgende aldersgrupper:

Alder	Antall	Prosent
20-29 år	9	16%
30-39 år	21	37%
40-49 år	15	26%
50-59 år	10	17,5%
60-70 år	2	3,5%
<i>Til sammen</i>	<i>57</i>	<i>100%</i>

Når det gjelder spørsmålet om hvor lenge man har jobbet som lærer, valgte jeg å dele inn i tettere årsintervaller for nye lærere fordi jeg antok man har brattest læringskurve og utvikler seg mest de første årene man jobber som lærer. Her følger svarene på hvor lenge den enkelte har jobbet som lærer og hvor lenge han/hun har jobbet i videregående skole:

År	Jobbet som lærer	Jobbet som lærer i videregående skole
0-1 år	5%	18%
2-5 år	32%	25%
6-10 år	18%	21%
11-20 år	23%	33%
21-30 år	19%	1,5%
Over 30 år	4%	1,5%
<i>Til sammen</i>	<i>101%</i>	<i>100%</i>

Alle lærerne har elever med minoritetsbakgrunn i noen av klassene sine, eller de har hatt det i løpet av de tre siste årene. Her har riktignok fire respondenter falt av, så til sammen er det snakk om 53 respondenter. Da jeg valgte kategorier for det neste spørsmålet, delte jeg opprinnelig i fire jevne grupper, men bestemte meg så for å skille ut de som har så lite som en-tre elever med minoritetsbakgrunn i klassene, det vil si maks 10%, for å se om det gjorde noen utslag. I etterkant ser jeg at det ville vært en fordel om jeg hadde gjort tilsvarende med den øverste kategorien, slik at jeg hadde fått skilt ut de som kun har 1-3 elever *uten* minoritetsbakgrunn i klassene. Når lærerne skulle anslå prosentvis andel av elever med minoritetsbakgrunn, kunne de for øvrig velge flere alternativer fordi de har hatt flere klasser.

Det gjør at samlet prosentandel er høyere enn 100%. De fleste har 1-10% elever med minoritetsbakgrunn, og 76-100% er mest vanlig etter det.

Andel elever med minoritetsbakgrunn i klassen	Antall respondenter	Prosentandel
1-10%	28	53%
11-25%	12	23%
26-50%	10	19%
51-75%	4	8%
76-100%	13	25%
<i>Til sammen</i>	<i>67</i>	<i>126%</i>

Min opprinnelige plan var å innhente informasjon fra lærere på Østlandet og Sørlandet. Fordi jeg endte med å søke etter respondenter via ulike facebook-grupper, fikk jeg også respons fra lærere fra andre kanter av landet, hovedsakelig fra Vestlandet, men også noen fra Trøndelag, et par fra Rogaland, og et par fra Nord-Norge.

4.1.2 Hvordan forstår lærerne sentrale begreper i undersøkelsen?

Jeg ønsket å vite hvordan informantene tolket begreper jeg anså som sentrale i undersøkelsen, og spurte derfor hva de forstod med *mangfold*, *flerspråklighet som ressurs*, og *elevmedvirkning*. Spørsmålet om elevmedvirkning har jeg valgt å ikke trekke inn i oppgaven, da det ble for omfattende.

I etterkant ser jeg at jeg ville stilt spørsmålene noe annerledes om jeg skulle gjennomført spørreundersøkelsen på nytt. Ikke minst gjelder det spørsmålet om hva lærerne forstår med *mangfold*. Her skulle jeg gjerne sett at jeg hadde satt begrepet inn i en annen ramme enn jeg gjorde. I undersøkelsen refererer jeg nemlig til læreplanverkets overordnede del og spør: «Om *mangfold* står det blant annet at «en felles ramme gir og skal gi rom for mangfold». Hva forstår du med *mangfold* i denne sammenhengen?» Hadde jeg i stedet satt *mangfold* i en annen kontekst, som altså finnes i samme dokument, nemlig: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15), ville jeg fått en langt klarere kobling mellom mangfold og ressurs. Riktignok skriver jeg i innledningen til undersøkelsen: «Hovedformålet med prosjektet er å belyse hva som menes med mangfold og flerspråklighet som ressurs, og å

lære mer om hvilke erfaringer og refleksjoner lærere og elever har rundt dette». Når noen av lærerne kopler *mangfold* til ressurs i sine refleksjoner, kan det være på grunn av dette.

Jeg spurte heller ikke om hva lærerne forstår med *flerspråklighet* i seg selv, bare *flerspråklighet som ressurs*. Dette ville jeg også endret på, om jeg skulle gjort undersøkelsen på nytt. Dermed ville jeg kanskje fått svar på spørsmål som «Hva tenker lærerne at det innebærer å være flerspråklig?» og «Hvor godt skal man beherske de ulike språkene?»

4.1.3 Bruk av minoritetselever flerspråklige og flerkulturelle erfaringer i undervisningen

Som nevnt i innledningskapitlet, valgte jeg ut kompetansemål i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013) for studieforbredende og yrkesfaglige linjer, samt påbygg, som jeg mente kunne kategoriseres innen de tre hovedkategoriene for undersøkelsen, nemlig *språk og grammatikk, flerspråklighet og språkmøter, og kulturmøter*. Jeg valgte, som sagt, å ikke inkludere kompetansemål knyttet til litteratur, foruten det som er relatert til kulturmøter, for å unngå at undersøkelsen ble for omfattende. Jeg tok med kompetansemål om norrønt fordi det handler om sammenlikning av språk, jamfør kapittel 1.3, men ikke nyere språkhistorie.

En respondent mente at jeg burde ha inkludert kompetansemålene fra Læreplan for kort botid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kanskje burde jeg gjort det, for mange av de minoritetsspråklige elevene i blandede klasser har kort botid, og følger denne læreplanen. Samtidig er det mange kompetansemål i denne planen som går på det med grammatikk og språk spesielt, og det kunne blitt i overkant detaljert. Noen kommenterte at spørsmålene i undersøkelsen var repetitive, og hadde jeg tatt med også disse kompetansemålene, ville det blitt enda mer repetisjon. Mange av målene i ordinær læreplan i norsk finnes også i læreplan for kort botid, i noe endret språkdrakt. For eksempel er et viktig kompetansemål i planen for kort botid er dette: «Identifisere noen grammatiske særtrekk ved norsk språk og noen viktige likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål». Det kommer fram at en god del lærere kombinerer dette målet med «Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» i ordinær læreplan.

Fordi jeg ønsket å lære noe om hvor mye plass lærerne gir de ulike kompetansemålene i undervisningen, ba jeg dem først svare på det. Særlig var jeg opptatt av hvor stort fokus grammatikk og språk får i opplæringen, fordi jeg selv anser det som et viktig tema i norskfaget. I etterkant ser jeg at det blir for omfattende og ikke relevant nok for oppgavens

tema å analysere vektleggingen av de ulike kompetansemålene. Jeg vil bare nevne ett som skiller seg ut, nemlig det som handler om kulturmøter og kulturkonflikter. 29 av 31 respondenter, eller 94% sier nemlig at de gir temaet en del fokus, mye fokus eller svært mye fokus. Dette er mer enn for noe annet kompetansemål i undersøkelsen, noe som indikerer at kompetansemålet anses som svært viktig av lærerne.

Etter at respondentene har svart på spørsmål om hvor mye fokus de legger på kompetansemålene jeg har gruppert i kategorien *grammatikk og språk*, spør jeg om i hvilken grad de benytter seg av minoritetslevenes ressurser innen språk- og grammatikkundervisningen. De informantene som svarer at de benytter seg av minoritetslevenes ressurser til en viss grad eller mer, blir ledet videre til spørsmål om *hvordan* deres ressurser får plass i undervisningen innen det dette emnet, som også gir verdifull informasjon i forhold til studiens tema.

Når det gjelder temaene *flerspråklighet og språkmøter* og senere *kulturmøter*, følger dessverre ikke spørreskjemaet samme mal som for *grammatikk og språk*, og det er uheldig. Det førte til at informantene feilaktig refererte til et kompetansemål om talemål når jeg mente å spørre om et kompetansemål om flerspråklige samfunn. Under hovedtemaet *flerspråklighet og språkmøter*, og senere under *kulturmøter*, stiller jeg ikke bare ett spørsmål om hvordan minoritetslevenes erfaringer kommer til uttrykk etter at alle kompetansemålene innen emnet er presentert, slik jeg gjorde for *grammatikk og språk*. I stedet stiller jeg her flere spørsmål etterpå, ett som tilsvarende hvert enkelt kompetansemål. Skulle jeg gjort dette igjen, ville jeg brukt samme lest hele veien. Antakelig ville jeg gjennomgående fulgt malen jeg brukte innen to siste temaene, da dette hadde gitt de mest konkrete resultatene. Det er selvfølgelig mulig at det ville blitt oppfattet som svært repetitivt. Allerede slik undersøkelsen var utformet nå, ble det, som nevnt, kommentert at det var for mye repetisjon. Alternativt kunne noen av kompetansemålene i kategorien *grammatikk og språk* vært utelatt, ikke minst de mest generelle, som «Bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk (SF-VG1/YF- VG1 og 2)» og «Drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon (SF-VG3 og påbygg)». Uansett vil jeg konkludere med at det faktisk at spørreundersøkelsen ikke er helt systematisk på dette punktet, kan sies å svekke undersøkelsens reliabilitet noe. Med det mener jeg at man kanskje ville fått andre svar dersom undersøkelsen var utformet noe annerledes.

En vanlig svakhet ved spørreundersøkelser er at spørsmålene kan være for generelle (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 130). Når jeg spør: «Omtrent hvor mye fokus gir du

vanligvis til arbeid med språk og grammatikk innen hvert av [...] (de følgende) kompetansemålene?» bruker jeg termen «vanligvis». Og når jeg senere spør: «I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk?» er «vanligvis» underforstått. «Vanligvis» er veldig generelt. Det betyr at svarene respondentene gir, også blir veldig generelle, og igjen kan man si at det svekker undersøkelsens reliabilitet. Det er likevel vanskelig å se for seg hvordan man kunne unngått dette. For eksempel kan lærere i VG3-klasser ha verdifull erfaring fra kompetansemål de jobbet med i VG1. Jeg ser også at noen av respondentene svarer litt omtrentlig og ikke er like bevisste når det gjelder hvilke kompetansemål jeg spør om under de ulike hovedkategoriene, selv om de er definert gjennom foregående spørsmål. Det gjelder altså ikke bare eksemplet ovenfor der informantene refererte til kompetansemålet om talemål når jeg mente å spørre om flerspråklighet. Disse kompetansemålene hører i det minste til samme hovedkategori. Når noen kommer inn på sammenliknende grammatikk under hovedkategorien *flerspråklighet og språkmøter* i stedet for der det hører naturlig hjemme, nemlig *grammatikk og språk*, kan det tyde på at kategoriene jeg har laget, oppleves noe kunstige. Jeg må anta at de ulike temaene flyter litt over i hverandre i lærernes bevissthet, og at grafene bare representerer generelle tendenser.

Tross en del svakheter, mener jeg likevel at det er mye å hente ut fra resultatene i spørreundersøkelsen. Mitt mål var ikke å føre nøyaktig statistikk over vektlegging av ulike kompetansemål og nøyaktig hvor tydelig minoritetslevers erfaringer kommer til syne under hvert enkelt mål. Jeg søkte heller å avdekke tendenser, ikke minst med hensyn til hvilke kompetansemål og språklige emner i LK-06 som typisk har inspirert og gitt lærere rom for å benytte seg av minoritetslevenes flerspråklige og flerkulturelle kompetanse. De utdypende svarene i spørreundersøkelsen gir også gode indikasjoner på *hvordan* lærerne har gjort bruk av denne elevgruppens erfaringer. Alt i alt mener jeg spørreundersøkelsen, i kombinasjon med intervjuene, gir relevante, utfyllende svar på studiens spørsmål.

4.2 Intervju

Mot slutten av undersøkelsen ba jeg de som var interessert i det, om å oppgi kontaktinformasjon slik at jeg eventuelt kunne kontakte dem for videre intervju. Hvordan utvelgelsen foregikk, kommer jeg nærmere inn på nedenfor.

Intervju som metode gir vanligvis større fleksibilitet enn en spørreundersøkelse og brukes når man ønsker at informanter beskriver sine erfaringer og tanker om et fenomen mer fyldig og

detaljert (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 85). Informantene får større frihet til å uttrykke seg og utdype meningene sine enn de gjør gjennom en spørreundersøkelse, ikke minst i et mindre strukturert intervju (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 78). Jeg valgte en semi-strukturert intervjuform, der tema og intervjuguide (se vedlegg 3) lå klart i forkant, men hvor jeg ikke nødvendigvis fulgte ferdig oppsatt rekkefølge hele veien. I et slikt intervju er det nemlig rom for å hoppe litt fram og tilbake, og til en viss grad la informanten selv velge hva han eller hun vil trekke fram. Alle mine intervjuer varte rundt en time.

Kvaliteten på intervjuet er langt på vei avhengig av relasjonen mellom forsker og informant (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 81). Hvordan forskeren oppfattes av informanten kan være med å påvirke de svarene man får. For eksempel kan alder, kjønn, oppførsel, og så videre, skape avstand eller nærhet mellom forsker og informant. Dette betegnes som intervju effekt (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 83). Jeg var bevisst på å kle meg nøytralt, opptre respektfullt og skape en best mulig relasjon til de jeg intervjuet. Rammen rundt intervjuet er også viktig, da ikke minst hvor intervjuet foregår (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 82). For at informantene skulle kunne føle seg mest mulig komfortable i intervjusituasjonen, ha en viss opplevelse av kontroll, lot jeg dem velge sted for intervjuet. Tre av intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass, mens det siste, av praktiske årsaker, ble gjennomført over telefon. I alle tilfellene fikk vi god ro til å snakke sammen.

Jeg hadde opprinnelig også planlagt å intervju noen av elevene til lærerne jeg snakket med for å få deres perspektiv på temaet. Det viste seg å være vanskelig å få tak i intervjuobjekter. Senere ble jeg også anbefalt av veileder å la dette ligge for å unngå at studien ble for omfattende. Imidlertid kunne det vært interessant ved en senere anledning å ta opp igjen tråden her, eventuelt at noen andre gjorde det.

Det må sies at selv om intervju som metode har mange fordeler, som blant annet fleksibilitet og rask tilgang til mye informasjon, så må man være klar over at man kun får tilgang til intervjuobjektens *opplevelse* av virkeligheten. Hva de faktisk gjør i klasserommet, kan man ikke vite sikkert, bare hva de *sier* at de gjør. Her kunne det vært en fordel å kombinert intervjuene med observasjon i klasserommet. Det valgte jeg å ikke gjøre, igjen fordi det ville gjort studien for omfattende.

Jeg vil kommentere et av begrepene jeg brukte i intervjuene som jeg burde ha byttet ut, nemlig *tavleundervisning*. Tanken var å få rede på om lærerne legger vekt på å holde foredrag foran elevene, i motsetning til andre undervisningsformer hvor elevene er mer aktive. Fordi jeg satte begrepet opp mot elevaktivitet, som å la de jobbe i grupper eller holde en

presentasjon, og fordi svarene deres tyder på det, regner jeg det som sannsynlig at informantene forsto begrepet rett. Tavleundervisning er imidlertid ikke identisk med lærerforedrag. Det kan i stor grad inkludere elevaktivitet, for eksempel ved at de får anledning til å komme med innspill eller delta i helklassesamtaler.

4.2.1 Ethiske betraktninger

God forskningsetikk tilsier at forskeren skal respektere forskningsdeltakernes selvstendighet, integritet, medbestemmelse og frihet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2018). I henhold til dette, undertegnet den enkelte informant et samtykkeskjema i forkant av intervjuet, som blant annet beskrev hva intervjuet ville gå ut på og hva deres rettigheter er. Dette er også et krav fra Norsk senter for forskningsdatas side, som altså har gitt sin godkjenning til mitt prosjekt. Blant annet har informantene rett til å få slettet personopplysninger dersom de kan identifiseres i datamaterialet. Ifølge forvaltningsloven er nemlig all informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner pålagt taushetsplikt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Informantene har også rett til å trekke tilbake informasjonen de har gitt i intervjuet dersom de senere skulle angre på at de ble med. Nettopp for å unngå at informantene skulle kunne identifiseres, har jeg gitt både dem og skolene fiktive navn. I tillegg har jeg vært bevisst på hvor detaljert jeg beskriver de ulike skolene og deres plassering. Jeg gjorde lydopptak av alle intervjuene ved hjelp av en lydopptaker godkjent av universitetet i Agder. Disse har vært oppbevart på universitetets server gjennom hele prosjektperioden, og blir slettet i etterkant.

Et annet viktig forskningsetisk prinsipp handler om at forskeren skal jobbe ut fra en grunnleggende respekt for den enkeltes informants menneskeverd (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2018). Det inkluderer blant annet at forskeren må vise respekt i måten han eller hun presenterer forskningsresultatene på. I presentasjon og analyse av resultater har jeg vært bevisst på å ikke snakke ned de jeg har intervjuet for å ikke skade dem eller krenke deres menneskeverd.

4.2.2 Utvelgelse av informanter til intervju

Blant de elleve informantene i spørreundersøkelsen som stilte seg villige til å bli intervjuet, valgte jeg ut fire personer. Har man en relativt homogen målgruppe, er det akseptabelt med et lavere antall informanter enn ved tilfeller der målgruppen er svært heterogen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 56). Nå sier mange forskere at «det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon» (Christoffersen og

Johannessen, 2012, s. 49). Ved å velge kun fire informanter i min undersøkelse, kan jeg ikke påstå at informasjonen jeg har hentet inn er uttømmende, men anser det likevel som akseptabelt i og med at dette er en begrenset oppgave. Det er dessuten tidkrevende å bearbeide data fra intervjuer, ikke minst transkripsjon og analyse.

Da jeg skulle velge informanter, baserte jeg det primært på følgende kriterier:

- at han/hun skulle ha minst 6 års erfaring som lærer i videregående skole. Tre av de fire informantene har over 10 års erfaring.
- at han/hun skulle ha minst 10% elever med norsk som andrespråk i klassen. To av informantene oppgir at de har 26-50% elever med norsk som andrespråk i klassen, og en annen hele 76-100%.
- at han/hun brukte minoritetslevers ressurser til en viss grad eller mer i undervisningen. Det gjorde jeg fordi jeg gjerne ville snakke med lærere som jeg antok hadde erfaringer som kunne bidra til å besvare denne studiens forskningsspørsmål.

Jeg valgte ut tre informanter fra Østlandet og en fra Sørlandet. Alle underviser på skoler i eller nær en større by. En av lærerne jobber i et område med et høyt prosentvis antall minoritetsspråklige elever. Tre av informantene jobber ved skoler som ikke har yrkesfaglige linjer. I etterkant tenker jeg at det ville vært en fordel om jeg hadde valgt en høyere andel informanter fra skoler som nettopp tilbyr yrkesfag, da disse skolene ofte har mer utbredt erfaring med elevgruppen.

4.2.3 Presentasjon av informantene og skolene de representerer

I det følgende vil jeg presentere lærerne jeg intervjuet, og de videregående skolene de representerer. Jeg må understreke at noe av informasjonen om skolene er hentet fra skolenes nettside og noe fra Utdanningsdirektoratet (2021), men at presentasjonen hovedsakelig er basert på det lærerne selv forteller. Jeg har ikke vært i kontakt med ledelsen ved noen av skolene.

4.2.3.1 Tonje – lærer ved Tronsvold videregående skole

Tronsvold videregående skole er en byskole som i skoleåret 2020-2021 hadde i underkant av 1000 elever. Skolen har et bredt utdanningstilbud med både yrkesfaglige og studiespesialiserende linjer. Læreren jeg har intervjuet, Tonje, er lektor med tilleggsutdanning, hun har norsk som andrespråk i fagkretsen og har jobbet over seks år i videregående skole, både på studieforbereidende og yrkesfaglige linjer. Rundt 10% av elevene i hennes klasser de senere årene har hatt minoritetsbakgrunn. På spørsmål om hvor mange

elever som har minoritetsbakgrunn ved skolen som helhet, har hun ikke noe eksakt tall å vise til, men skolen har lenge hatt en større andel av denne elevgruppen enn omkringliggende videregående skoler. Nylig har antallet i tillegg økt kraftig. Der det tidligere var to-tre elever med norsk som andrespråk i hver klasse, hadde man nylig hele klasser med denne elevgruppen på VG1.

4.2.3.2 Line – lærer ved Leppeskaret videregående skole

Leppeskaret videregående skole ligger i en forstad til en større by og hadde skoleåret 2018-19 i underkant av 900 elever. Skolen tilbyr ikke yrkesfaglig utdanning, men derimot *International Baccalaureate (IB)* og studiespesialiserende linjer, inkludert linjer med fokus på *Medier og kommunikasjon* og *Musikk, dans og drama*. I tillegg har skolen såkalte kombinasjonsklasser for minoritetsspråklige elever før oppstart i ordinær videregående opplæring.

Læreren jeg har intervjuet, Line, er også lektor med tilleggsutdanning og har norsk som andrespråk i fagkretsen. Hun har jobbet 13 år i videregående skole og undervist på studieforbereende linjer, i innføringsklasser og på IB. Hun oppgir at hun har hatt 26-50% elever med minoritetsbakgrunn i klassene sine de senere årene – det varierer mye fra klasse til klasse.

Skolen tar hvert år inn 15 elever med kort botid som er fordelt på tre forskjellige klasser på studiespesialiserende retning. Line forteller at disse klassene kun har 25 elever i fellesfagene fordi elevene med kort botid der «teller som to ressurser». I tillegg er det noen IB-elever hvert år, kanskje mellom fem og ti, som har et annet morsmål. Så er det også anslagsvis to-tre elever i hver av de studieforbereende klassene som har minoritetsbakgrunn, men ikke kort botid.

4.2.3.3 Siren – lærer ved Sprenpiggen videregående skole

Sprenpiggen videregående skole ligger i en forstad til en relativt stor by. Skolen hadde i 2018-19 i underkant av 700 elever, og læreren jeg intervjuet, Siren, anslår med ganske stor grad av usikkerhet at rundt 200 av dem har minoritetsbakgrunn. Andelen elever med norsk som andrespråk har økt betydelig de senere årene slik at elevmassen stadig er blitt mer blandet. Tidligere fremsto skolen som en eliteskole med hovedsakelig majoritetsspråklige elever. Skolen tilbyr ordinære studiespesialiserende studier samt studieforbereende med *Idrett*, med *Toppidrett*, og med *Musikk, dans og drama*.

Siren er adjunkt med tilleggsutdanning og har norsk som andrespråk i fagkretsen sin. Hun har jobbet 14 år i videregående skole, på den samme skolen, men på både yrkesfaglige og studieforberedende linjer. Hun angir at hun har hatt ca. 26-50% elever med minoritetsbakgrunn i klassene sine de siste tre årene. Antallet varierer fra klasse til klasse, og det er vanskelig å angi et eksakt tall.

4.2.3.4 Veronica – lærer ved Bekketunet videregående skole

Bekketunet videregående skole ligger i en større by og i et område av byen hvor en stor del av befolkningen har minoritetsbakgrunn. Skolen har i skoleåret 2020-2021 i overkant av 700 elever og tilbyr ordinære studiespesialiserende studier, foruten studieforberedende med *Idrett*, med *Toppidrett* og med *Business*. Skolen har høy andel elever med minoritetsbakgrunn. På idrettslinjene anslår læreren jeg intervjuet, Veronica, at det er ca. 50/50 fordeling av elever med og uten minoritetsbakgrunn, men at det varierer fra år til år, og at det noen ganger kan være høyere andel av den første gruppen. På ordinære studiespesialiserende linjer anslår hun at skolen har rundt 90% elever med minoritetsbakgrunn. Det har vært lite endring de senere årene. Skolen rekrutterer elever fra ulike områder av byen, noe som gjør at skolen fremstår som delt, med relativt stor kulturforskjell mellom elever med minoritetsbakgrunn og den øvrige elevmassen. Skolen synes å ha få elever med kort botid, særlig om man sammenlikner med omkringliggende skoler. De fleste med minoritetsbakgrunn kom til Norge tidlig eller er født her i landet, og hvor mange av disse som kanskje kan sies å ha norsk som førstespråk, er vanskelig å anslå. Veronica har kun én med kort botid i 2020, mens hun hadde fire-fem i 2019. For øvrig er hun lektor og har ikke norsk som andrespråk i sin fagkrets. Hun har jobbet 14 år i videregående skole, og iallfall de siste tre årene på studieforberedende utdanningsprogram. Hun anslår at klassene hun har undervist de siste tre årene har hatt en andel på 76-100% av elever med minoritetsbakgrunn.

5. Framlegg av resultatene av spørreundersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg først legge fram hva lærerne sier at de forstår med de sentrale begrepene *flerspråklighet*, *ressurs* og *mangfold*. Deretter tar jeg utgangspunkt i de lærerne som sier at de bruker minoritetslevenes flerspråklige og flerkulturelle erfaringer i undervisningen til en viss grad eller mer. Jeg ser først på om det er noen kompetansemål som skiller seg ut ved at mange sier de gjør seg nytte av minoritetslevenes ressurser på det området. Så ser jeg på *hvordan* de sier at de utnytter denne elevgruppens kompetanse. Ikke minst ser jeg på om det er noen sammenheng mellom i hvilken grad lærerne utnytter minoritetslevenes ressurser og hvor lenge de har jobbet som lærere, hvor høy utdanning de har og om de har norsk som andrespråk i fagkretsen.

5.1 Lærernes forståelse av sentrale begreper

5.1.1 Flerspråklighet som en ressurs

Hva svarte så lærerne på spørsmålet: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen. Hva forstår du med *ressurs* i denne sammenhengen?» Til sammen var det 36 respondenter som svarte på spørsmålet. Mange av respondentene knyttet naturlig nok *ressurs* til flerspråklighet, og utdyper hva de forstår med *flerspråklighet som ressurs*. Rundt 11 av de 36 fokuserer imidlertid primært på begrepet *ressurs*, ikke nødvendigvis *flerspråklighet som ressurs*. Jeg vil ta for meg disse først.

At noe er en ressurs, betyr at det representerer en fordel. Ordet «fordel» går igjen mer enn noe annet, nemlig i fem av svarene. Ellers nevner flere «noe ekstra», «et pluss» og «noe i tillegg». «Noe positivt» går også igjen, og ordet «kompetanse», nemlig «en ekstra kompetanse og en udelt positiv kompetanse». En ressurs er noe som kan gi elevene «et fortrinn» er det flere som sier, og at «det gir eleven et bedre utgangspunkt». Til slutt sier flere at det er «noe nyttig», «noe man kan spille på» og «noe man drar nytte av og kan bruke som et verktøy». En person trekker fram ressurs som en «verdi», en annen som «viktig kunnskap».

Noen definerer hva *ressurs ikke* er. Det er «motsatt av et hinder», «ikke en hemsko», «skal gi muligheter framfor begrensninger» og «det er en styrke, ikke en svakhet». Det er altså noe som *ikke* skal hindre eller begrense.

De som har med referanse til flerspråklighet i svarene sine, plasserer seg hovedsakelig i tre kategorier: De som kun snakker om morsmål eller flerspråklighet som en ressurs for den enkelte, de som ser flerspråkligheten som en ressurs for hele klassen, og til slutt de som tar

med begge disse perspektivene. Det er omtrent like mange som kan plasseres i første og siste kategori, mens kun et par personer bare trekker fram flerspråklighet som en ressurs for hele klassen.

Jeg vil begynne med den første gruppen. En av lærerne skriver: (Flerspråklighet som ressurs betyr) «at elevene skal ha rom for å bruke morsmålet sitt på skolen. Det er et steg vekk fra «renhetstanken» om at andre språk «skitner til» det norske språket. Å ta i bruk morsmål er viktig for begrepslæring». En annen snakker om å «bruke morsmålet inn i egen læring. Språk og annen kompetanse læres ikke separat, men i samspill». Så trekker flere fram nytteverdien av å kunne flere språk. Det samsvarer med noen av kommentarene ovenfor. En spesifiserer dette med at «eleven f.eks. skal få bruke morsmålet sitt som en vei inn i det norske språket, få bruke språk de mestrer godt for å lære seg språk de mestrer mindre godt». Til slutt trekker en respondent fram at «det fleirspråklege må sjåast på som viktig i kommunikasjon med andre både på skulen og elles i samfunnet», og en påpeker at «det å kunne uttrykke seg og kommunisere på et annet språk enn norsk» gir en ekstra kompetanse. Ut fra svarene respondentene gir her, synes det som om alle tenker på *minoritetsspråklige elevers* flerspråklighet eller morsmål når de viser til hvordan flerspråklighet kan være en ressurs for den enkelte, ikke *majoritetsspråklige elevers flerspråklighet*.

Blant de få som kun synes å ha fokus på nytteverdien for klassen som helhet, skriver en at lærer kan «spele på elevanes eige språkmangfald og vise at dette er noko positivt, som kan bidra læraren i undervisinga. Representasjon og synleggjering». En annen snakker om at man skal lære av hverandre.

Blant de som trekker fram begge aspekter, både at flerspråklighet kan være en fordel for egen læring og også berike klassen som helhet, er det igjen noen som sier at flerspråklighet kan være en fordel for en selv, uten at de går mer i dybden på hva det innebærer. Et par personer nevner at det blir lettere å lære andre språk, og en legger til at man kan bruke morsmålet til å sammenlikne språk. Så trekker et par respondenter fram kognitive fordeler ved flerspråklighet, nemlig at «Flerspråklighet gir metaspråklig bevissthet og trener intelligens» og at «i noen tilfeller er det noe som gjør kognitive prosesser lettere, man lærer bedre og har mer empati. Dessuten bidrar flerspråklighet til at man bedre kan forstå verden, seg selv og andre. Det er en ressurs både for eleven selv og for de andre rundt».

Med denne siste kommentaren er vi allerede inne på hvordan lærerne mener at flerspråklighet kan tjene klassefelleskapet. Det som går igjen her er at man kan «la majoritets elever bli bevisst på eget språkssystem ved for eksempel la de få innsyn i andre språkssystemer», som en

uttrykker det. Noen nevner at de ofte sammenlikner med elevers morsmål i forbindelse med grammatikkundervisning i klasserommet. Den språklige kunnskapen kan gjøre undervisningen mer interessant og nyansert, sier en annen. At flerspråklighet er en kompetanse for klassen, uttrykkes også mer generelt: «Flerspråklighet er en styrke for klassens samlede språkkompetanse» og «det å ha flerspråklig kompetanse er en faktisk fordel for klassen og for samfunnet, uavhengig av språk». Det at elever kan flere språk, gjør det ikke automatisk til en ressurs, er det en som poengterer. Han/hun mener at det fordrer at språkkunnskapene brukes aktivt i undervisningen. En poengterer at flerspråklighet åpner opp for et større kulturelt mangfold og at flerspråkligheten åpner opp for kommunikasjon med en større andel av befolkningen, også folk fra andre steder enn du selv bor. Dette siste er interessant, men det faller utenfor denne studiens ramme.

Til slutt vil jeg trekke fram en lengre kommentar som handler om synliggjøring og anerkjennelse av minoritetsspråk. Det å se flerspråklighet som ressurs handler om å «skape rom for identitetsbygging ved å anerkjenne elevenes første språk». Vedkommende mener at vi må synliggjøre de mulighetene og potensialet som ligger i å snakke, ikke bare i de typiske fremmedspråkene, men også arabisk, somali, urdu, farsi eller polsk. «Dette kan vi kun gjøre ved at lærere anerkjenner dette i undervisningen og ved å fremme muligheter som ligger i flerspråklighet» og skolen må lage en utviklingsplan for dette, sier han/hun. Lærere må være språkbevisste og nettopp synliggjøre språkkyndighetens potensiale. Forskning viser at «måten lærere responderer og anerkjenner oppførsel eller kunnskap i klasserommet er med på å sette standarden for hvordan elever responderer». En annen respondent kommenterer også at man må sørge for å synliggjøre for klassen at det er et gode å kunne flere språk.

5.1.2 Mangfold som en ressurs

I dette delkapitlet vil jeg først vise til hva lærerne forstår med *mangfold*, og i den grad forskningsmaterialet mitt tillater det, *mangfold som ressurs*.

I spørreundersøkelsen stilte jeg, som nevnt, lærerne følgende spørsmål: «Om *mangfold* står det blant annet at «en felles ramme gir og skal gi rom for mangfold». Hva forstår du med *mangfold* i denne sammenhengen?» Noen av dem svarer generelt og nevner «variasjon», «ulikhet», og «forskjellighet». En skriver «positiv ulikhet», and annen «mange ulike av eit slag».

Rundt 16 av 35 respondenter uttrykker spesifikt *hva slags type* mangfold de tenker på. Av disse nevner ni personer kulturelt mangfold, språklig mangfold eller begge deler. Bare en

respondent likestiller *mangfold* kun med *kulturelt mangfold*: «Kulturuttrykk som ikke bare er det vi tradisjonelt tenker på som norsk». Tre respondenter nevner kun språklig mangfold, blant annet «at flere språk enn norsk og engelsk kommer fram i undervisningen» og at «kompetanse i fleire ulike språk kan komme til uttrykk på ein positiv måte». Hele syv personer nevner imidlertid både kulturelt mangfold og språklig mangfold: «Individer og grupper med ulike kulturelle og språklige bakgrunner som er likeverdige i et fellesskap og utvikler seg i samspill og gjensidig forståelse», er det blant annet en som skriver. En annen skriver at mangfold innebærer en heterogen gruppe hvor man kan forskjellige språk og har forskjellig kulturbakgrunn.

Av de 16 respondentene som definerer hva slags mangfold de tenker på, uttrykker syv personer at mangfold innebærer mer enn bare kulturelt og språklig mangfold. I tillegg til kultur og språk, nevner de mangfold med hensyn til kjønn, legning, seksualitet, tro, evner, interesser, bakgrunn, erfaringer, personlighet og politisk ståsted.

To av de 16 respondentene jeg har nevnt så langt, legger også vekt på det at *en felles ramme skal gi rom for mangfold*. Det gjør i tillegg også elleve andre. Blant annet handler det om at hva som er «normalt», ikke kan defineres på en snever måte: «vi alle er forskjellige, men at alt det forskjellige er innenfor 'normalen'». «Rammen skal kunne romme alt det mennesker kan være, innen lovens grenser». «En felles ramme betyr (ikke) en begrensende ramme. Det skal være like stort rom til alle, uansett bakgrunn». At alle skal få være som de er, at det skal være rom for alle, at alle skal inkluderes og respekteres, og at deres bakgrunn, kompetanse og erfaringer verdsettes, går igjen i disse svarene.

Det at mangfoldet skal være en ressurs, at det kan tilføre noe positivt i klasserommet, kommer til syne i de følgende kommentarene: En respondent nevner at alle som er innenfor rammen skal ha en funksjon, en betydning for totalen, og en annen at vi skal kunne lære noe av andre som man ikke ville tenkt på selv. To andre påpeker at ulike måter å være på skal vises som noe positivt i klasserommet. Her vil jeg også trekke inn noen av de svarene på spørsmålet om flerspråklighet som ressurs hvor respondentene også nevnte mangfold. «Kunnskap om andre språkssystemer og kulturer» og «kompetanse elevene har både i språk og kultur» er en ressurs, og at «i undervisningen bør vi bygge på elevenes kultur og språk». Disse tre nevner imidlertid ikke *hvordan* kultur og språk kan være en ressurs, men denne personen er litt mer spesifikk: «Praktisk erfaring fra og kunnskap om flere kulturer er også en ressurs for individet og klassen. Denne språklige og kulturelle kunnskapen kan være en berikelse i undervisningen, gjøre den mer interessant og nyansert».

Helt til slutt vil jeg trekke fram et par respondenter som peker på hvordan flerspråklighet og mangfold kan gi grobunn for samarbeid og fellesskap. «Flerspråklighet og kulturelt mangfold er nødvendige elementer for å oppnå fred og samarbeid i store og små sammenhenger». Den andre uttrykker at gjennom gjensidig forståelse, kan vi danne et slags fellesskap med mangfold som et bærende element.

To respondenter svarer «godt spørsmål» og «vet ikke». En svarte også noe liknende på det første spørsmålet.

5.2 Hvordan utnyttes minoritetselevenenes kompetanse innen ulike emner i norskfaget?

I dette delkapitlet vil jeg legge fram de konkrete resultatene fra spørsmålene om hvordan lærerne sier at de gjør seg bruk av de minoritetsspråklige elevenes flerspråklige og flerkulturelle erfaringer innen de tre ulike kategoriene, *grammatikk og språk*, *flerspråklighet og språkmøter* og *kulturmøter*. I den sammenhengen er det de som faktisk benytter seg av de minoritetsspråklige elevenes ressurser til en viss grad, i stor grad eller svært stor grad som er av størst interesse. Jeg undersøker også hvordan deres svar korrelerer med noen av de andre variablene, primært hvor lenge man har jobbet som lærer, hvor høy utdannelse man har og om man har norsk som andrespråk i fagkretsen. Jeg vil altså ikke legge vekt på de som svarer at de ikke benytter seg av de minoritetsspråklige elevenes ressurser i det hele tatt, i svært liten grad eller i liten grad. Disse resultatene er inkludert i de ulike grafene og tabellene, men blir ikke diskutert.

5.2.1 Bruk av minoritetselevenenes flerspråklige kompetanse innen *grammatikk og språk*

I dette første delkapitlet er det *grammatikk og språk* som er temaet. Allerede i innledningen til denne masteroppgaven presenterte jeg de ulike kompetansemålene jeg har valgt å ta med i undersøkelsen. Jeg gjentar dem likevel her for å gjøre det enklere for leseren å få oversikt.

Kategorien *grammatikk og språk* inkluderte følgende mål:

- Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk (Studieforberedende linje, vg1 og yrkesfaglig linje, vg 1 og 2 – SF1 og YF1 og 2)
- Bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk (SF1 og YF 1 og 2)

- Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk (Studieforberedende linje, vg2 og påbygging til studiekompetanse – SF2 og påbygg)
- Drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon (SF3 og påbygg)
- Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål (SF3 og påbygg)
- Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene (SF3 og påbygg)
- Uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav (SF3 og påbygg)

Relatert til disse kompetansemålene får man spørsmålet: «I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk?» Her er det 34 respondenter som angir et svar. Det må presiseres at i denne delen av spørreskjemaet, var det ikke noe krav om å svare på spørsmål for å komme videre. Blant de som besvarte spørsmålet, svarte 23 av dem, det vil si 68%, at de benytter seg av de minoritetsspråklige elevenes ressurser enten til en viss grad, i stor grad eller i svært stor grad. Mer detaljert ser resultatet slik ut:



Jeg ønsket altså å se om det var noen sammenheng mellom ulike variabler i spørreskjemaet. I tabellene har jeg måttet justere litt på tallene i rapportene generert av SurveyXact. I noen tilfeller var nemlig lærernes kommentarer regnet med i prosentfordelingen. Tabell 1a viser hvordan resultatene korrelerer med hvor lenge respondentene har jobbet som lærere.

Tabell 1a: Hvor lenge jobbet som lærer + I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk?

	0-1 år	2-5 år	6-10 år	11-20 år	21-30 år	30+ år
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	10%	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	22%	0 %	20%	20%	100%
I liten grad	0 %	11%	17%	0 %	20%	0 %
Til en viss grad	100 %	44 %	83 %	50 %	40 %	0 %
I stor grad	0 %	22 %	0 %	20 %	20 %	0 %
I svært stor grad	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	100 %	66 %	83 %	70 %	60 %	0 %
Antall respondenter	2	9	6	10	5	2

Tabell 1b viser hvordan resultatene korrelerer med respondentenes utdanningsnivå.

Tabell 1b: Utdanningsnivå + I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk?

	Adjunkt	Adjunkt med tillegg	Lektor	Lektor med tillegg	Annen utdanning
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	6 %	0 %
I svært liten grad	0 %	11 %	0 %	33 %	0 %
I liten grad	0 %	11 %	0 %	11 %	0 %
Til en viss grad	100 %	56 %	100 %	33 %	100 %
I stor grad	0 %	22 %	0 %	17 %	0 %
I svært stor grad	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	100%	78%	100%	50%	100%
Ant. respondenter	2	9	4	18	1

Tabell 1c viser hvordan resultatene korrelerer med om respondentene har norsk som andrespråk i fagkretsen eller ikke.

Tabell 1c: Norsk som andrespråk i fagkretsen? + I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk?

	Respondenter med norsk 2 i fagkretsen	Respondenter uten norsk 2 i fagkretsen
Ikke i det hele tatt	0 %	5 %
I svært liten grad	0 %	35 %
I liten grad	0 %	15 %
Til en viss grad	71 %	40 %
I stor grad	29 %	5 %
I svært stor grad	0 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	100 %	45 %
Antall respondenter	14	20

På spørsmål om *hvordan* minoritetslevenes språklige ressurser får plass i grammatikk- og språkundervisningen, har lærerne gitt en rekke konkrete beskrivelser. Informantene spesifiserer ikke alltid om elevenes språklige ressurser brukes i den enkeltes læringsprosess, eller om hele klassen får nytte av det. De fleste av de 22 kommentarene handler om at man pleier å sammenlikne språk i klasserommet – se på likheter og forskjeller mellom flerspråklige elevers morsmål og norsk. Ganske mange forteller at de har gjennomført prosjekter der elevene sammenlikner to språk og presenterer det foran klassen. Det kan være snakk om 15 av 22 kommentarer, men ikke alle er like tydelige på om det er snakk om presentasjon i plenum. Det kommer heller ikke fram hvilke språk elever med norsk som førstespråk sammenlikner. En av respondentene kommenterer at «monokulturelle norske elever» gjennom slike prosjekter «får se at elever med kompetanse i flere språk har en rik og spennende historie som de selv mangler». Andre forteller at de gjerne spør elever med norsk som andrespråk underveis i en undervisningsøkt om ulike fenomener i deres morsmål.

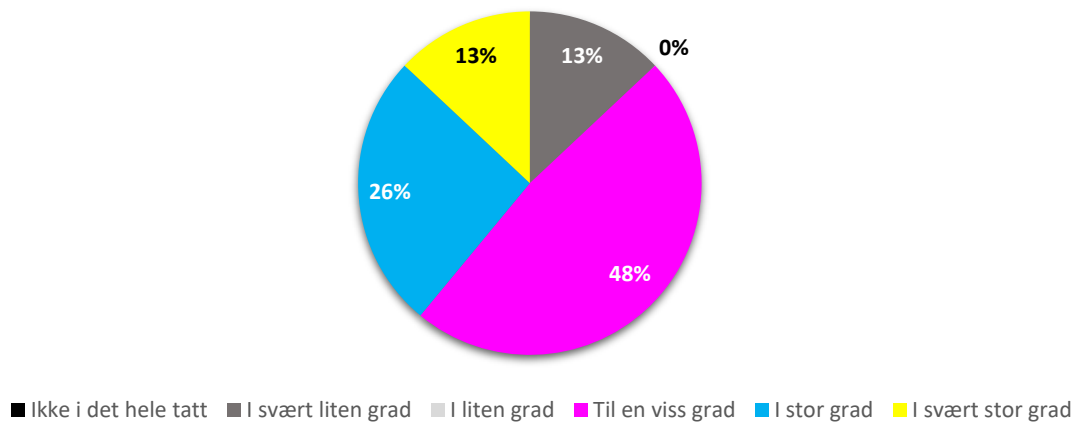
I ett tilfelle blir det påpekt at noen minoritets elever ikke har så lyst til å snakke om morsmålet sitt, men at de liker bedre å presentere oppgaver om flerspråklighet. Faktisk er det kun en person som relaterer svaret sitt til et annet kompetansemål enn «Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk». Han eller hun gjør hovedsakelig bruk av minoritetsspråklige elevers ressurser når det kommer til språklig mangfold, som dialekter, etnolekter og multietnolekter.

5.2.2 Bruk av minoritets elevenes flerspråklige kompetanse innen *flerspråklighet og språkmøter*

Det første kompetansemålet i hovedkategorien *flerspråklighet og språkmøter*, lyder slik: «Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn» (SF1, YF1 og 2). Av de 23 respondentene som besvarte spørsmålet «I hvilken grad benytter du deg av minoritets elevenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet?» svarte 20 av dem, det vil si 87% at de benytter seg av disse elevenes ressurser til en viss grad, i stor grad eller i svært stor grad. Det er en høyere prosent enn på spørsmålet om grammatikk og språk, og det er ingen som sier at de ikke bruker deres ressurser i det hele tatt. Imidlertid må dette problematiseres noe. For det første er det færre som har besvart dette spørsmålet enn det om *grammatikk og språk*. Det er faktisk fem personer færre som svarer til en viss grad, stor grad og svært stor grad enn i forrige spørsmål. For det andre viser kommentarene under spørsmålet, hvor de svarer på *hvordan* erfaringene kommer til uttrykk, at ikke alle forholder seg kun til kompetansemålet det er spørsmål om, men trekker inn grammatikk og språk, talemålsvariasjon og annet. Det er her jeg må legge en stor del av skylden på utformingen av spørreskjemaet. Respondentene har naturlig nok blitt forvirret av at spørsmålene ikke var utformet på samme måte som i kategorien *grammatikk og språk*, og antatt at spørsmålet om bruk av minoritets elevenes ressurser gjaldt alle kompetansemålene i denne kategorien. Når respondentene svarer på noe annet enn det jeg er ute etter å undersøke, kan vi si at spørsmålet mangler validitet, og at dette svekker undersøkelsen.

Slik sier respondentene at de benytter seg av minoritets elevenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet:

Graf 2: Bruker minoritetselevenenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet



Som ved arbeid med grammatikk og språk, ønsket jeg også her å se om det var noen sammenheng mellom ulike variabler i spørreskjemaet. Tabellene 2a-c viser hvordan resultatene korrelerer med henholdsvis hvor lenge respondentene har jobbet som lærere, hvor høy utdanning de har, og om de har norsk som andrespråk i fagkretsen sin.

Tabell 2a: Hvor lenge jobbet som lærer + I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet?

	0-1 år	2-5 år	6-10 år	11-20 år	21-30 år	30+ år
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	20 %	25 %	0 %	20 %	0 %
I liten grad	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Til en viss grad	100 %	60 %	25 %	57 %	20 %	0 %
I stor grad	0 %	0 %	25 %	29 %	60%	0 %
I svært stor grad	0 %	20 %	25 %	14 %	0 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	100 %	80 %	75 %	100 %	80 %	0 %
Antall respondenter	2	6	6	7	5	0

Tabell 2b: Utdanningsnivå + I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet?

	Adjunkt	Adjunkt med tillegg	Lektor	Lektor med tillegg	Annen utdanning
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	14 %	0 %	10 %	0 %
I liten grad	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Til en viss grad	100 %	43 %	67,5 %	40 %	100 %
I stor grad	0 %	29 %	33,5 %	30 %	0 %
I svært stor grad	0 %	14 %	0 %	20 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	100%	86%	100%	90%	100%
Antall respondenter	2	9	4	10	1

Tabell 2c: Norsk som andrespråk i fagkretsen + I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet?

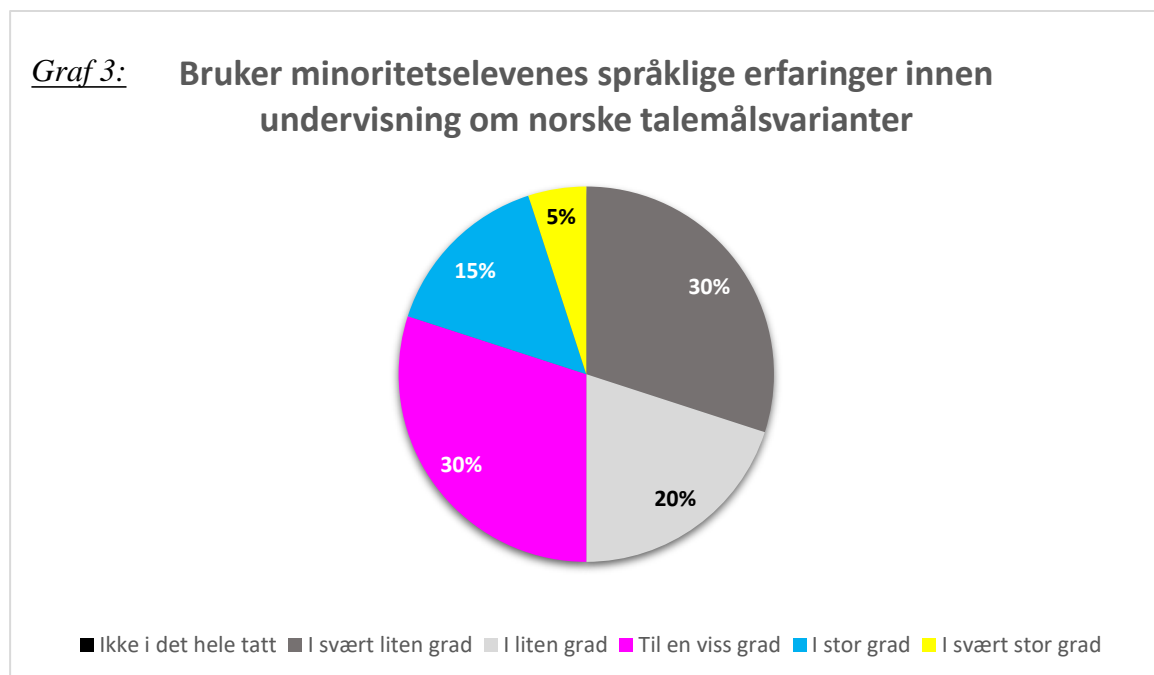
	Respondenter med norsk 2 i fagkretsen	Respondenter uten norsk 2 i fagkretsen
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %
I svært liten grad	8 %	20 %
I liten grad	0 %	0 %
Til en viss grad	46 %	50 %
I stor grad	23 %	30 %
I svært stor grad	23 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	92 %	80 %
Antall respondenter	14	12

Når jeg senere ber respondentene beskrive «[...] hvordan minoritetselevens språklige erfaringer kommer til uttrykk når temaet er flerspråklighet og flerspråklige samfunn» svarer mange helt generelt at elevene deler av sine erfaringer. En nevner at man drøfter fordeler og ulemper ved flerspråklighet. En annen nevner at flerspråklighet er et tema hvor disse elevene har mye å bidra med da det er direkte relevant for deres liv og hverdag.

Det andre kompetansemålet lærerne ble presentert for, handler om språkmøter innen arbeid med samisk. Svarene respondentene ga her, handlet mer om kulturmøter enn om språkmøter, og jeg har derfor flyttet det til neste kapittel.

Det siste kompetansemålet relatert til *flerspråklighet og språkmøter* er «Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål» (VG3 og påbygg).

Av 20 respondenter her, benytter halvparten minoritetselevens språklige erfaringer til en viss grad eller mer.



Tabell 3a-c viser hvordan resultater korrelerer med ulike variabler:

Tabell 3a: Hvor lenge jobbet som lærer + I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige erfaringer innen undervisning om norske talemålsvarianter?

	0-1 år	2-5 år	6-10 år	11-20 år	21-30 år	30+ år
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	40 %	40 %	20%	0 %	100 %
I liten grad	0 %	20 %	0 %	20 %	67 %	0 %
Til en viss grad	100 %	0 %	20 %	60 %	33 %	0 %
I stor grad	0 %	20 %	40 %	0 %	0%	0 %
I svært stor grad	0 %	20 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	100 %	40 %	60 %	60 %	33 %	0 %
Ant. respondenter	1	5	5	5	3	1

Tabell 3b: Utdanningsnivå + I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige erfaringer innen undervisning om norske talemålsvarianter?

	Adjunkt	Adjunkt med tillegg	Lektor	Lektor med tillegg	Annen utdanning
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	20 %	33 %	36 %	0 %
I liten grad	0 %	40 %	0 %	18 %	0 %
Til en viss grad	0 %	20 %	67 %	27 %	0 %
I stor grad	0 %	20 %	0 %	9 %	100 %
I svært stor grad	0 %	0 %	0 %	9 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	0 %	40 %	67 %	45 %	100%
Antall respondenter	0	5	3	11	1

Tabell 3c: Norsk som andrespråk i fagkretsen + I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes flerspråklige erfaringer innen undervisning om norske talemålsvarianter?

	Respondenter med norsk 2 i fagkretsen	Respondenter uten norsk 2 i fagkretsen
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	42 %
I liten grad	0 %	17 %
Til en viss grad	38 %	25 %
I stor grad	13 %	17 %
I svært stor grad	13 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	64 %	42 %
Antall respondenter	8	12

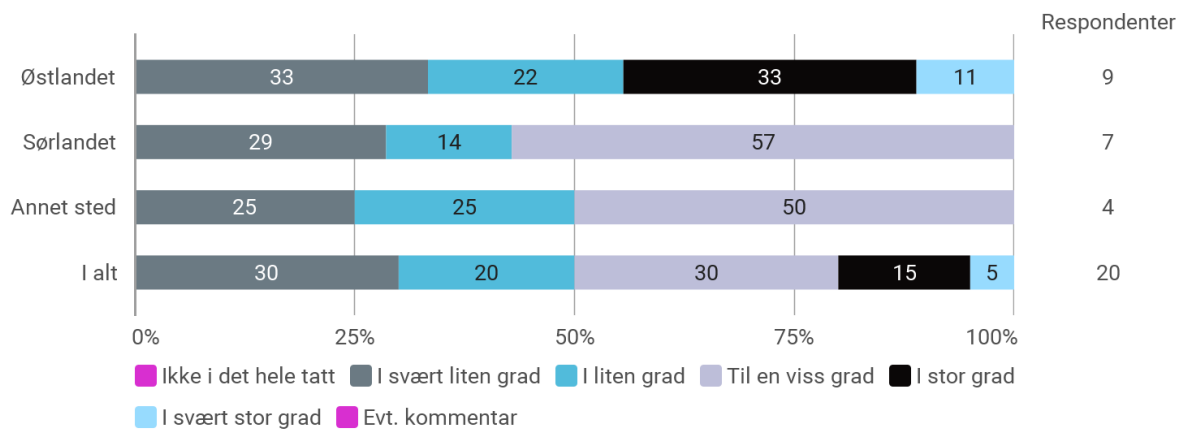
Et par respondenter nevner at deres elever kjenner igjen dialektfenomenet fra eget hjemland og bidrar med informasjon om det. Andre forteller om elever som deler av sin erfaring med de ulike talemålsvariantene de har møtt i Norge, og ikke minst at dialekter kan være en utfordring for dem som norskinnlærere. At minoritetslevene ofte har mye å bidra med når det er snakk om multietnolekter, blir også nevnt. Her viser gjerne elevene til enkeltord fra eget morsmål som brukes i denne talemålsvarianten, til syntaksbrudd, men også til opplevelsen av tilhørighet og fellesskap, altså det sosiokulturelle aspektet ved talemålsvariasjon. En påpeker at elevene synes å ha god forståelse for at språket er dynamisk og i konstant endring og er bevisste på hvordan talemål er knyttet til følelser og identitet.

For å se om det var noen forskjeller på hvor i landet lærerne bodde, skilte jeg ut dette som egen markør. Her kommer det fram at det er relativt jevnt fordelt geografisk, men at det kun er lærere på Østlandet som rapporterer at minoritetslevenes ressurser utnyttes i stor grad eller i svært stor grad. Faktisk er det så mange som 44% av de spurte på Østlandet som bruker elevenes ressurser så mye. Se graf 4.

Graf 4:

I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige erfaringer innen undervisning om norske talemålsvarianter?

Krysset med: Hvor ligger skolen du jobber ved?



5.2.3 Bruk av minoritetslevenes flerkulturelle kompetanse innen *kulturmøter*

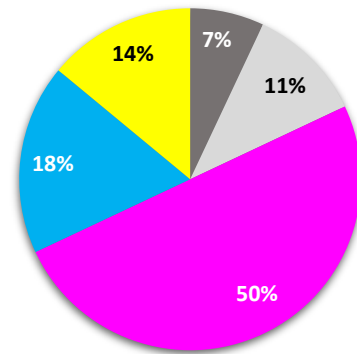
De kompetansemålene som er inkludert i spørreundersøkelsen i kategorien *kulturmøter* er:

- Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster, og
- Gjør rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og forskningspolitikk.

Av disse er det første helt klart det mest sentrale og vil få mest plass i dette kapitlet. Når det gjelder samisk, så antok jeg altså at mange minoritets elever kan ha erfaringer som gjør at de lett kan kjenne seg igjen i måten samene er blitt behandlet på i Norge. Det framgår imidlertid ikke fra svarene på undersøkelsen at dette utnyttes som en ressurs i vesentlig grad.

Av de 28 respondentene som besvarer spørsmålet om bruk av minoritetslevenes kulturelle erfaringer innen kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter i samtidstekster, svarer hele 23 personer at de gjør det til en viss grad, i stor grad eller i svært stor grad. Det tilsvarer så mye som 82% og bekrefter at dette er et sentralt kompetansemål i forhold til denne studiens tema. Ingen svarer at de ikke bruker denne elevgruppens ressurser i det hele tatt. Se nærmere detaljer her:

Graf 5: Bruker minoritetselevenenes kulturelle erfaringer innen temaet kulturmøter og kulturkonflikter



■ Ikke i det hele tatt ■ I svært liten grad ■ I liten grad ■ Til en viss grad ■ I stor grad ■ I svært stor grad

Med hensyn til hvordan svarene korrelerer med andre variabler på samme måte som ovenfor, er resultatet følgende:

Tabell 4a: Hvor lenge jobbet som lærer + I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes kulturelle erfaringer innen undervisning om kulturmøter?

	0-1 år	2-5 år	6-10 år	11-20 år	21-30 år	30+ år
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	17 %	0 %	11 %	0 %	0 %
I liten grad	100 %	0 %	33 %	0 %	0 %	0 %
Til en viss grad	0 %	67 %	0 %	67 %	60 %	100 %
I stor grad	0 %	0 %	33 %	11 %	40%	0 %
I svært stor grad	0 %	17 %	33 %	11 %	0 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	0 %	84 %	66 %	89 %	100 %	100 %
Antall respondenter	1	6	6	10	5	1

Tabell 4b: Utdanningsnivå + I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenes kulturelle erfaringer innen undervisning om kulturmøter?

	Adjunkt	Adjunkt med tillegg	Lektor	Lektor med tillegg	Annen utdanning
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	0 %	0 %	14 %	0 %
I liten grad	0 %	0 %	25 %	14 %	0 %
Til en viss grad	0 %	56 %	50 %	50 %	0 %
I stor grad	0 %	22 %	25 %	8 %	100 %
I svært stor grad	0 %	22 %	0 %	14 %	0 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	0 %	100 %	75 %	72 %	100%
Antall respondenter	0	9	4	15	1

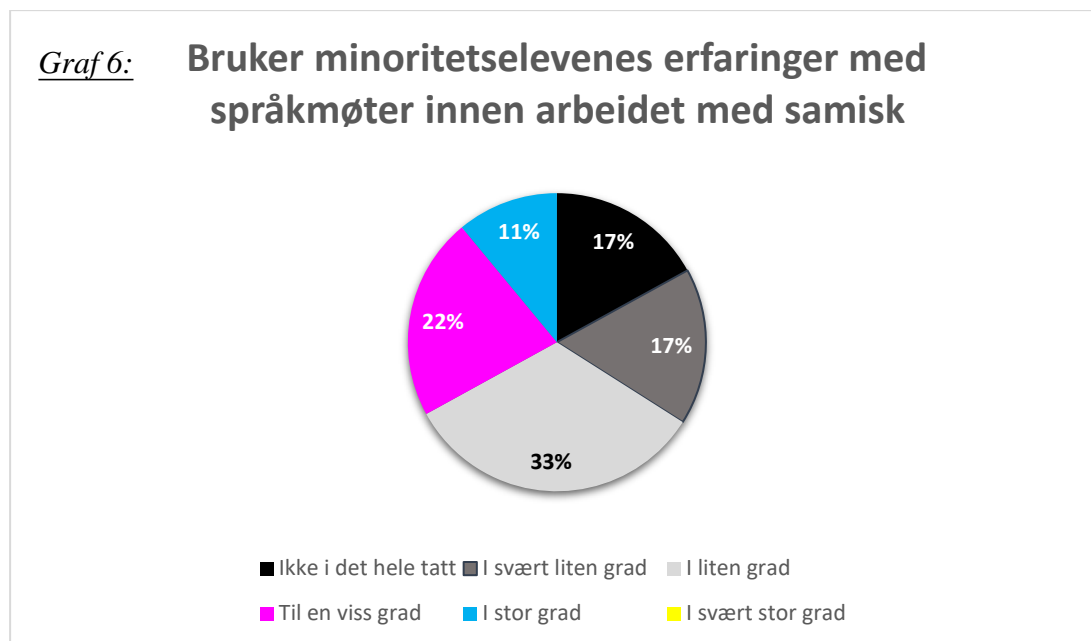
Tabell 4c: Norsk som andrespråk i fagkretsen + I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenes kulturelle erfaringer innen undervisning om kulturmøter?

	Respondenter med norsk 2 i fagkretsen	Respondenter uten norsk 2 i fagkretsen
Ikke i det hele tatt	0 %	0 %
I svært liten grad	0 %	11 %
I liten grad	10 %	11 %
Til en viss grad	30 %	61%
I stor grad	30 %	11 %
I svært stor grad	30 %	6 %
Prosentandel som svarer «til en viss grad» eller mer	90 %	78 %
Antall respondenter	11	18

Hvordan gir lærerne så uttrykk for at undervisningen foregår? Et par respondenter påpeker at deres elever liker veldig godt å jobbe med temaet, viser engasjement og er stolte av å vise fram sin kultur. En annen erfarer at det ikke er alle elever som ønsker å formidle noe. Mange nevner generelt at minoritetselevne knytter tekstene de jobber med, til egne erfaringer. En lærer sier at han/hun leter aktivt etter tekster som setter ord på erfaringene som likner minoritetselevnes, både innen skjønnlitteratur og fagtekster. En annen understreker at innen dette temaet, er det en viktig del av undervisningen at elever med erfaring fra kulturmøter og kulturkonflikter bidrar.

I elleve av tjueto kommentarer spesifiseres det at elevenes erfaringer deles gjennom samtaler, diskusjoner og dialog. En påpeker at «det ofte er med på å skape ein frodigare debatt». Andre igjen legger vekt på at de former oppgaver som gir elevene anledning til å skrive om sine erfaringer, og to av disse trekker fram at de sørger for å ha vurderingssituasjoner basert på dette temaet. Minoritetselevne har gjerne mye mer å skrive om her enn innen andre tema, nevner den ene, og da spesifikt de som ellers har utfordringer med å skrive langt. En lærer som selv har minoritetsbakgrunn, pleier å snakke om hvordan kultur både påvirkes av og selv påvirker kulturen. Som eksempel kan vedkommende bruke *Et dukkehjem* og hvor han/hun viser til alternative scener hvor Nora ikke forlater sin mann, som Ibsen måtte skrive for at skuespillet skulle bli akseptert i en del land. Samme person nevner at de pleier å bruke eventyr fra 17 land. Helt til slutt er det en respondent som er opptatt av at kulturmøter ikke bare skal handle om møtet mellom minoritetskultur og majoritetskultur.

Så noen ord om læreplanmålet «Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskningsspolitikk» (VG3 og påbygg). Dette har også mye med kulturmøter å gjøre. Når jeg i spørreundersøkelsen først spør om lærerne benytter seg av minoritetselevnes erfaringer med *språkmøter* innen arbeidet med samisk, svarer bare seks av 18 respondenter, eller 33%, at de gjør det, men til gjengjeld forklarer alle *hvordan*. Svarene vitner om at det primært er kulturmøter, ikke språkmøter de har i tankene. Når jeg senere formulerer spørsmålet slik at det er snakk om *kulturmøter* innen arbeidet med samisk, er det bare to av 17 respondenter, eller 12% som sier at de gjør seg nytte av minoritetselevnes ressurser. Jeg velger å utelate den siste grafen, da respondentene er for få til at resultatet kan anses som reliabelt.

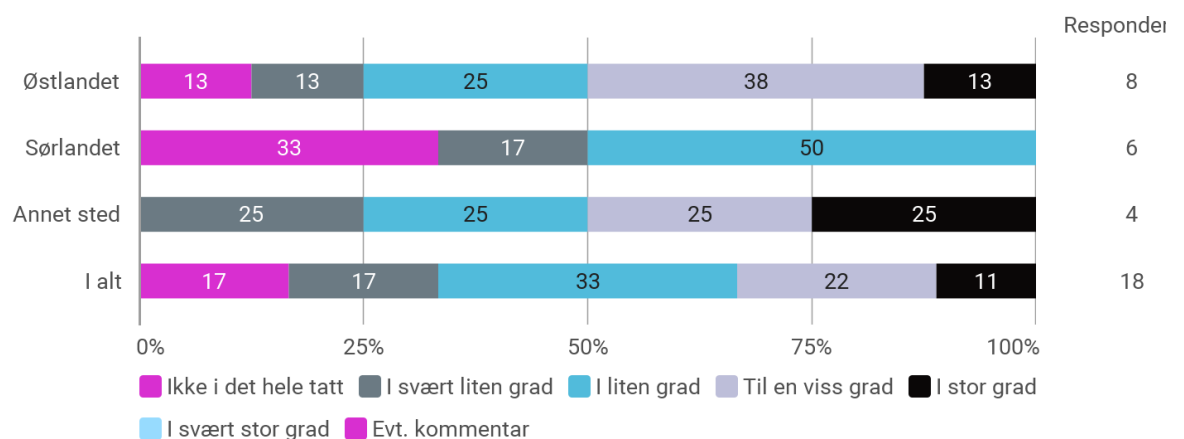


Jeg ønsket å se om det var noen geografisk variasjon innen svarene på dette siste spørsmålet. Innen arbeidet relatert til samisk språk og kultur, sank faktisk prosenten til 0 på Sørlandet. Her er det ingen som sier at de gjør bruk av minoritetslevenes erfaringer. På Østlandet og «andre steder», økte imidlertid prosenten til 50%. Se tabell xx nedenfor.

Graf 7:

I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes erfaringer med språkmøter innen arbeidet med samisk?

Krysset med: Hvor ligger skolen du jobber ved?



Bare en person nevner at han/hun noen ganger har elever med samiske røtter i klassen og gjør bruk av disse elevenes erfaringer i timene. En annen skriver at han/hun «prøver å synliggjøre mekanismer som skjer ved kultur- og språkmøter, trekke paralleller», andre er inne på utenforskap, undertrykkelse, og at «i Noreg snakkar vi norsk»-tankegangen råkar meir enn

deira eige språk». Her handler det altså hovedsakelig om hva som skjer når en minoritetskultur møter en majoritetskultur. Minoritetselver kan kjenne seg igjen i og overraskes over denne delen av norgeshistorien, mener en respondent, og tror det er godt å kjenne på at ikke alt er perfekt i Norge.

6. Analyse av empirien: Flerspråklighet som en ressurs

I de tre neste kapitlene vil jeg analysere og drøfte empirien i studien i lys av teori og tidligere forskning. Jeg strukturerer teksten med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I dette første kapitlet er temaet *flerspråklighet som en ressurs*. I kapittel 7 ligger fokuset på *mangfold som en ressurs*. Til slutt, i kapittel 8, er temaet *skolenes rammevilkår og lærernes didaktiske tilpasninger*.

Jeg anser dataene fra intervjuene som en utdypning av spørreundersøkelsen. I tillegg til å analysere dataene fra spørreundersøkelsen, vil jeg derfor i hvert av analysekapitlene også presentere, analysere og drøfte funn fra intervjuene. Kapittel 7 er for øvrig kun basert på intervjuene.

Dette første analysekapitlet dreier seg altså om hva lærerne forstår med flerspråklighet som ressurs og hvordan de minoritetsspråklige elevenes flerspråklige kompetanse utnyttes i norskfaget. Blant de kompetansemålene i læreplanen jeg valgte ut til dette forskningsprosjektet innen kategoriene *språk og grammatikk*, og *flerspråklighet og språkmøter*, viser det seg at det særlig er tre av målene som skiller seg ut. Innenfor de følgende kompetansemålene er det ekstra mange av lærerne som hevder at de gjør seg nytte av minoritetslevers flerspråklige ressurser:

- Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
- Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn
- Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål

Før vi ser på *hvordan* lærere faktisk gjør seg nytte av minoritetslevenes flerspråklige ressurser innen disse kompetansemålene, vil jeg dvele ved lærernes forståelse av hvordan elevens morsmål kan fungere som en ressurs i den enkeltes læringsprosess i skolen, og hva som kan være utfordringene i den forbindelse.

6.1 Morsmålets rolle i skolen

Elever i Norge som vokser opp i et flerspråklig miljø i en eller annen form, er mange. Studien *Rom for språk*, som inkluderte alle kategorier elever i grunnskole og videregående skole, viste at ca. en tredjedel av elevene vokser opp i et flerspråklig hjemmemiljø i en eller annen form (Svendsen, Ryen & Ims, 2020). De fleste av elevene skulle ønske de oftere kunne bruke flere

språk enn norsk i timene. Som en motsats til dette, hevder hele 70% av lærerne i denne studien at de ikke berører flerspråklighet i undervisningen. I en annen undersøkelse konkluderes det med at det er lite lærerstyrt tilrettelegging for flere språk i undervisningen (Rimer, 2019, s. 14). Det er altså varierende i hvilken grad flerspråklighet utnyttes, og det er langt på vei er opp de den enkelte lærer å ta initiativ til å utnytte flerspråklighet som en ressurs i klasserommet (Svendsen, 2020, s. 191).

Forskning gir, som nevnt, grunnlag for å oppmuntre lærere og utdanningsinstitusjoner til å utvikle aktiv flerspråklighet (Cummins, 2017, s. 422). Undervisningen bør knyttes opp mot elevenes flerspråklige repertoar. Mange minoritetsspråklige elever i videregående skole som har et velutviklet førstespråk som ikke er norsk, vil kunne defineres som «på vei til å bli balansert tospråklige», og da er det viktig å fortsette å utvikle begge språk. Det gjelder ikke minst de med kort botid i Norge.

6.1.1 Nyttig som en vei inn i det norske språket

Når lærerne i spørreundersøkelsen blir spurt om hva de forstår med *flerspråklighet som ressurs*, inkluderer rundt to tredjedeler av respondentene at det å ta i bruk morsmålet, kan være nyttig for egen læring. Noen spesifiserer ikke hva det innebærer, mens andre, blant annet Tonje, viser til at morsmålet kan brukes som «en vei inn i det norske språket», og at det særlig kan være nyttig i begrepslæring. En poengterer at når elevene gis rom til å bruke morsmålet sitt på skolen, beveger man seg bort fra tanken om at andre språk «skitner til» det norske språket» og en annen at elevene bør få «bruke morsmålet inn i egen læring. Språk og annen kompetanse læres ikke separat, men i samspill». Begge disse kommentarene kan muligens tolkes til inntekt for at man mener elevene bør få utvikle aktiv flerspråklighet, men det er ikke spesifikt uttrykt. To av respondentene nevner også kognitive fordeler ved flerspråklighet, blant annet at det gir metaspråklig bevissthet og at man lærer bedre. Spørreundersøkelsen kan likevel ikke sies å indikere at det er en utbredt forståelse blant lærerne at morsmål bør utvikles i takt med innlæringen av norsk for å dra nytte av fordelene aktiv flerspråklighet gir. Morsmål anses i hovedsak som et redskap, et virkemiddel, fram til norskferdighetene er gode nok til å følge ordinær undervisning.

Gjennom intervjuet med Tonje, kommer det fram at hun lar elevene bruke morsmålet sitt til å lære seg akademiske, «tunge» ord og faguttrykk på norsk. Elevene skriver da gjerne definisjoner både på morsmål og norsk. Så oppfordrer hun dem også til å bruke eget språk når de tar notater i forbindelse med innlæring av nye temaer. Siren uttrykker at hun oppmuntrer de minoritetsspråklige elevene sine til å bruke morsmålet for eksempel ved å slå opp i

Wikipedia på eget språk, bruke felles morsmål til å snakke fag, og så videre. Line mener, som de andre, at det er en fordel å bruke egne språkkunnskaper i skolearbeidet og åpner for bruk av morsmål i forbindelse med elevens egen språklæring. Hun nevner også at når hun har hatt såkalt styrket norskgruppe – en egen gruppe med minoritetsspråklige elever, har hun noen ganger brukt morsmål.no hvor elevene kan lese tekster på morsmålet. Noe av det lærerne sier at de gjør, kunne gi rom for å tenke at de fremmer aktiv flerspråklighet. Når jeg sammenstiller det de svarer om *flerspråklighet som ressurs* i intervjuene med det de svarte i spørreskjemaet, tror jeg likevel ikke det. Riktignok er det forskjell på informantene, men hovedinntrykket er at også lærerne jeg intervjuet, primært ser morsmål som et hjelpemiddel fram til elevene har gode norskferdigheter.

6.1.2 Praktiske utfordringer ved bruk av morsmål i klasserommet

Morsmål kan komme til syne i ulike sammenhenger. Ikke minst bør elever med samme morsmål bør få anledning til å støtte og hjelpe hverandre ved å diskutere fagstoff på morsmålet (Aamodt, 2017, s. 32). Når jeg spør i intervjuene hvilken plass morsmål får i klasserommet, viser det seg at andre språk enn norsk får lite rom. Informantene oppgir særlig to grunner til det. Det kan oppleves ekskluderende for de andre i klassen når noen bruker morsmålet sitt, og dessuten er det ofte ikke flere med samme morsmål:

- *Det er veldig sånn vanskelig dilemma det her, fordi ... jeg vet at det er kjempefint for dem å få brukt morsmålet, for å rydde opp i ting ... og bare å få snakka det, men så er det de andre rundt som gjerne synes det er litt sånn ekskluderende.* – Line
- *Og når de snakker, så er ikke det så lett, for det er jo ikke så mange som forstår, sant. De er jo gjerne fra [...] ulike land, og i den klassen som jeg er, så er jo ingen fra samme plass, sant... av de som minoritetsspråklige.* – Tonje

Det kan oppleves ekskluderende om noen snakker et språk man ikke forstår. Om to av tre elever i en gruppe har samme morsmål, vil den siste eleven naturlig nok bli ekskludert fra samtalen om de to begynner å snakke sammen på morsmålet. Lærer må derfor alltid etterstrebe at språkvalg i klasserommet ikke virker ekskluderende og klikkdannende. Samtidig tror jeg dette handler mye om hva elever er vant til. Om en klassekultur var slik at elevene ofte brukte ulike minoritetsspråk i klasserommet og de følte seg trygge på hverandre, tror jeg utfordringer knyttet til ekskludering vil blitt mindre framtrepende.

I andre klasser er det ikke et aktuelt tema å la elevene snakke sammen på morsmålet, fordi det ikke er flere elever med samme morsmål i klassen. Tre av de fire lærerne jeg intervjuet gir uttrykk for dette, og Lomax er også inne på det samme i sin masteroppgave (2019, s. 33).

53% av informantene i min spørreundersøkelse svarer at de har hatt maks 10% minoritetsspråklige elever i klassene sine, altså ikke flere enn tre elever i hver klasse. Dette kan tyde på at fenomenet er kjent for mange.

Følgende kommentar skiller seg litt ut. Her uttrykkes en tydelig negativ holdning til det å gjøre bruk av morsmål i klassefelleskapet:

- *Det er veldig sjelden noe problem... det er veldig sjelden de begynner å snakke seg imellom på andre språk.* – Veronica

Det umiddelbare problemfokuset kan tyde på at Veronica står i en kontekst hvor samtaler på morsmål ikke er ansett som ønskelig. Bekketunet videregående skole, hvor hun jobber, har en svært høy andel elever med minoritetsbakgrunn, hvorav de fleste er vokst opp i Norge.

Faktisk kan det diskuteres hvor mange av disse som kan sies å ha norsk som andrespråk.

Sannsynligvis er norsk det språket mange av dem kan best. De fleste snakker morsmålet, men mange sier at de ikke kan skrive det, ifølge Veronica. I en slik situasjon, der norsk i praksis er førstespråket til mange av elevene, er det ikke like prekært for elever å kunne bruke eventuelle felles morsmål i læringsprosessen som når elever for eksempel har kort botid.

Likevel ville det vært helt sentralt om skolen faktisk hadde hatt som mål å la elevene utvikle aktiv flerspråklighet.

6.1.3 Hva når elevene behersker norsk godt?

At det er vesentlig å la elever med norsk som andrespråk ta i bruk morsmålet så lenge det er til nytte for dem i norskinnlæringen, er det lite tvil om. Forskning på flerspråklighet gir imidlertid klare føringer for at det å utvikle aktiv flerspråklighet er fordelaktig for læring. Da utnytter man altså alle de språklige ressursene man har tilgang til, og begreper og ferdigheter knyttet til både første- og andrespråk blir gjensidig avhengige av hverandre (Cummins & Early, 2011, s. 11). Det er helt naturlig å bruke flere språk samtidig i et slags integrert system hvor språkene fungerer sammen (Cummins, 2017, s. 412). Man får ikke samme dybden av forståelse i læringsprosessen dersom kunnskap kun knyttes til norsk og ikke samtidig til morsmål. Det gjelder også etter at norskkunnskapene er tilstrekkelige til at elever kan følge ordinær undervisning.

Jeg mener opplæringslovens §§ 2-8 og 3-12 som gir elever med norsk som andrespråk som ikke enda er i stand til å følge ordinær undervisning, rett til særskilt språkopplæring (1998) er med å legge grunnlaget for en enspråklighetsnorm i skolen. Med det mener jeg at loven ikke legger føringer for og ikke gir rom for at elevene skal utvikle aktiv flerspråklighet, og at det påvirker verdien lærere tillegger morsmål: Det er tilstrekkelig å kun gjøre seg nytte av norsk når elevene først behersker det godt. Lærere legger opp til en opplæring som i høy grad domineres av norsk. Når lærerne er opptatt av bruk av morsmål *fram til*, men ikke *etter at* eleven behersker norsk godt nok, gjenspeiler det ordlyden i de nevnte paragrafene i opplæringsloven. At norsk skole preges av en enspråklighetsideologi, kommer også fram i artikkelen om språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående utdanning (Kjelaas, Eide, Vidarsdottir & Hauge, 2020, s. 17). Når elever kartlegges kun med tanke på norskferdigheter, og ingen andre språk, gjenspeiler det nettopp en slik enspråklighetsideologi. Det er bare norsk som gjelder. Flerspråklighet, det å benytte seg av flere språk i hverdagen, oppfattes ikke som det «normale», men anses som markert eller avvikende. Som forfatterne i artikkelen også er inne på, er ideologier ofte ubevisste, og lærerne er sannsynligvis ikke klar i hvilken grad de favoriserer det norske språket i skolen. I mitt forskningsmateriale formidler mange av lærerne en positiv holdning til flerspråklighet, men samtidig kom det fram at andre språk enn norsk bare til en viss grad får rom i læringsfellesskapet.

Når så ny overordnet del av læreplanen framhever at flerspråklighet skal være en ressurs i skolen, er det i tråd med gjeldende flerspråklighetsforskning. Imidlertid må det sies å stå i kontrast til opplæringslovens §§ 2-8 og 3-12 og den enspråklighetsnormen som langt på vei kommer til syne også i mitt forskningsmateriale. Endring av ubevisste normer og holdninger tar tid. Det at ressursperspektivet på flerspråklighet er tatt inn i verdigrunnlaget for det nye læreplanverket, er det et viktig skritt i riktig retning, og til en viss grad har de nye tankene fått feste hos lærerne i mitt datamateriale.

6.2 Presentasjon av eget morsmål i klassen

Jeg har vist til at et stort flertall av lærerne i spørreundersøkelsen, sier de legger vekt på bruk av morsmål i egen læringsprosess. Samtidig er det også mange som har innspill til hvordan flerspråkligheten kan utnyttes som en ressurs for hele klassen.

Noen svarer helt generelt at flerspråklighet er en styrke for klassens samlede språkkompetanse. Imidlertid ser vi i forbindelse med spørsmålet om hvordan minoritetselevenes flerspråklige kompetanse kommer til uttrykk når temaet er *grammatikk og*

språk, at det er svært mange lærere som sier at de gjennomfører prosjekter der elevene sammenlikner norsk med et annet språk, og da gjerne morsmål. Kompetansemålet «Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» er det målet som i klart størst grad inspirerer lærere til å trekke inn minoritetselevens flerspråklige kunnskaper. Nå er det bare læreplanen for kort botid som faktisk gir konkrete føringer for å trekke minoritetselevens morsmål inn i læringsarbeidet på denne måten, men mitt forskningsmateriale tyder på at praksisen er utbredt utover det. Det viser seg også at det er mange som gjør presentasjon av eget morsmål til et framføringsprosjekt.

Av de fire jeg intervjuet, er det bare Tonje som ikke konkret nevner at hun har jobbet med slike prosjekter. Veronica opplever at elevene synes det er gøy å jobbe med å sammenlikne språk og at det er fint å vise fram morsmålene i klasserommet. Særlig interessant er det i klasser hvor det også er mange med norsk som førstespråk, mener hun. Denne type prosjekt representerer en «oppvurdering av andre morsmål [...], det er en måte å vise at det har en verdi på». Line gjennomførte faktisk presentasjon av morsmål for elever med kort botid samtidig som de andre sammenliknet norrønt og moderne norsk. Hun uttrykker at de elevene som selv har norsk som førstespråk, synes det er spennende å høre om minoritetselevens morsmål, spesielt hvis det er snakk om «litt eksotiske språk». De blir nysgjerrige når de hører om at man kan bytte om på ordstillingen, at det ikke er alle som bøyer verbene i tid, og så videre.

Jeg registrerer at informantene har litt ulike erfaringer når det gjelder de minoritetsspråklige elevenes kompetanse innenfor *grammatikk og språk*. Tonje forteller at hennes minoritetselever er flinkere i grammatikk enn de majoritetsspråklige. Siren opplever det motsatte. De minoritetsspråklige elevene er «ikke vant til å ha metaspråk om sitt eget språk». På samme måte som det er forskjell på hva majoritetsspråklige elever vet om grammatikk på bakgrunn av interesse, evner, og ikke minst tidligere opplæring, er naturlig nok også de minoritetsspråklige elevene ulike. Nettopp derfor mener jeg at det er viktig å bruke tid på et prosjekt som dette. I forskningsprosjektet *Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet*, jobbet elevene i 6. klasse i flere uker med grammatikk og dataspill for å utvikle en metaforståelse rundt det med språk, før de presenterte eget språk for klassen. Det ble dessuten understreket at lærer må sørge for selv å ha en viss grammatisk kompetanse for å kunne støtte elevene (Nergård, 2013, s. 98). Også elever i videregående utdanning vil være avhengig av støtte fra lærer, og det er viktig at de får tilstrekkelig med tid til å utvikle språklig metaforståelse *før* de setter i gang med å beskrive eget språk og

presentere det for andre, mener jeg. Det er ikke alle som er seg bevisst grammatiske fenomener i eget språk.

6.3 Undervisning om multietnolekter

Slik jeg tolker resultatene i datamaterialet fra spørreundersøkelsen, er kompetansemålene som omhandler *flerspråklighet og språkmøter* også svært sentrale med hensyn til å synliggjøre minoritetslevers flerspråklige ressurser. Innen arbeid med kompetansemålet «Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn», sier hele 87% av respondentene, eller 20 av 23, at de benytter seg av disse elevenes ressurser til en viss grad, i stor grad eller i svært stor grad. Her må vi, som jeg var inne på i kapitlet om metode, legge inn en viss feilmargin fordi spørreskjemaet er uheldig utformet på dette punktet, jamfør kapittel 4.1.3.

For kompetansemålet «Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål», svarer 50% at de benytter seg av minoritetslevenes ressurser til en viss grad eller mer. Når dette kompetansemålet koples opp mot lærernes arbeidssted, viser det seg at de som utnytter minoritetslevenes ressurser til en viss grad eller mer er jevnt fordelt geografisk sett. Imidlertid er det kun på Østlandet at man rapporterer at man utnytter minoritetslevenes ressurser i stor grad (33%) eller i svært stor grad (11%). Det kan handle om at flere av elevene på Østlandet har erfaring med multietnolekt og dermed har mye å bidra med på det feltet. Mitt datamateriale er imidlertid for begrenset til å kunne trekke sikre konklusjoner her.

Når respondentene blir bedt om å beskrive hvordan de minoritetsspråklige elevenes flerspråklige ressurser synliggjøres innen kategorien *flerspråklighet og språkmøter*, nevner iallfall flere at elever med norsk som andrespråk kan ha mye å bidra med når det er snakk om multietnolekter. En multietnolekt, eller såkalt «kebabnorsk», oppstår jo nettopp når flere språk møtes, noe mange minoritetslever kjenner godt til. I intervjuene kommer det også fram at det er stor forskjell på hvor godt kjent elevene er med en slik språkvariant, blant annet avhengig av bosted og kulturell bakgrunn.

Tonje, som bor på Sørlandet, erfarte at ingen av hennes minoritetsspråklige elever hadde vesentlig kjennskap til multietnolekter. Hun gjennomførte nylig et prosjekt der elevene skulle oversette en norrøn tekst, *Balder døy*, først til bokmål, så til multietnolekt. Prosjektet opplevdes positivt for elevene, tror hun, selv om det bare var noen av elevene som var kjent med kebabnorsk, og de var alle majoritetsspråklige.

Det kommer klart fram i intervjuene, at romaner som Maria Navarro Skarangers roman «Alle utlendinger har lukka gardiner» og Zeshan Shakars «Tante Ulrikkes vei» er mye brukt i norskfaget, både innen temaet kulturmøter og innen talemålsvariasjon. Tekstene er nemlig langt på vei skrevet på multietnolekt. Jeg kommer tilbake til disse i neste kapittel.

Det er nærliggende å tenke at elever som selv snakker multietnolekt, kan, og kanskje bør, bidra med viktig kunnskap når undervisningen dreier seg om dette temaet. Nettopp derfor er det interessant å trekke fram Veronicas erfaringer. Ved hennes skole snakker mange av elevene multietnolekt i hverdagen, også de uten minoritetsbakgrunn, og de snakker mye om multietnolekt på skolen. Selv om dette er et fagområde hvor elevene kan kjenne seg igjen, og hvor de kan ha mye å bidra med, er de ikke spesielt opptatt av å bruke tid på det:

- *Noen elever er litt sånn derre «arghh, kan vi ikke slippe å drive å snakke om kebabnorsk på skolen», for det er jo... det er jo ikke det de vil lære seg for å komme videre her i verden.* – Veronica

Akkurat det å jobbe med kebabnorsk er kanskje mer interessant for de som bor et annet sted, mener Veronica. Mange av hennes elever er kjempegode til å svitsje mellom de ulike språkvariantene. De snakker på en måte blant kompisar, og på en annen måte overfor lærere og andre voksne. De velger det som er strategisk, sier hun, og da er det blant annet lurt å snakke «riktig norsk» til læreren. Noen av hennes elever prøver også å ta litt avstand fra multietnolekten, de vil helst øve seg på å skrive «ordentlig norsk». Andre er ikke i kretsene hvor man snakker kebabnorsk i det hele tatt, og ønsker heller ikke å ha noe med språkvarianten å gjøre. De ønsker ikke å identifisere seg med den. Noen ganger lar Veronica elevene lage ordlister på multietnolekt, men det kan synes som om de gjør det mest for lærernes skyld: «Vi går rundt i gangene her så vi skjønner jo hva de snakker om, så vi trenger jo ikke gjøre det hvert år liksom». Jeg vil spinne videre i neste delkapittel på hva som kan være årsaken til at noen ikke ønsker fremheve «gatespråket» sitt, eller heller ikke morsmålet sitt, i klasserommet.

6.4 Språk og identitet

Det å se flerspråklighet som en ressurs handler om å «skape rom for identitetsbygging ved å anerkjenne elevenes første språk», påpeker en av informantene i spørreundersøkelsen. Vi skal heller ikke bare anerkjenne de tradisjonelle fremmedspråkene i skolen, men også språk som arabisk, somali, urdu, farsi eller polsk, mener vedkommende. Dette samsvarer med tanken om at man må bygge relasjoner i skolen der alle parter blir styrket og opplever bekreftelse av

egen identitet (Cummins & Early, 2011, s. 25-26). I et klasserom der man opplever anerkjennelse av noe så personlig som eget morsmål, eller for så vidt egen språkvariant, som kebabnorsk, blir det også trygt å bidra inn i klassefellesskapet.

Prosjektet *Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet*, må nevnes også i denne forbindelse. Det konkluderes med at «når man legger til rette for at også denne [transnasjonale, flerspråklige] delen av identiteten, kan få spillerom i faglige aktiviteter, kan elevene oppleve en anerkjennelse som inspirerer dem og virker forløsende» (Nergård, 2013, s. 97).

På samme måte som noen ikke ønsker fokus på egen multietnolekt, har ikke alle lyst til å snakke om morsmålet sitt, jamfør 5.2.1. Det siste kan handle om at man ikke kan språket godt nok, eller kun har muntlige, og ikke skriftlige, ferdigheter. Eller det kan handle om at man ikke ønsker å være bærer av noe som er annerledes. Det at skolen langt på vei er preget av en enspråklighetsnorm, kan gjøre at man ikke ønsker å stikke seg ut, verken med morsmål eller multietnolekt. Når man så en sjelden gang får anledning til å komme på banen, er det ikke sikkert det oppleves trygt. Kanskje er man ikke sikker på at det man kan bidra med er verdsatt.

Det hadde vært spennende å se, for eksempel, hva som ville skjedd om elever som snakker multietnolekt utenfor klasserommet, også ble oppmuntret til å bruke det i opplæringen. Der multietnolekt er en viktig del av elevenes flerspråklige repertoar, ville de potensielt, på samme måte som med morsmål, kunne gjøre nytte av det som en selvstendig ressurs i læringsprosessen. Det ville da også innebære en oppvurdering av multietnolekten. Mon tro hvordan dette ville påvirket hvordan elevenes så på de ulike språkene og språkvariantene de har i sitt repertoar. Hvordan ville det påvirket deres forhold til skolen og i hvilken grad de identifiserer seg med den? Det er ikke tvil om at anerkjennelse av morsmål (eller talevariant) er vesentlig i forhold til styrking av egen identitet, og at styrking av identitet er viktig. Men, det er altså likevel ingen automatikk i at en elevs identitet styrkes om hans eller hennes språk får oppmerksomhet, dersom det ikke oppleves som andre verdsetter det man kan bidra med.

En annen årsak til at ikke alle i videregående ønsker å fronte eget morsmål eller egen språkvariant, kan til dels også handle om at man er ungdom, og at ungdom er særlig sårbare i forhold til å skille seg ut fra mengden. Ungdomstiden er en tid med intense identitetsforhandlinger, hvor mange med minoritetsbakgrunn blir stående i spagat mellom hjemmekultur og skolekultur. Det er ikke opplagt at de på dette tidspunktet, er stolte av og ønsker å vise fram kulturen de er vokst opp med i hjemmet. Jeg antar også at det kan være

stor forskjell på minoritetsungdom som nylig er kommet til Norge, og de som er født og oppvokst her. I innledningen til denne oppgaven, viste jeg til at selv om nesten alle elever i Norge starter i videregående utdanning, er det flere innvandrere enn andre som ikke fullfører løpet. Når det gjelder elever med minoritetsbakgrunn som er født og oppvokst her i landet, er det imidlertid annerledes (Svendsen, 2021, s. 19-20). De likner på den øvrige befolkningen, blant annet også med hensyn til å fullføre videregående skole. Da er spørsmålet i hvilken grad denne elevgruppen identifiserer seg med norsk kultur sett i forhold til kulturen de er vokst opp med i hjemmet. I hvilken grad identifiserer de seg med morsmålet og ønsker å fronte det? Ville det vært annerledes om norsk skole gjennomgående hadde en mer flerkulturell pedagogisk praksis?

I kapittel 3.4 viste jeg til *Identitetsprosjektet*, et fireårig forskningsprosjekt i regi av Folkehelseinstituttet, som skal avsluttes i 2024. Prosjektet utforsker og søker å finne gode forskningsbaserte tiltak rettet mot nettopp å kunne hjelpe minoritetsungdom med å håndtere forskjellige kulturelle perspektiver i hverdagen. Blant annet ønsker man å kartlegge elevers opplevelse av egen identitet på ulike arenaer og også hvilke språk de bruker i ulike sammenhenger. Ville en mer gjennomgående flerkulturell praksis i skolen kunne gjøre det lettere for elever med minoritetsbakgrunn å håndtere sine ulike identiteter fordi forskjellen mellom skolen og hjemmet ville blitt mindre? Det blir interessant å se om resultatene fra identitetsprosjektet vil være med å tydeliggjøre behovet for å fremme aktiv flerspråklighet og en mer flerkulturell pedagogisk praksis i skolen.

6.5 Sporadiske glimt av flerspråklighet i klasserommet

Med hensyn til å innlemme uttrykk fra ulike kulturer i undervisningens innhold, kan man snakke om fire ulike nivåer (Banks, 2020, s. 137). På nivå en, *the contributions approach*, trekkes enkeltelementer fra ulike kulturer inn i undervisningen (Banks, 2020, s. 143). Noe av det informantene formidler i intervjuene, bærer preg av å representere slike enkeltelementer. Som jeg vil vise til i kapittel 7, betyr det imidlertid ikke at undervisningen deres som helhet representerer en slik *contributions approach*, eller enkeltbidragstilnærming til det flerkulturelle. Undervisningen kan bare sies å være preget av en bidragstilnærming dersom ingen av de andre nivåene er representert, og det er ikke tilfellet når det gjelder lærerne jeg har intervjuet.

For å gi noen eksempler på slike enkeltbidrag, så forklarer minoritetselevene i Tonjes klasser oppbyggingen av eget språk, for eksempel i forbindelse med undervisning om kasus, syntaks,

ordforråd, og så videre. Line lar gjerne elevene lære bort enkle ord som *hei* og *hallo* på sitt språk. Hvis språket er for eksempel polsk, viser deg seg at de norske elevene strever veldig med uttalen på grunn av de mange fremmede konsonantene. Slike erfaringer kan gi god forståelse for utfordringene med å lære seg et språk som er veldig forskjellig fra morsmålet, sier hun. Siren er opptatt av å synliggjøre det språklige mangfoldet i klassen, og hun kan gjerne spille på elever med norsk som andrespråk i uformelle dialoger i klasserommet. Når temaet for eksempel er det norske vokalsystemet, kan hun gjerne spørre noen med arabisk som morsmål om arabiske vokaler. Siren har også, blant annet, markert den internasjonale morsmålsdagen med en språkvegg på biblioteket hvor elevene kunne skrive visdomsord på forskjellige språk, og hun har hatt «bli-kjent-bingo» hvor hun inkluderte spørsmål om «finn den i klassen som kan flest språk». Slike aktiviteter bidrar til gode samtaler om flerspråklighet i klassen, erfarer hun.

6.6 Hva fremmer bevissthet rundt minoritetslevers ressurser?

I kapittel 5 la jeg fram resultatene fra spørreundersøkelsen. I forbindelse med de kompetansemålene som viser seg å være mest sentrale med hensyn til synliggjøring av minoritetslevenes ressurser, inkluderte jeg tabeller som viste korrelasjon med andre variabler: Er det vesentlig å ha et høyt utdanningsnivå? Er det viktig hvor lenge man har jobbet som lærer? Gjør det noen forskjell om man har norsk som andrespråk i fagkretsen sin? Å se på hvilke av disse variablene som jevnt over korrelerer mest med at læreren gjør seg god nytte av minoritetslevenes ressurser, gir verdifull kunnskap. I analysen i neste avsnitt, har jeg valgt å se bort fra kategorier som kun representeres av en eller to respondenter, da dette er et for lavt antall til å kunne beskrive en tendens. Så har veldig ofte lærerne svart «til en viss grad», og sjeldnere «i stor grad» eller «i svært stor grad». Jeg vil påpeke de tilfellene hvor de svarer de to siste alternativene.

Når det gjelder hvor lenge respondentene har jobbet som lærere, er det vanskelig å se noen tydelig korrelasjon med i hvilken grad de gjør seg nytte av minoritetslevers flerspråklige erfaringer. Lærerne som har besvart undersøkelsen fordeler seg relativt jevnt over de ulike ansennitetskategoriene, med unntak av den første: Kun to av lærerne har jobbet 0-1 år. Innen *grammatikk og språk*, hvor til sammen 34 respondenter har svart på spørsmålet, ligger de som har jobbet 6-10 år høyest med 83%, mens de med 11-20 år følger som nummer to med 70%. I siste gruppe er det til gjengjeld 20% av de 79% som sier at de bruker elevenes språklige ressurser i stor grad. Innen *flerspråklighet*, hvor 26 respondenter har svart på spørsmålet og

alle grupper skårer høyt, er det gruppen fra 11-20 år som skårer høyest med hele 100%, og 29% av disse svarer «i stor grad» og 14% i svært stor grad. Innen talemål, hvor kun 20 respondenter har besvart spørsmålet, skårer de som har jobbet fra 6-10 og 11-20 likt, med 60%. Blant de med 6-10 års erfaring har riktignok 40% svart «i stor grad». Det er altså ingen av gruppene som skiller seg spesielt ut med hensyn til å ha et særlig fokus på synliggjøring av minoritetslevers kompetanse.

Om man ser på respondentenes utdanningsnivå, viser heller ikke denne variabelen noen helt klar korrelasjon med i hvilken grad de gjør seg nytte av minoritetslevers flerspråklige erfaringer. Det er en svak tendens til at de som er adjunkt med tillegg eller lektor, skårer høyest, og det er ingen indikasjoner på at høyest utdannelse gir høyest uttelling. Innen *grammatikk og språk* bruker 100% av lektorene minoritetslevenes flerspråklige ressurser, og 78% av de som er adjunkt med tillegg. I sistnevnte grupper svarer 22% at de bruker ressursene i stor grad. Innen *flerspråklighet* ligger lektorene også høyest, med 100%, og hvorav 33,5% sier at de utnytter ressursene i stor grad. Her ligger imidlertid de som er adjunkt med tillegg eller lektor med tillegg, svært nær med 86% og 90%. Av de som er adjunkt med tillegg, sier dessuten 29% at de bruker minoritetslevenes ressurser i stor grad og 14% i svært stor grad. Blant de som er lektor med tillegg, er de tilsvarende tallene 30% og 20%. Innen *talemål* skårer lektorene igjen høyest med 67%. Lektor med tillegg kommer her på andreplass med 45%. 9% av disse benytter minoritetslevenes ressurser i stor grad, og 9% i svært stor grad.

Det som synes å gjøre mest utslag, er om lærerne har norsk som andrespråk i fagkretsen eller ikke. Innen *grammatikk og språk* sier 100% av disse at de gjør nytte av minoritetslevenes språklige ressurser, mot 45% i den andre gruppen. 29% av dem gjør det dessuten i stor grad, mot 5% i gruppen uten norsk som andrespråk. Innen arbeid med *flerspråklighet* ligger de to gruppene jevnere, men lærerne med norsk som andrespråk i fagkretsen skårer fremdeles høyest, og flere av dem sier også at de bruker minoritetslevenes ressurser i stor og svært stor grad. Til sammen gjør 92% av disse bruk av minoritetslevenes ressurser, 23% i stor grad og 23% i svært stor grad. 80% i gruppen uten norsk som andrespråk sier at de gjør seg nytte av elevenes ressurser til en viss grad eller mer, 30% av lærerne i stor grad. Når det gjelder talemål, er det blant de med norsk som andrespråk i fagkretsen 38% som sier at de bruker minoritetslevenes ressurser til en viss grad, 13% i stor grad og 13% i svært stor grad, det vil si til sammen 64%. I den andre gruppen er de tilsvarende tallene 25%, 17%, 0%, til sammen 42%. Den samme tendensen ser man i svarene om bruk av minoritetslevenes flerkulturelle

ressurser innen kompetansemålene relatert til *kultur møter*, som vi skal se i neste kapittel. Da skårer også de med norsk som andrespråk i fagkretsen, høyere enn de andre.

Om man sammenlikner lærernes utdanningsnivå med om de har norsk som andrespråk i fagkretsen, viser det seg at flertallet av de med høyest utdanning *ikke* har tatt norsk som andrespråk. Hele 67% av de som *ikke* har tatt norsk som andrespråk er lektorer med tilleggsutdanning. Det kan være en forklaring på at denne gruppen ikke skårer høyest på bruk av minoritetslevers ressurser i undervisningen. Hvis man ser bort fra de to respondentene som oppgir at de er adjunkter og de to som svarer «annet», er det blant de 15 respondentene som er adjunkter med tilleggsutdanning at flest har tatt norsk som andrespråk, faktisk hele 60%. Som sagt ovenfor, var det en svak tendens til at denne gruppen skilte seg positivt ut, riktignok sammen med de som er lektorer, hvor kun 33% har tatt norsk som andrespråk.

Her må også nevnes at antall respondenter faller utover i spørreundersøkelsen, og at det kan gi feilmarginer. 57 respondenter besvarer spørsmålet om utdanning, mens antallet har sunket til 34 ved spørsmålet om i hvilken grad lærerne benytter seg av elevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk. Responstallet synker enda mer ved andre spørsmål. Nå har nesten halvparten av respondentene i min spørreundersøkelse *norsk som andrespråk* i sin fagkrets. Ut fra undersøkelsen mener jeg det kan fastslås at faget øker forståelsen av at minoritetslever, med sine språklige og kulturelle erfaringer, representerer en ressurs i skolen. Det bekreftes også av følgende sitat:

- *For noen år siden så husker jeg at det var stor oppstandelse med at det var to elever som snakket tyrkisk sammen: «å huffa meg, det må vi slutte med», og «snakk norsk», men nå har jeg fått et helt annet syn på det.* – Siren

Fram til hun selv tok faget norsk som andrespråk, tenderte Siren til å se på bruk av morsmål i skolen som negativt, og hun slo ned på bruk av morsmål i klasserommet. Hun mener faget har gitt henne en ny bevissthet i forhold til minoritetslevers behov og kompetanse, og har ført til at hun stadig ser etter muligheter for å synliggjøre deres flerspråklige og flerkulturelle ressurser i klassen.

Den bevisstgjøringen som skjer i forbindelse med studiet i norsk som andrespråk, er viktig. En av informantene i spørreundersøkelsen gjør et poeng ut av at flerspråklighet kun blir til en ressurs dersom elevenes språkkunnskaper brukes aktivt i undervisningen. Om lærer ikke har et bevisst forhold til potensialet i den flerspråklige elevgruppen, vil minoritetslevenes

ressurser i mindre grad komme til nytte. Tilsvarende må lærer være bevisst minoritetselevs potensielle språklige utfordringer, om de skal få den støtten de trenger. Muligheter til å trekke minoritetselevens kompetanse inn i undervisningen kommer ikke automatisk, sier Tonje.

Hun leter aktivt etter gode anledninger til å synliggjøre minoritetselevens kompetanse i ulike deler av norskfaget.

Flere undersøkelser konkluderer med at det er behov for en kompetanseheving hos lærere som underviser minoritetsspråklige elever (Lunde, 2017, s. 72). Fordi veldig mange klasser har minoritetsspråklige elever i Norge i dag, gjelder det stort antall lærere. En studie, vist til i kapittel 3.1, viser at lærere har forskjellig forståelse av språklæring og morsmålets rolle i skolen, og at det påvirker bruk av morsmål i undervisningen. Det synes altså å være relativt stor variasjon blant lærere når det gjelder kompetanse på det flerspråklige området. Svendsen antyder at lærerutdanningen kanskje, så langt, ikke har forberedt lærerne godt nok på å kunne dra nytte av elevenes flerspråklighet som ressurs (Svendsen, 2021, s. 192).

Ved flere av skolene representert i denne studien, er det ut fra lærernes opplysninger, relativt få av lærerne som har norsk som andrespråk i fagkretsen. Samtidig oppga alle respondenter at de har eller nylig har hatt elever med norsk som andrespråk i sine klasser. At skoleeiere og skoleledere blir mer bevisste rundt disse utfordringene og rundt behovet for flerkulturell kompetanse hos lærerne, er en nøkkel til endring.

7. Analyse av empirien: Mangfold som en ressurs

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte forskningsresultatene knyttet til mangfold som en ressurs, jamfør kapittel 5, i lys av teorier om flerkulturell pedagogikk og tidligere forskning.

Jeg vil først trekke fram resultatene fra spørsmålet om hvordan de minoritetsspråklige elevenes flerkulturelle kompetanse kommer til syne innen følgende kompetansemål:

- Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster, og
- Gjør rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk.

Innen det første kompetansemålet, sier hele 23 av 28 respondenter, eller 82% at de utnytter minoritetslevenes flerkulturelle erfaringer til en viss grad, i stor grad eller i svært stor grad, og ingen svarer at de ikke bruker deres ressurser i det hele tatt. Dette er det nest høyeste tallet i hele undersøkelsen, noe som bekrefter at kompetansemålet er svært sentralt for denne studien. Bare kompetansemålet «beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» ligger høyere. Her sier 87% av respondentene at de gjør seg nytte av minoritetslevene språklige ressurser til en viss grad eller mer.

Resultatene viser samme tendens når det gjelder dette kompetansemålet som de jeg viste til i kapittel 6 relatert til *grammatikk og språk* og *flerspråklighet*, med hensyn til korrelasjon med variablene «hvor lenge man har jobbet som lærer», «utdanningsnivå» og om man «har norsk som andrespråk i fagkretsen». Hele 90% av lærerne med norsk som andrespråk som gjør seg nytte av minoritetslevenes flerkulturelle erfaringer, mot 78% blant de andre. Det er også flere i den første gruppen som gjør det i stor grad (30%) eller i svært stor grad (30%), mot henholdsvis 11% og 6% hos de uten norsk som andrespråk. Når det gjelder utdanningsnivå, er det de som er adjunkt med tillegg som skårer høyest. Faktisk gjør 100% av dem seg nytte av minoritetslevenes flerkulturelle kompetanse til en viss grad eller mer, 22% i stor grad og 22% i svært stor grad. I kapittel 5 kom det fram at hele 60% av de lærerne som er adjunkt med tilleggsutdanning også har tatt norsk som andrespråk, flere enn i noen andre grupper. Det er altså et visst samsvar mellom disse to variablene.

Når det gjelder kompetansemålet å «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» er det kun 33% av de spurte som utnytter minoritetslevenes kompetanse til en viss grad eller mer. Når dette kompetansemålet koples opp mot lærernes arbeidssted, viser det seg at ingen av de seks lærerne på Sørlandet gjør det, men at seks av de tolv lærerne på Østlandet og andre steder bruker

minoritetselevenenes kompetanse til en viss grad eller mer. Ut fra dette, må det kunne fastslås at kompetansemålet som omhandler samisk er relativt lite sentralt med hensyn til å spille på minoritetselevenenes ressurser, og spesielt på Sørlandet. Det vil derfor få mindre fokus i dette kapitlet.

7.1 Hvordan forstår lærerne begrepene mangfold og ressurs?

Når det gjelder spørsmålet om hva lærerne forstår med mangfold, så svarer noen bare med synonymer til begrepet som «variasjon» og «ulikhet». Av de som sier noe om hva slags type mangfold de tenker på, trekker mange fram både språklig mangfold og/eller kulturelt mangfold. Det at mange kombinerer disse to, kan tyde på at det flerspråklige og det flerkulturelle henger sammen i folks bevissthet. Det var også flere som kom inn på kulturelt mangfold under spørsmålet om flerspråklighet som ressurs, noe som bekrefter det samme. I tillegg vet jo mine respondenter at det er disse perspektivene jeg er opptatt av i denne studien, og det kan også ha påvirket resultatet. Som jeg nevnte i kapittel 2.3, mener jeg også flerspråklig mangfold kan anses som en del av det flerkulturelle mangfoldet.

Den relativt store gruppen som også viser til andre aspekter ved mangfold, inkluderer alle sammen også det språklige og/eller kulturelle mangfoldet. Det flerkulturelle og flerspråklige aspektet er tydeligvis en vesentlig del av lærernes forståelse av *mangfold*. Det samsvarer blant annet med den forståelsen av mangfoldsbegrepet som finnes i styringsdokumenter som f.eks. Meld. St. 6 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 10) som jeg nevnte i innledningen.

Så er det de som trekker fram hva de legger i *en felles ramme som skal gi rom for mangfold*. Det som går igjen her, er at rammen for hva som er «normalt», må utvides. Det skal være rom for at alle skal inkluderes og respekteres, og deres erfaringer og kompetanse verdsettes, mener man. Det påpekes at alle i fellesskapet skal ha en funksjon. Man skal kunne lære noe av andre som man ikke hadde tenkt på selv, og den språklige og kulturelle kunnskapen kan berike undervisningen og gjøre den mer interessant og nyansert. Alt dette samsvarer med grunntanken i flerkulturell pedagogikk om at alle skal oppleve seg respektert og anerkjent og få bidra med sine perspektiver i klasserommet, som vist til i kapittel 2.4. Det tyder på at en god del av lærerne i undersøkelsen har en forståelse av at skolen må framelske et større kulturelt mangfold, at man må bevege seg bort fra en monokulturell norm og inkludere og verdsette flere perspektiver i skolen.

7.2 Undervisningens innhold

Hovedprinsippet i en flerkulturell pedagogisk praksis, er at alle elever, uavhengig av kjønn, seksuell preferanse, sosial klasse, og etnisk og kulturell bakgrunn skal ha likeverdige muligheter til å lære innenfor det aktuelle skolesystemet (Banks, 2020, s. 3). I den sammenheng er, som nevnt, ikke minst selve innholdet i undervisningen viktig. Banks peker på fire ulike nivåer når det gjelder integrering av ulike kulturelle uttrykk i undervisningens innhold. Jeg mener å finne eksempler på iallfall tre av disse nivåene i denne studiens empiri. I kapittel 5.5 viste jeg til det første nivået, *the contributions approach*, hvor enkeltelementer fra ulike kulturer trekkes inn i undervisningen. De to neste nivåene vil jeg komme tilbake til nedenfor.

Elever bør kunne kjenne seg igjen i fagets tekster dersom skolen skal oppleves som relevant (Lund, 2017, s. 32), eller som en av respondentene i spørreundersøkelsen sier, at undervisningen bør bygge på elevenes kultur og språk. Kompetansemålene relatert til emnet *Kultur møter og kulturkonflikter* er svært relevante med hensyn til nettopp gjenkjennelse. Innenfor dette temaet er det ikke vanskelig å finne tekster og undervisningsmateriale hvor de minoritetsspråklige elevene gjerne kan kjenne seg mer igjen enn elevene med majoritetsbakgrunn kan. Det er kanskje derfor dette et av de temaene hvor minoritetselevenes erfaringer og kunnskaper, ifølge lærerne i mitt datamateriale, kommer aller tydeligst til syne i norskfaget.

En av lærerne i spørreundersøkelsen formidler at han/hun leter aktivt etter tekster som setter ord på erfaringer som likner minoritetselevenes, både skjønnlitteratur og fagtekster. Følgende sitat fra Siren går i samme retning:

- *Jeg hadde som mål nå at alle tekstene vi leste skulle være skrevet av folk som selv hadde innvandrerbakgrunn.* – Siren

Tekster som er skrevet av folk som selv har innvandrerbakgrunn, kan være lettere for minoritetslever å kjenne seg igjen i, mener Siren, for eksempel hvis tekstene handler om det å bruke hijab og oppleve å bli uglesett. Tekstene får gjerne fram fine refleksjoner, spesielt fra elevene med minoritetsbakgrunn. Slike tekster er også lette å finne, sier hun. Både Siren, Veronica og Line viser til at de har jobbet med Skarangers *Alle utlendinger har lukka gardiner* i klassene sine, og de to første nevner også Shakars *Tante Ulrikkes vei*. Begge disse forfatterne har minoritetsbakgrunn, og i flere av intervjuene gis det uttrykk for at disse konkrete tekstene skaper gjenkjennelse hos de minoritetsspråklige elevene. Når man bruker

slike romaner *om* og *av* folk med minoritetsbakgrunn, beveger man seg på nivå tre i Banks modell, *the transformation approach*. Skaranger er født og vokst opp på Romsås i Oslo, men med foreldre fra Chile. Shakar er oppvokst på Stovner i Oslo. Han har norsk mor og en far fra Pakistan. Disse to romanene er altså gode eksempler på at man får innblikk i kulturer, og at kulturene formidles, ikke fra et monokulturelt norsk perspektiv, men av forfattere med minoritetsbakgrunn som har vokst opp i et høyst flerkulturelt område av landet vårt. Et par av respondentene i spørreundersøkelsen viser til at de bruker eventyr fra ulike land og at dette er tekster elevene kjenner igjen fra egen kultur, gjerne bare med små endringer. Tonje liker også å trekke fram eventyr i undervisningen. Mange av elevene har ikke lest et eventyr på skolen før, og vet ikke helt hva det er, helt til de får undervisning i det og det går opp for dem at de har tilsvarende historier i sin kultur. Så kan de bruke tid i klassen på å sammenlikne eventyr fra ulike kulturer, som for eksempel se på at ulike land gjerne bruker ulike dyr i ganske like eventyr.

I kapittel 4.1.3 viste jeg til at det målet som omhandler *kultur møter og kulturkonflikter* er det kompetansemålet i norskfaget som blir vektlagt aller mest. Hele 94% av de spurte gir temaet en del fokus eller mer. Samtidig er dette kompetansemålet også, som nevnt, et av de aller mest sentrale med hensyn til å utnytte minoritetselevenenes ressurser. Når så mange av lærerne i undersøkelsen bruker mye tid på dette målet, kan det til dels ha sammenheng med at en del av rekrutteringen til spørreundersøkelsen gikk gjennom facebookgruppa *norsk som andrespråk*, og at det er nærliggende å synliggjøre minoritetselevenenes ressurser innen dette temaet.

Imidlertid tror jeg andre aspekter også spiller inn. For det første er det mye undervisningsstoff på feltet, både på Nasjonal digital læringsarena - NDLA og i lærebøkene. Så har det vært mye fokus rundt det flerkulturelle den senere tiden, blant annet i forbindelse med utgivelsen av bøkene jeg nevner ovenfor, *Alle utlendinger har lukka gardiner* og *Tante Ulrikkes vei*. Det er de senere årene også kommet en rekke filmer, kortfilmer og serier av høy kvalitet med flerkulturell tematikk, som *Hva vil folk si*, *Skylappjenta*, og ungdomsserier som *16*, *17* og *18*. *Iram Haq*, regissør for de to førstnevnte filmene, er født og oppvokst på Stovner, med foreldre som innvandret fra Pakistan. Igjen presenteres man for ikke-etnisk-norsk kultur, presentert av en person med minoritetsbakgrunn.

Line trekker fram et eksempel på litteratur hun har brukt i klassen som omhandler andre kulturer, men som, så vidt meg kjent, er skrevet av en majoritetspråklig forfatter, nemlig Simon Strangers *Barsaq*. Romanen omhandler norske tenåringer på ferie på Gran Canaria og deres møte med afrikanske båtflyktninger. Når man gjør bruk av lærestoff som er skrevet av

majoritetsspråklige forfattere, men omhandler det flerkulturelle, kan man sies å ha en *additive approach*. Man trekker inn det flerkulturelle, men ser det fremdeles fra et norsk perspektiv, med norske øyne. Som tidligere nevnt, betyr ikke bruk av slike romaner at læreren alltid holder seg til en slik *additive approach*, en tilnærming til det flerkulturelle på nivå to. Det kan gjerne være en del av en bredere flerkulturell pedagogisk praksis. Hele den pedagogiske praksisen må altså ses under ett.

Det at *kulturmøter* faktisk er en viktig del av norskfaget, gir rom for å synliggjøre det flerkulturelle, hvilket altså er kjernen i flerkulturell pedagogikk. Tonje minner også om at det er mye norsk kultur og historie i norskfaget, hvor alt er nytt for mange av minoritetslevene. Det er gjerne når man kommer til *kulturmøter* at de kjenner seg hjemme i stoffet for første gang. Vi lærere må derfor være oss bevisst potensialet som ligger i dette temaet. Samtidig må vi aktivt se etter lærestoff som kan gi gjenkjennelse hos de minoritetsspråklige elevene også innen andre kompetansemål, slik Tonje sier at hun gjør det.

Så vil jeg trekke fram et annet perspektiv på kulturmøter, og begynner med et sitat av Tonje:

- *Kulturmøter er jo ikke bare hygge og kos.*

– Tonje

En god flerkulturell praksis vil kunne skape et trygt læringsmiljø. I et trygt læringsmiljø unngår man ikke å snakke om de utfordringene det innebærer å leve sammen fra mange kulturer (Lund, 2017, s. 44). Forskjeller må både synliggjøres og problematiseres. Tonje forteller at noen av hennes elever, spesielt de på yrkesfag, opplever at det er mye rasisme i Norge. Elevene begynner gjerne å snakke masse når de først kommer i gang, ifølge Tonje. Selv om de også har gode opplevelser, kjenner de på vonde sider ved å komme til Norge. Noen har hatt lærere som ikke forstår dem, noen er frustrerte over at de får dårlige karakterer fordi de ikke kan godt nok norsk, og så videre. Tonje mener det ofte oppstår konflikter mellom lærere og elever som med svake norskferdigheter. Elevene opplever, ifølge henne, at de fortjener bedre karakterer enn det de får, og uttrykker at de opplever å møte en motstand i vårt skolesystem. Det er så mye man skal kunne for å komme videre i livet, uttrykker de. Jeg mener det er viktig at også denne siden ved kulturmøter får plass i skolen, at majoritetsspråklige elever utvikler en forståelse for utfordringene knyttet til det å flytte til et nytt land og bli kjent med en ny kultur.

7.3 Maktstrukturer og relasjoner i skolen – om å utvide hverandres perspektiv

Undervisningens innhold er altså en viktig dimensjon knyttet til en flerkulturell pedagogisk praksis. En annen dimensjon, er skolekulturen eller skolestrukturen (Banks, 2020, s. 19). Skolekulturen må legge til rette for at den enkelte opplever styrking av egen identitet. Skal man kunne skape en slik skolekultur, må maktrelasjonene i skolen være preget av samhandling (Cummins & Early, 2011, s. 25). Når alle elevers erfaringer verdsettes og alle gis rom for å bidra inn i undervisningen, utfordres negative maktrelasjoner, både ovenfor elever fra minoritetsgrupper, men også andre undertrykte grupper i klasserommet (Cummins & Early, 2011, s. 24). Mangfoldet skal uttrykkes, og ulikhetene i elevgruppen ikke elimineres gjennom assimilering til majoritetskulturen. Et læringsfellesskap som gir et utvidet perspektiv på verden, med alle de nyansene det innebærer, står nemlig i sterk kontrast til assimilerende klasserom hvor nettopp erfaring og kunnskap fra andre kulturer usynliggjøres, og elevene ikke lærer fra hverandre. I tillegg til at innholdet i undervisningen må gjenspeile ulike kulturer, slik vi så i forrige delkapittel, forutsetter et slikt læringsfellesskap en høy grad av elevaktivitet i klasserommet, og ikke minst at elevene gjennom muntlige aktiviteter deler av sine kunnskaper med hverandre.

Det som skjer når man tar fram tekster og lærestoff elevene med minoritetsbakgrunn kan kjenne seg igjen, sier mine respondenter, er at elevene viser engasjement, de skriver lengre tekster, og de har mye å bidra med fordi de kan knytte tekstene til egne erfaringer. Rett og slett er det da elevene i størst grad kan bidra med sine flerkulturelle erfaringer som en ressurs inn i klassen, mener de. Nettopp det er hovedpoenget i dette delkapitlet, at elevene gis anledning til og oppmuntres til å bidra aktivt med sine perspektiver inn i læringsfellesskapet.

En forteller at hans/hennes elever er stolte av å vise fram sin kultur. En annen understreker at innen dette temaet, er det en viktig del av undervisningen at elever med erfaring fra kulturmøter, og -konflikter bidrar. Når man i størst mulig grad trekker stoff inn i undervisningen som elevene, inkluderte de minoritetsspråklige, kan kjenne seg igjen i, fører det nettopp til at deres perspektiver kommer til syne i klasserommet og de presterer bedre. Samtidig kan de føle seg mer hjemme i skolen, og ikke minst at de får bekreftet sin identitet.

Når Tonje er særlig opptatt av å oppmuntre de minoritetsspråklige elevene til å bidra i klasseromssamtaler innen temaet *kulturmøter*, er det nettopp fordi det er så mange andre temaer hvor de ikke har like mye å komme med, mens de som har tatt hele skolegangen i Norge, kan ha mye forkunnskap. Minoritetselevene er eksperter innen dette emnet, mener

Line. Hun understreker dessuten at det er sunt for de med norsk som morsmål å høre at selv om noen stokker om på ordene, bøyer ord feil, og så videre så kan de likevel ha mange kloke tanker. Veronicas elever har veldig mye å komme med innen dette temaet. Hun forteller for eksempel at det var mange som lyktes på en heldagsprøve med å skrive en kreativ tekst inspirert av et utdrag fra *Alle utlendinger har lukka gardiner*.

Jeg viste i kapittel 5.2.3 at respondentene i spørreundersøkelsen i liten grad utnyttet minoritetslevenes erfaringer innen arbeidet med samisk. Line sier imidlertid at hun gjerne oppfordrer minoritetslevene til å bidra innen dette emnet. Mange elever har erfaringer som ligner på samenes fornorskingsprosess. De har opplevd at de ikke får snakke morsmålet sitt i skolen, også her i Norge, mener hun. Tonje ser også at det er tydelige likhetstrekk mellom mange minoritetslevers situasjon og samenes. Det er snakk om en minoritet som møter svært stor motstand i vår historie og som nå kanskje nærmest blir båret på gullstol. Det at man går «fra rasisme til overforsiktighet» er lett å sammenlikne med innvandreres situasjon, tenker hun. Nå er man for eksempel nesten redd for å snakke om hudfarge fordi det lett kan oppfattes som rasisme.

I kontrollpregede klasseromsfellesskap, kjører lærere hovedsakelig forelesninger, hvor de selv har kontroll på hva elevene får mulighet til å lære (Teemant & Pinnegar, 2019, s. 3-4). Det man bør søke å oppnå er det motsatte, nemlig klasseromssituasjoner hvor elever myndiggjøres, hvor de aktivt deler av sine erfaringer og kunnskaper og deres identitet styrkes. Det forutsetter en høy grad av elevaktivitet og mindre fokus på lærerforedrag. Hvordan ser så dette ut i de klassene våre lærere representerer?

Alle lærerne gir uttrykk for at de varierer undervisningen i stor grad. Ingen synes å ha vesentlig mye lærerforedrag. Tonje formidler at hun «foreleser» i stadig mindre grad, og at det er lettere å tilpasse undervisningen og få sjekket at elevene får med seg det de skal, når de jobber mer selvstendig. Siren uttrykker spesifikt at hun bruker omtrent like mye tid på lærerforedrag, individuelt arbeid og gruppearbeid. Når Line sier at hun selv er lite glad i å holde foredrag, men at klassen ofte diskuterer, kan det tyde på at hun gir rikelig med anledning til at elever kan dele sine erfaringer og refleksjoner i klasserommet. Det at alle lærerne har lite fokus på lærerforedrag, og det at elevene i stor grad oppfordres til å jobbe sammen i grupper der alle kan bidra, og, i Lines tilfelle, at klassen ofte diskuterer, tyder iallfall på at rammene skulle ligge til rette for samhandlingspregede maktrelasjoner i klasserommet.

Nettopp fordi *kulturmøter* er kjent stoff for minoritetselevne og de har mye å komme med, sier flere av respondentene i spørreundersøkelsen at de sørger for å ha vurderingssituasjoner basert på dette temaet. Det synes for meg å samsvare med intensjonen i samhandlingspregede klasseromsfellesskap, hvor prøver og vurderinger benyttes som et oppmuntrende virkemiddel for å bekrefte hva elevene har lært, heller enn hva de ikke kan (Teemant & Pinnegar, 2019, s. 3).

Forskningsmaterialet mitt gir altså grunnlag for å si at temaet *kulturmøter* gir god anledning til å synliggjøre minoritetselevners flerkulturelle erfaringer, og at erfaringene faktisk brukes som en ressurs i klasserommene. Kan det likevel være at denne saken har sider som ikke kommer fram i mitt forskningsmateriale? I studien *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet* fant man at selv om alle elever ble regnet med og var aktive i gruppearbeid, fikk gjerne de minoritetsspråklige elevene en beskjeden rolle i faglige samtaler (Myklebust, 2018, s. 276). Hvis minoritetselever ikke blir hørt, vil heller ikke deres erfaringer komme til uttrykk og bli til berikelse for klassen. Jeg har langt i fra nok data i min studie til å kunne si om det samme skjer i mine læreres klasser. De jeg intervjuet utdyper i liten grad utfordringer for minoritetselevne knyttet til muntlighet i klasserommet. Det at Lines minoritetselever faktisk deler av sine erfaringer til tross for at de har feil i språket, er positivt. Konklusjonen fra studien *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet*, er imidlertid at den språklige faktoren ikke kan angis som forklarende årsak til minoritetselevne trekker seg i faglige samtaler, men at det heller har med elevenes rolle i det sosiale fellesskapet å gjøre (Myklebust, 2018, s. 277). Ut fra egen erfaring, ser jeg at det kan ta tid før nyankomne minoritetsungdommer i videregående blir inkludert av resten av klassen. Dermed blir de heller ikke lyttet til på samme måte som sine klassekamerater. Kanskje er det større mulighet for at minoritetsungdommene blir hørt når de snakker om personlige erfaringer knyttet til temaene i denne studien, som Line kommenterte at de jo faktisk er eksperter på? Dette er viktige spørsmål å undersøke nærmere i prosessen med å fremme samhandlingspregede klasseromsfellesskap i norsk skole.

8. Presentasjon og analyse av empirien: Rammevilkår og didaktiske tilpasninger

I dette kapitlet vil jeg først, i delkapittel 8.1 og 8.2 se nærmere på hvilke rammevilkår lærerne jobber innenfor: Hvordan legger skoleverket og den enkelte skole til rette for at lærerne skal lykkes med å inkludere de minoritetsspråklige elevene og synliggjøre deres ressurser i læringsfellesskapet? Deretter, i delkapitlene 8.3 og 8.4, undersøker jeg hva den enkelte lærer gjør for å sette elever med kort botid i stand til å bidra i klasserommet. Dette kapitlet bygger, som nevnt, utelukkende på intervjuene i prosjektet, pluss at jeg i noen grad har funnet informasjon om skolene i andre kilder. Spørreundersøkelsen berørte ikke direkte temaet for dette kapitlet.

8.1 Skolenes rammevilkår

I kapittel 2.5 viste jeg til at selv om læreren sies å være den enkeltfaktoren som har mest å si for kvaliteten på opplæringen, så kan ikke alt ansvar for kvaliteten på undervisningen og tilpasning av opplæringen legges på den enkelte lærer. De betingelsene lærere jobber under, har også en stor betydning for kvaliteten på arbeidet. Skoleledere og skoleeiere må ta en stor del av ansvaret for kvaliteten på skolekulturen ved sin skole og være seg bevisst at lærere blir bedre på gode skoler, og omvendt. Med dette som bakteppe, vil jeg her gi en mer utdypende beskrivelse av de ulike skolene, basert på lærernes uttalelser og til dels informasjon hentet fra skolens hjemmesider. Det er viktig for meg å presisere at mitt inntrykk av skolene er filtrert gjennom kun én av skolens lærere, og at et intervju med en annen lærer potensielt kunne gitt ganske andre svar. I delkapittel 8.2 analyserer og drøfter jeg informasjonen i lys av teori og tidligere forskning.

8.1.1 Tronsvold videregående skole

Tronsvold videregående skole er, som nevnt, en byskole med et bredt utdanningstilbud med både yrkesfaglige og studiespesialiserende linjer, som i skoleåret 2020-2021 hadde i underkant av 1000 elever. Tonje, læreren jeg intervjuet, er lektor med tilleggsutdanning og har norsk som andrespråk i fagkretsen. I forbindelse med en sterk økning i antall minoritets elever ved skolen den senere tiden, er fokuset på denne elevgruppen også betydelig styrket, sammenliknet med tidligere. Det gjenspeiles blant annet i en sterk bevissthet rundt tilpasset opplæring. Skolen har en spesialpedagog som har ansvar for å kartlegge elevenes språkferdigheter for å vurdere om de har såkalt «tilstrekkelig dugleik» til å følge ordinær

norskundervisning. Noen av elevene får, på grunnlag av kartleggingen, tilbud om å følge læreplan for kort botid. Om elever må følge ordinær læreplan, men fremdeles er litt svake i norsk, får de tilbud om å følge skolens såkalte *tiltaks pakke*. Det kan medføre at man opererer med flere ulike nivåer i samme klasse.

Tiltakspakkene, som er utarbeidet for flere fag, er ment å skulle imøtekomme utfordringen med nivåforskjeller i klassene. De er først og fremst beregnet på minoritetsspråklige elever, men passer også til andre med skrive- og leseutfordringer. Tiltakspakkene for norskfaget er ikke primært knyttet til læreplan for elever med kort botid, men benyttes altså når disse elevene kommer opp på et visst språklig nivå. Når elever som har lengre botid i Norge, sliter med å stå i ulike fag, eller de mangler motivasjon fordi de ikke forstår det de skal, tas også tiltakspakkene i bruk. De inneholder hovedsakelig to elementer:

1. forslag til undervisningsopplegg og
2. en oversikt over begreper elevene må lære for å forstå undervisningen.

Undervisningsoppleggene inneholder tekster som er lettere å forstå. Det betyr ikke nødvendigvis at tekstene er kortere, men gjerne at innholdet i tekstene uttrykkes eksplisitt, og man er mindre avhengig av å lese mellom linjene for å forstå hva som menes.

På spørsmål om lærerne får styrket tilbud om styrket kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle området, svarer Tonje at skolen har deltatt i utviklingsarbeid med vekt på mangfold – en femårig satsing gjennomført i samarbeid med det lokale universitetet. Gruppen som har deltatt i prosjektet, fortsetter arbeidet nå i etterkant. Det er også en del lærere ved skolen som har norsk som andrespråk i sin fagkrets. I tillegg er en sentral person i Fagforumet for minoritetsspråklige tilknyttet skolen, og vedkommende er med å holde oppe fokuset på elevgruppen.

Jeg har altså ikke snakket med ledelsen ved skolen, men Tonjes oppfatning er at ledelsen ser det flerkulturelle skolemiljøet som en ressurs. Spesielt noen, blant annet hun som har ansvar for skolehelsetjenesten, er veldig opptatt av å legge til rette for synliggjøring av de flerkulturelle elevenes ressurser. Tonje skryter generelt av ledelsen. Hun har inntrykk av at de alltid har ønsket og lagt til rette for at lærerne skal være oppdaterte og dyktige pedagoger. Med den kulturelt sett sammensatte elevmassen skolen har, må lærerne alltid «være på», og alltid bruke varierte metoder for å få alle elever til å delta engasjert i klasserommet, sier hun.

Tonje forteller også at skolen hadde visse problemer i 2019 med at store grupper elever, mange av dem minoritetsspråklige, samlet seg og blant annet hørte på høy musikk, rotet og

forsøpet på skolens fellesareal. Andre elever opplevde dette ubehagelig, og det førte til at ledelsen tok aktive grep og satte inn ressurser for å skape en endring. I dag er miljøet ved skolen veldig godt, mener Tonje. Hun opplever også at skolen anser de minoritetsspråklige mye mer som en ressurs nå enn tidligere. Før tenkte man at de var en slags «klamp om foten», og at det var veldig utfordrende å hjelpe dem til å gjennomføre skoleløpet, mens både lærere og elever nå ser det som helt naturlig at skolemiljøet inkluderer minoritets elever.

8.1.2 Leppeskaret videregående skole

Leppeskaret videregående skole ligger altså i en forstad til en større by og hadde skoleåret 2018-19 i underkant av 900 elever. Læreren jeg har intervjuet, Line, er også lektor med tilleggsutdanning og har norsk som andrespråk i fagkretsen.

Ved Leppeskaret er det gjerne assisterende rektor som har hatt ansvaret for gjennomføring av tester av språknivået hos elever med norsk som andrespråk. Skolen bruker *Kartleggeren* fra Fagbokforlaget, som altså ikke er spesifikt rettet mot minoritetsspråklige elever, men ment å brukes av alle elever for å kartlegge ferdighetsnivå i ulike fag. De som har kort botid, får tilbud om styrket norskopplæring ca. 5 timer pr uke, og dette blir faktisk regnet som et programfag. I tillegg får disse elevene styrket undervisning i geografi og naturfag i VG1. Ledelsen uttrykker, ifølge Line, en klar vilje til å se minoritets elevene som en ressurs og ønsker å ta godt vare på dem. Det er viktig for dem å hjelpe elevene til å bestå videregående skole.

Leppeskaret videregående skole har noen interessante strukturelle ordninger for elever med kort botid. Skolen tar inn et visst antall elever i denne gruppen hvert år, og disse fordeles på ulike studieforberevende klasser. I stedet for å fylle opp disse klassene med 30 elever i fellesfagene, velger skolen å kun ha 25 elever i klassene, forteller Line. Man regner altså med at hver enkelt elev med kort botid trenger dobbelt så mange ressurser som de andre, og tilpasser antallet i klassen deretter. I tillegg får elevene med kort botid tilbud om styrket norskopplæring ca. fem timer per uke, og dette blir regnet som et programfag. Dermed unngår man at elever med behov for ekstra norskundervisning, må møte opp utover ukas ordinære timeplan. Etter ordinær skoledag er elevene trøtte, og orker ikke mer undervisning. Om man skal ta timer fra andre fag, går man glipp av det man forventes å lære der. Ved å regne undervisningen som et programfag, slipper man denne problematikken. Line viser også til at elevene ved Leppeskaret får styrket undervisning i geografi og naturfag på VG1.

Det strukturelle er altså godt tilrettelagt for elever med kort botid ved denne skolen. Når det gjelder utdanning i norsk som andrespråk, så er det imidlertid bare ca. tre av lærerne det, ifølge Line. Lærerne har heller ikke fått tilbud om kursing for å styrke sin flerkulturelle kompetanse.

8.1.3 Sprenpiggen videregående skole

Sprenpiggen videregående skole ligger i en forstad til en relativt stor by og hadde i 2018-19 i underkant av 700 elever. På spørsmål om flerkulturell kompetanse ved skolen som helhet, svarer Siren, læreren jeg intervjuet, at de har hatt noe kursing for å styrke den flerkulturelle kompetansen. Man har dessuten tilgang til en minoritetsrådgiver som er tilknyttet flere skoler. Imidlertid er det kun Siren, ifølge henne selv, som har norsk som andrespråk i fagkretsen sin. Siren fremstår som en ildsjel på skolen. Det er da også hun som har ansvar for å avgjøre hvem som skal ha særskilt norskopplæring, basert på bekymringsmeldinger om språknivå fra norsklærere. I likhet med Leppeskaret, bruker man samme test for alle skolens elever for å kartlegge deres nivå i norsk. Elever med norsk som andrespråk som har svake norskferdigheter, men som ikke kvalifiserer for læreplan for kort botid, blir ikke gitt spesiell oppmerksomhet i form av egne tilbud.

Siren mener det er en pågående holdningsendring med hensyn til å se elever med minoritetsbakgrunn som en ressurs. 2020 er første året med ny rektor og ny leder for elevtjenesten. I sin innledningstale hadde rektor et tydelig budskap om viktigheten av et inkluderende fellesskap. Siren erfarer at det er en ny åpenhet ved skolen for å se alle elever som en ressurs og en vilje til å utvikle seg, uten at det foreløpig har gitt seg konkrete utslag.

8.1.4 Bekketunet videregående skole

Bekketunet videregående skole ligger i en større by og i et område hvor en stor del av befolkningen har minoritetsbakgrunn, og hadde skoleåret 2020-2021 i overkant av 700 elever. Veronica, som jeg snakket med, er lektor, men har ikke norsk som andrespråk i sin fagkrets.

Lærerne ved skolen har ikke blitt tilbudt kursing eller etterutdanning for å styrke sin flerkulturelle kompetanse, men «vi får jo på en måte en slags flerkulturell kompetanse av å jobbe her», sier Veronica. Hun mener likevel at dagens skoleledelse tar mangfoldet på alvor, og at de ønsker å se det flerkulturelle som en ressurs. For eksempel legger de vekt på om lærere har norsk som andrespråk i fagkretsen når de ansetter nye. Oppmerksomheten rundt mangfoldet i elevgruppen er større nå enn for noen år siden, mener hun.

Det var en stund under tidligere ledelse, at man var opptatt av å «gjøre seg lekke», som Veronica uttrykker det, og ikke bli oppfattet som en typisk skole for minoritetselever. Man «feide eventuelle problemer under teppet», ifølge henne, og tok ikke konflikter på alvor. Veronica nevner også at skolen et par år også hadde innføringsklasser, men tilbudet ble ikke videreført.

Når det gjelder elever med kort botid, blir de automatisk sluset inn på *læreplan for kort botid*. Skolen gjennomfører også kartleggingsprøver i norsk i vgl. Også ved Bekketunet brukes samme prøve for alle skolens elever.

På spørsmål om hvordan undervisningen for elevene med norsk som andrespråk organiseres ved Bekketunet, svarer Veronica at elevene får tilbud om norskundervisning i liten gruppe, men bare deler av året. Det fører til manglende kontinuitet i opplæringen, mener hun. Det er da også få elever som velger å ta imot dette tilbudet, gjerne bare fem elever på hele skolen. Det er lite med tanke på at tilbudet ikke bare gis elever med kort botid, men også andre elever med svake norskferdigheter. Bekketunet har en høy andel minoritetsspråklige elever, men ikke så mange med kort botid.

Norsklærerne ved Bekketunet videregående har sammen utarbeidet et såkalt *hjelpemiddelhefte* for hele norskløpet, med forskjellige oppskrifter på alle sjangre, samt ressurser i nynorsk. Det er meningen at elevene skal kunne ta med seg heftet på eksamen i VG3, men også at de skal bruke det underveis.

8.2 Skolenes Rammevilkår – analyse

8.2.1 Tilrettelegging for bruk av morsmål i skolen

Opplæringsloven gir klare rettigheter om særskilt norskopplæring, og eventuelt også morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring for elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Opplæringsloven, 1998, §§ 2-8 og 3-12). Det er likevel langt fra alle kommuner og fylker som gir slik opplæring til elever som etter kartlegging viser seg å ha behov for det, selv om loven pålegger dem å gjøre det (Aamodt, 2017, s. 320). Det kan blant annet handle om økonomi, mangel på tospråklige lærere, eller at det er for få elever innen samme språkgruppe på samme skole.

Annen forskning viser også at det siden 2012 har vært en nedgang i antall lærertimer per elev innen særskilt språkopplæring. Det er for få ressurser og for få kvalifiserte lærere (Svendsen, 2021, s. 184). Det er tilfeldig om minoritetsspråklige elever får morsmålsopplæring og

eventuelt i hvilken grad de får det. Forskjellene mellom ulike skoler og skoleeiere er også store med hensyn til både kunnskap om slik opplæring og hvor villige man er til å gjennomføre den (Svendsen, 2021, s. 184). Siden 2012 har dessuten antall læretimer per elev innen særskilt språkopplæring blitt redusert (Svendsen, 2021, s. 184), og 32% av lærerne som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring, mangler relevant kompetanse (Lunde, 2017, s. 72).

Mitt forskningsmateriale bekrefter funnene ovenfor. Ingen av skolene representert i intervjuene, tilbyr tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning til de som måtte ha behov for det, slik opplæringsloven krever. Siren tror det er mer vanlig å tilby dette til elever på yrkesfaglige linjer, noe hennes skole ikke har. Hun mener også at elever som velger studiespesialiserende linjer, bør ha kommet langt nok i språkutviklingen til at de ikke trenger det. Studiespesialiserende linjer er mer krevende enn yrkesfag, teoretisk sett. Line tror at det ved hennes skole først og fremst handler om at ingen av lærerne har kompetanse til å gi tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning, eller at skolen ikke er opptatt av det. Både Line og Veronica foreslår at det kanskje er mer vanlig å tilby dette på lavere årstrinn.

I kapittel 6 kom det fram at lærerne i mitt forskningsmateriale ikke legger uttalt til rette for at elever skal utvikle aktiv flerspråklighet, slik forskningen anbefaler. Morsmålet blir hovedsakelig brukt som et redskap fram til elevene behersker norsk. Når det i tillegg viser seg at mange elever ikke en gang får den undervisningen de har krav på i henhold til opplæringsloven, forsterker det inntrykket av en skole sterkt preget av en enspråkligsideologi. Enspråklighet dominerer i norsk skole, det er norsk som virkelig teller. Når man ikke følger opp loven, kan det ses som en stor grad av ansvarsfraskrivelse fra kommuner og fylkers side. Jeg tror imidlertid dette er knyttet til at man er så preget av denne ideologien, men uten å være bevisst på det, at man ikke tenker klart på dette feltet. Det er et tydelig behov for mer kunnskap og bevisstgjøring rundt fordelene ved flerspråklighet slik at skoleeiere og skoleledere kan bli villige til å investere de økonomiske midlene som trengs for å sette skoler i stand til å følge loven. Den prosentvise andelen innvandrere i Norge har økt betraktelig de senere årene, hvilket betyr at ressursene som trengs i dag er betydelig større enn den gangen paragrafen om særskilt språkopplæring ble innført.

Endringene i skolens verdigrunnlag, som uttrykt i overordnet del av læreplanen, som framhever at flerspråklighet og mangfold skal anses som en ressurs i norsk skole, vitner om en økt bevissthet hos skolemyndighetene. Kunnskap fra forskning er altså i ferd med å implementeres i skolens styringsdokumenter. I læreplanen i norsk er det, som nevnt, primært

under kapitlet om kjerneelementer i faget, i avsnittet om språklig mangfold at denne økte bevisstheten gjenspeiles. «Elevene skal få innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet», heter det der (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kapittel 6 viste jeg også til at kompetansemålet «beskrive grammatiske sætrekk i norsk og sammenligne med andre språk» i stor grad benyttes til å synliggjøre minoritetsspråklig elevs morsmål. Det vitner om at lærerne i mitt forskningsmateriale har en bevissthet rundt minoritetselevens flerspråklighet, men dette er likevel ikke det samme som aktivt å jobbe for at elevene skal utvikle eget morsmål parallelt med norsk, slik flerspråklighetsforskere anbefaler.

8.2.2 Kartlegging av elever med kort botid

For at elever skal ha rett på særskilt språkopplæring, sier loven at kommunene eller fylkeskommunene først skal kartlegge elevenes norskerferdigheter. Det skal også gjøres underveis i opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Tre av lærerne i mitt intervjumateriale oppgir at elever automatisk gis tilbud om opplæring etter kort-botid læreplan dersom de har under seks års botid i Norge, uavhengig av hvor godt de behersker norsk. Altså blir ikke elevenes norskerferdigheter tatt hensyn til før vedtak om særskilt norskopplæring gjøres, og de blir heller ikke revurdert underveis i læringsprosessen, slik loven krever. Riktignok gjennomfører alle skolene kartleggingstester, men ikke med tanke på retten til særskilt norskopplæring.

Når det så kommer til kartlegging av norskerferdigheter, bruker tre av fire skoler i mitt materiale samme kartleggingsprøve for alle skolens elever. Minoritetselevne vurderes altså over samme lest som de øvrige elevene. Line nevner spesifikt *Kartleggeren*, fra Fagbokforlaget. Det er den samme testen som forskningsprosjektet jeg viser til i kapittel 3.5, referer til, og hvor man peker på de nevnte enspråklighets- og nativespeakerism-ideologiene i skolen (Kjelsaas et. al, 2020, s. 17). Mine resultater bekrefter funnene i dette prosjektet. De minoritetsspråklige elevene måles opp mot en slags «gullstandard» – språket til en enspråklig norsk person som har levd hele sitt liv i Norge og brukt språket både i formelle og uformelle sammenhenger. Det kan ikke forventes at flerspråklige elever skal kunne utvise samme ferdigheter som enspråklige på norsk. Testen måler dessuten kun ferdigheter i norsk, og ikke elevenes samlede språkkompetanse. Den måler også bare skriftlige ferdigheter, altså bare en del av elevenes samlede kompetanse i norsk, og det er usikkert om testen er valid.

Utdanningsdirektoratet har nylig utviklet et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som skal kunne brukes nettopp for å kartlegge behov for tilpasset opplæring for elever med kort botid (Utdanningsdirektoratet, 2021). Verktøyet er også beregnet på bruk i videregående

skole. Verktøyet er relativt omfattende, og inkluderer blant annet en innledende samtale med eleven. Testen er aldersdifferensiert, og i tillegg til skriftlige ferdigheter, måler testen også ferdigheter innen lesing, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale.

En slik kartlegging vil nødvendigvis ta lenger tid enn om man bare benytter *Kartleggeren* eller noe tilsvarende. Jeg erfarer at noen skoler vurderer kartleggingsverktøyet til å være for omfattende til å kunne bruke det i stor skala. Igjen viser jeg til at den holdningsendringen som må til. Skoleeiere og skoleledere må få øynene opp for de språkideologiene som opprettholder praksis, både i forhold til brudd på gjeldende lovgivning, men også med hensyn til praksisen med å bruke felles kartleggingsmateriale for alle elever. Først når man innser at man har et problem, kan nødvendige ressurser bevilges for å gjøre noe med det.

8.2.3 Inkluderende, tilrettelagte læringsmiljø på skolenivå?

Når det gjelder organiseringen av undervisningen, viste jeg til at det ved Bekketunet har vært vanlig praksis å ta elever med norsk som andrespråk ut i egen gruppe. Det var det også tidligere ved Tronsvold, men nå holdes alle elever samlet i klasserommet. Det samme skjer ved Leppeskaret. Det å holde hele klassen samlet, gir kontinuitet i undervisningen for alle elever, og gir minoritetselvene en større mulighet til fullt ut å være en del av klassefellesskapet. Både Line og Tonje påpeker imidlertid at det er utfordrende å skulle undervise klasser der elever er på veldig ulikt nivå i norsk, som når man har elever i klassen som enten har bodd kort tid i Norge eller av andre årsaker ikke er så sterke i norsk. De nivådelar derfor klassene sine og kjører litt ulikt opplegg for de med mindre norskkunnskaper. Begge operer med to læreplaner i norsk, mens Tonje i tillegg gjør bruk av skolens tilrettelagte tiltakspakke for de elevene som må følge ordinær læreplan, men som likevel trenger ekstra støtte.

Et kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø, er at problemer blir tatt seriøst og ikke fortiet. Man er obs på ulikheter i elevmassen og de utfordringene det kan føre med seg (Lund, 2017, s. 44). Ved Tronsvold hadde de i 2019 problemer med at store grupper, inkludert mange minoritets elever, samlet seg, og at det opplevdes ubehagelig for andre. Dette ble tatt på alvor av skoleledelsen, og situasjonen endret seg. Om et læringsmiljø skal kunne anses som inkluderende, er det videre vesentlig å «rette oppmerksomheten mot ulike former for variasjon i elevers individuelle bakgrunn og forutsetninger» (Myklebust, 2020, s. 89). Det må kunne antydes at Tronsvold som, ifølge Tonje, både tar konflikter på alvor og på overordnet nivå utarbeider egne læringsressurser for elever med svakere norskerferdigheter, langt på vei har et inkluderende læringsmiljø.

Annerledes har det imidlertid vært ved Bekketunet, der man en periode ikke tok problemer på alvor, ifølge Veronica. Man ønsket heller å framstå som så «vanlige» og så «norske» som mulig, og ikke bli oppfattet som en minoritetsskole. I kontrollpregede maktrelasjoner forsøker man, som nevnt, å eliminere ulikheter i elevgruppen gjennom assimilering til majoritetskulturen (Teemant & Pinnegar, 2019, s. 3-4), og Veronicas uttalelser kan tyde på at dette til en viss grad preget Bekketunet tidligere. Dagens skoleledelse ser imidlertid i større grad på det flerkulturelle skolemiljøet som en ressurs, mener hun. Man setter mer søkelys på mangfoldet nå enn for noen år siden. Blant annet synliggjøres det gjennom at man i større grad ansetter lærere med norsk som andrespråk i fagkretsen.

Ved Leppeskaret reduseres antallet elever i klassene i fellesfagene der ikke alle har norsk som førstespråk. Det bekrefter det Line sier om at ledelsen ønsker å ta godt vare på denne elevgruppen og at de «ser dem».

Lund viser til en undersøkelse der alle lærerne fungerte som spydspisser på sin skole med hensyn til arbeid med kulturelt og språklig mangfold (2017, s. 38). Det stemmer i stor grad med det jeg erfarer gjennom mine intervjuer, og da spesielt når det gjelder Siren. Hun viser til at ny rektor og ny leder for elevtjenesten er bevisste på å se alle elever, inkludert de minoritetsspråklige, som en ressurs. Det er likevel tydelig at hun selv over tid har gått i front når det gjelder å synliggjøre mangfoldet, blant annet gjennom å undervise og inspirere resten av lærerkollegiet til økt forståelse for det flerspråklige og det flerkulturelle. Mitt samlede inntrykk fra intervjuene, er at alle skolene er i ferd med å endre fokus i retning av å se det flerkulturelle miljøet som noe positivt, som en ressurs for skolen, og at «spydspissene» i stadig større grad får flere andre å spille på. Igjen er dette en bekreftelse på at når flerspråklighet og mangfold løftes opp som en ressurs i læreplanverkets verdigrunnlag og i styringsdokumenter for norsk integreringspolitikk, som i utredningen *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7), så gjenspeiles det etter hvert i økende grad i skolen.

8.3 Hvilke didaktiske tilpasninger gjør lærerne når det er elever med norsk som andrespråk i klassene?

Elever med minoritetsbakgrunn er en svært uensartet gruppe. Noen har norsk som førstespråk, mens de på den andre enden av skalaen, som nettopp har ankommet landet, har et stort behov for språkstøtte. Den enkelte elevs bakgrunn vil være avgjørende for hvordan han/hun opplever skolehverdagen og hvilke behov han/hun måtte ha. Tonjes klasser har kun en håndfull

minoritetsspråklige elever, som alle har europeisk bakgrunn og kort botid i Norge. Veronicas elevgruppe er derimot langt mer sammensatt med hensyn til etnisitet, men de fleste har vokst opp her i landet. Ut fra dette er det naturlig å tenke at Tonje i større grad må tilpasse undervisningen enn det Veronica må, eller at det å bruke morsmålet i egen læring blir ekstra prekært for Tonjes elever.

Dette delkapitlet dreier seg da primært om de elevene som har norsk som andrespråk, og som «ikke har tilstrekkelig dugleik i språket til å følge ordinær undervisning». Det kan være at de enten har kort botid, eller at de av andre årsaker enda ikke kan norsk godt nok til å få fullt utbytte av undervisningen. Altså er det primært snakk om elever som har kommet til Norge nylig, eller som iallfall bare har tatt deler av sin utdanning i Norge. Skolen kan ikke utelukkende være opptatt av hvordan elevenes språklige og kulturelle erfaringer kan berike læringsfellesskapet, men må også vurdere hvilke didaktiske tilpasninger som må gjøres for å gi elever med svake norskkunnskaper og annerledes forkunnskaper den hjelpen de trenger i sin læringsprosess. Eller sagt med andre ord, hvordan kan lærere undervise i norskfaget slik at elever med kort botid også lærer det som forventes av dem og opplever å lykkes på skolen?

8.3.1 Variert undervisning – varierte læringsressurser – variert vurdering

Alle lærerne sier at de varierer undervisningen i stor grad, som jeg var inne på i kapittel 7. Når Tonje i svært stor grad har elevaktiv undervisning, begrunner hun det delvis i minoritetselvenes behov. I Norge er vi til en viss grad vant til at elever tør å si fra hvis det er noe de ikke forstår, sier hun, mens mange av hennes minoritets elever kan sitte og nikke, og ikke spørre om hjelp, selv om de ikke skjønner stoffet. Når elevene selv er aktive i klassen, får hun bedre anledning til å gå rundt å sjekke at de har fått med seg det de skal.

Både Tonje, Line og Siren uttrykker at de i stor grad gjør seg nytte av andre læringsressurser enn læreboka, blant annet Fagforlagets digitale ressurser, *Leseverktøy* og *Skriveverktøy* (Fagbokforlaget, u.å). Line forteller at på *Leseverktøy* ligger det tekster på ulike nivå, og også mange fine språkoppgaver tilknyttet skjønnlitterære tekster, som egner seg godt til å gi til elever med kort botid. Tonje nevner også at *leseverktøy* har gode modelltekster for hvordan man analyserer tekster i ulike sjangere. *Skriveverktøy*, forteller hun, gir en god oversikt over skriving i ulike sjangere. Verken Tonje eller Line bruker en bestemt lærebok i stor grad, men henter i stedet ressurser fra andre plasser. Tonje nevner filmer og videoer, NDLA, *ren tekst*, egenprodusert materiale, med mer. Line trekker fram at hun også supplerer også med stoff fra boka *Her på berget*, som er et læreverk for voksne innvandrere, for å hjelpe elevene å hele

tiden utvikle språket sitt. «De trenger på en måte et språkkurs i tillegg til ordinær norskundervisning», sier hun.

Der det er mulig, gir Tonje anledning til å selv å velge tema for oppgaver. Og ved behov får elever anledning til å fremføre muntlig i tillegg til skriftlig. For hennes elever med norsk som andrespråk, er dette en stor fordel fordi de er flinkere muntlig, mener hun. De får da to karakterer. Studieretningen hun hovedsakelig underviser på nå, er studieforberedende med kunst, design og arkitektur, og noen ganger får elever lov til å tegne noe i stedet for å skrive en verbaltekst. På den måten kan elever vise kunnskap og kanskje få opp karakteren sin uten at de alltid er nødt til å skrive alt ned. Veronica har latt elevene ha prosessorientert muntlig framføring, forteller hun. Det innebærer at de først har presentert noe, fått tilbakemelding og så blitt gitt muligheten til å presentere en gang til.

8.3.2 Bevissthet rundt forkunnskaper og fokus på begrepslæring

- *Jeg prøver å være veldig bevisst på at jeg ikke sier «dette hadde dere på ungdomsskolen»*

– Line

Line uttrykker at hun er særlig opptatt av at de elevene som ikke har gått gjennom norsk barneskole og ungdomsskole, heller ikke har de samme referanserammene, ikke den samme bakgrunnen som de andre elevene. De mangler rett og slett en del av den norske kulturkunnskapen. Hun legger derfor stor vekt på å være aktiv i førlesingsfasen og gi alle elever tilgang på vesentlig informasjon. Hun kan også, for eksempel, sende minoritets elevene informasjon om et nytt tema i forkant av undervisningen der hun utdyper viktige begreper, slik at de får anledning til å forberede seg. Tonje påpeker at det gjerne kan være nyttig for alle elever å få helt grunnleggende informasjon i begynnelsen av arbeidet med et tema, selv de som har vært borte i det tidligere.

I tillegg til at elevenes referanserammer er ulike, kommer gjerne også minoritets elever med kort eller relativt kort botid i Norge fra en skolebakgrunn som er svært ulik den norske, poengterer Line. I den norske skolen kreves ofte at elever skal reflektere, drøfte, nyansere, og så videre, kort sagt bruke ferdigheter de ikke har vært vant med å bruke, som de ikke har utviklet i hjemlandet. Det er hun opptatt av at må trenes opp. Tonje påpeker at slike fagoverskridende begreper, som «å tolke» eller «å analysere», og akademisk språk generelt, dessuten kan være utfordrende å forstå, ikke minst for elever med kort botid. I tillegg til å

jobbe med å øke elevenes forståelse av fagbegreper, trekker hun derfor bevisst også fram fagoverskridende begreper og annet akademisk språk. Blant annet lar hun elevene bruke nye begreper til selv å lage setninger, så det blir tydelig om de forstår.

8.4 Didaktiske tilpasninger – analyse

Blant lærerne jeg intervjuet, er Tonje den som snakker mest om det å tilpasse undervisningen når man har elever med norsk som andrespråk i klassen. Hun er veldig opptatt av å se hele elevgruppen og tilpasse undervisningen slik at hun får med seg alle elever. Blant annet er hun altså bevisst på at noen elever som sitter og nikker og ikke spør om hjelp, likevel kan ha behov for det. Det at hun nivådeler klassen og stadig forsøker å tenke kreativt med hensyn til læringsressurser, det siste i likhet med de andre, er med på å bekrefte at hun har et bevisst forhold til elevgruppens sammensetning. Foruten å forholde seg til læreplanen for kort botid for noen av elevene, gjør Tonje også i stor grad bruk av tiltakspakkene som skolen har gjort tilgjengelige for elever som enda ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Når Tonje skiller seg noe ut blant de jeg intervjuet, tenker jeg det blant annet kan handle om kvaliteten på skolen hun jobber ved og de betingelsene lærerne der er gitt. Dette har stor betydning for kvaliteten på den enkelte lærers arbeid (Haug, 2020, s. 29).

Når det gjelder bruk av morsmål, har jeg behandlet det i 6.1 og kommer derfor i liten grad inn på det her, selv om det absolutt har med tilpasninger i undervisningen å gjøre. Det samme gjelder det å gjøre bruk av varierte læringsmetoder. Det var jeg innom i kapittel 7.3.

8.4.1 Arbeide med ordforråd

Det å arbeide bevisst med ordforråd og fagbegreper er helt sentralt for mange elever, og ikke minst de med kort botid. Mange elever *har* forståelse for mange av begrepene de møter i skolen, men mangler de norske ordene. Ordforrådet deres er ikke godt nok på norsk (Svendsen, 2021, s. 91). I tillegg er det viktig at lærer hjelper elevene til å bygge bro fra hverdagsspråket til skolespråket (Lunde, 2017, s. 68), altså at elevene lærer seg *nye* begreper. Det kan være snakk om fagspesifikke begreper, eller det kan dreie seg om nominaliseringer, sammensatte ord, og så videre.

Det at ingen av skolene i mitt forskningsmateriale gjør bruk av tospråklig fagopplæring, gjør at det er enda viktigere at lærerne forklarer sentrale begreper for elevene og hjelper dem til å bli vant til å bruke dem. Spesielt Tonje og Line sier at de er opptatte av å jobbe med begrepslæring. Jeg har sagt at det *kan* være at elevene kjenner et begrep, men ikke kan ordet

på norsk. Når det gjelder de fagoverskridende begrepene som Tonje velger å bruke tid på i klasserommet, som «å tolke» eller «å analysere», så er det gjerne eksempler på begreper elevene *ikke* kjenner godt fra før. Ved Tronsvold videregående, presenteres elevene med manglende norskerferdigheter for alle sentrale begreper innen et fagområde eller tema gjennom de nevnte tiltakspakkene. Jeg har også vist til at Tonje lar elevene tar i bruk morsmålet ved innlæring av begreper, eller ofte heller, for å være presis, de norske uttrykkene for begreper de allerede kan på morsmålet.

8.4.2 Å være seg bevisst elevenes forkunnskaper

Det er et viktig prinsipp å være seg bevisst elevenes forkunnskaper for å kunne bygge på dette i undervisningen (Lunde, 2017, s. 66). Lærer bør, som nevnt, både kjenne til elevenes språkkunnskaper og vite mest mulig om deres skolefaglige bakgrunn. Det å være bevisst hva elevene kan fra før, er spesielt viktig når man har elever i klassen som ikke har bodd lenge i Norge. De mangler ofte forkunnskaper om tema de andre i klassen har vært innom på lavere klassetrinn, siden fagstoff i løpet av skolegangen repeteres med stadig større dybde. Både Line, Siren og Tonje er svært bevisste på dette området. Selvfølgelig har de minoritetsspråklige elevene også forkunnskaper de andre ikke har. Det er nettopp dette jeg har vært inne på i de foregående kapitlene og som er hovedtema for denne masteroppgaven. Minoritetsspråklige elever har erfaringer og kunnskaper som kan fungere som en ressurs inn i skolen til fordel for hele klassen, så sant lærer er obs på det. Dessuten, jo mer flerkulturell skolens pedagogiske praksis er med tanke på innholdet i undervisningen, jo oftere vil de minoritetsspråklige elevene kunne gjøre nytte av sine forkunnskaper og relatere seg til fagstoffet, jamfør kapittel 2.4.1.

Ikke alle elever har kunnskaper om hvordan man forfatter ulike typer tekster, og ikke minst gjelder det mange av elevene med kort botid. Gjennom bruk av eksempeltekster eller skriverammer, kan lærere modellere hvordan man for eksempel kan forstå og tolke andres tekster, eller selv skrive tekster. Tonje gjør nettopp det, ifølge henne selv. Hun modellerer for elevene hvordan hun ville skrevet en tekst. Både Tonje, Line og Siren, gjør dessuten alle bruk av *Leseverktøy* og *Skriveverktøy*, som nettopp tilbyr god undervisning i ulike teksttyper. Begge disse digitale ressursene er, som nevnt, også nivådelte, noe som gir gode muligheter for tilpasning der elever har mindre utviklede norskerferdigheter.

8.4.3 Utvikle det muntlige språket først

Det muntlige språket er et viktig utgangspunkt for skriftspråkutvikling, og forskning tyder på at minoritetsspråklige elever ofte blir sittende for mye med individuelle skriftlige oppgaver (Lunde, 2017, s. 69). Lærere bør derfor legge langt mer vekt på grunnleggende muntlig opplæring av disse elevene enn av de som har bodd her hele livet, fordi det å bruke språket, er vesentlig for språklæring.

Som nevnt, sier alle lærerne jeg intervjuet, at de legger vekt på å variere undervisningen, og det inkluderer en relativt høy andel av muntlig aktivitet. Line synes å legge særlig til rette for at de minoritetsspråklige elevene får mulighet til å både snakke, skrive og lese i alle timer, og uttrykker også at hun gjerne lar elevene diskutere, både i en mindre setting og i plenum.

Veronica er bevisst på at elevene skal utvikle seg både skriftlig og muntlig, og har altså gjennomført prosessorientert muntlig framføring. Tonje kan la elever som er sterkest muntlig, få fremføre muntlig i tillegg til å levere noe skriftlig, og dermed gi dem bedre muligheter til å prestere godt. Utover dette, er det ingen av informantene i intervjuet som framhever at det er et poeng å utvikle muntlige ferdigheter før de skriftlige ferdighetene eventuelt kommer på plass. Kanskje er dette et område som i større grad bør løftes fram i lærerutdanningen.

Det er flere aspekter ved dette med muntlighet. I kapittel 7.3 viste jeg til at minoritetselever kan få perifere roller i faglige samtaler, hovedsakelig grunnet mangel på aksept fra de andre elevene. Mitt forskningsmateriale gir ikke tilgang på nok informasjon her.

9. Avslutning: Oppsummering og svar på forskningsspørsmålene

Jeg begynte denne oppgaven med å vise til ulike styringsdokumenter som på litt forskjellige vis henviser til flerspråklighet og kulturelt mangfold som ressurs, blant annet Meld.St.6, som slår fast at flerspråklighet og kulturelt mangfold er en positiv og naturlig del av norsk skole (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 10). Det er også en klar oppvurdering av flerspråklighet og kulturelt mangfold i verdigrunnlaget til den nye overordnede delen av læreplanverket, sammenliknet med tidligere. Likeledes kommer det til syne i kjerneelementet *Språklig mangfold* i norsklæreplanen. I dette kapitlet vil jeg til dels oppsummere funnene jeg har gjort i dette prosjektet, til dels vise til hvordan særlig sentrale kompetansemål videreføres i den nye læreplanen, LK20.

Forskningsspørsmålet mitt lød slik:

Hvordan tenker lærere at minoritetsspråklige elevers flerspråklige og flerkulturelle kompetanse kan fungere som en ressurs i klasserommet innen norskfaget i videregående skole?

9.1 Flerspråklighet som ressurs

Jeg har vært innom to perspektiver på flerspråklighet som ressurs i denne oppgaven. Det første gjelder nytten av morsmål i egen læringsprosess, det andre om minoritetselvers flerspråklige kunnskaper kan brukes som en ressurs til økt kunnskap og forståelse for medelever i klassen.

Mine resultater viser at lærerne i stor grad benytter seg av flerspråklighet i norskundervisningen innenfor enkelte spesifikke kompetansemål, men likevel bekreftes Svendsens konklusjon om at elevers flerspråklige ressurser bare til en viss grad utnyttes i skolen (2021, s. 191).

Det første underspørsmålet mitt dreide seg om hva lærerne forstår med flerspråklighet som ressurs og hvordan de minoritetsspråklige elevenes flerspråklige kompetanse utnyttes i norskfaget. Når respondentene utdyper hva de forstår med flerspråklighet som ressurs, ligger hovedtyngden av svarene på det første perspektivet, nemlig det at morsmålet kan være en god hjelp i egen læringsprosess. Det kan fungere som et nyttig redskap på vei til å beherske det norske språket. Min forskning tyder ikke på at respondentene har en klar forståelse av at flerspråkligheten skulle kunne være en selvstendig ressurs for den enkelte også etter at det norske språket er på plass. Jeg har vist til at det kan ha sin årsak i den

enspråklighetsideologien som langt på vei preger norsk skole, og som blant annet opprettholdes gjennom loven om særskilt språkopplæring. Loven kan gi et feilaktig inntrykk av at når man har nådd et visst nivå i norskinnlæringen, er ikke morsmålet lenger så viktig. Enspråklighetsideologien kommer ikke minst til uttrykk og forsterkes ved at mange elever ikke tilbys tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring i det hele tatt.

Mange av respondentene er også opptatt av det andre perspektivet, at minoritetselevers flerspråklige kunnskaper kan bli brukt som en ressurs for å øke klassenes samlede språkforståelse og for å utvikle en metaforståelse om språk. Svært mange av de spurte, lærer minoritets elever sammenlikne eget språk med norsk, og gjerne også presentere dette for klassen. Kompetansemålet «Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» er det av kompetansemålene i undersøkelsen som lærerne i aller størst grad sier at de utnytter med hensyn til å synliggjøre og gjøre seg nytte av minoritetsspråklige elevers flerspråklige kompetanse i klasserommet.

Et annet sentralt tema med hensyn til å synliggjøre og gjøre bruk av minoritets elevenes flerspråklige ressurser er, i henhold til lærerne, det som handler om multietnolekter. Mitt forskningsmateriale tyder på at elever med innvandrerbakgrunn kan tilføre mye her, særlig i noen deler av landet. Ved Veronicas skole har en stor andel av elevmassen kebabnorsk som en av stilartene i sitt talemålsrepertoar. Til tross for at mange bruker denne språkvarieteteten når de er sammen med venner, er de ikke så interessert i å snakke om den på skolen. De vil heller bruke tiden på å utvikle standard norsk. Jeg stilte spørsmål ved om dette kanskje ville vært annerledes dersom aktiv flerspråklighet hadde vært oppmuntret på skolen.

9.2 Mangfold som ressurs

Det andre underspørsmålet mitt handlet om hva lærerne forstår med kulturelt mangfold som ressurs og hvordan de minoritetsspråklige elevenes flerkulturelle kompetanse utnyttes i norskfaget.

Gjennom en flerkulturell pedagogisk praksis skal alle elever gis samme muligheter til å lære i skolen (Banks, 2020, s. 3). Jeg har sett på innholdet i skolens undervisning og i hvilken grad det gjenspeiler ulike kulturer. Kompetansemålet «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» gir en svært god anledning til å inkludere ulike kulturelle perspektiver i undervisningen. Det er vanlig å inkludere tekster som er skrevet om flerkulturelle miljøer av forfattere med minoritetsbakgrunn. Forfattere som Shakar og Skaranger er begge født i Norge, men har minoritetsbakgrunn og kan formidle de flerkulturelle miljøene

fra et innenfraperspektiv. Mange minoritets elever kjenner seg igjen i tekstene og det genererer større medvirkning i klasserommet enn i andre sammenhenger. Mange deler ivrig av sine erfaringer, både skriftlig og muntlig. Lærere ser at dette er et område hvor elevene også kan gjøre det bra i vurderingssammenheng, og flere sier at de derfor passer på å ha vurderinger innen dette emnet. Når man bruker de tekstene som er nevnt ovenfor, som jo mange gjør innen dette kompetansemålet, beveger man seg på nivå tre modellen referert i kapittel 2.4.1. I *the transformation approach*, kan grunnleggende antakelser og holdninger endres ved at man ser en situasjon fra flerkulturelle forfatteres perspektiv. Kompetansemålet om kulturmøter er også det av kompetansemålene inkludert i spørreundersøkelsen, som lærerne sier at de legger mest vekt på i undervisningen. I et tidligere forskningsprosjekt uttrykte lærerne at var enklere for dem å ta i bruk elevers kulturelle erfaringer som ressurs, enn å gjøre seg nytte av selve språket (Lomax, 2019, s. 31). Ut fra mine resultater kan jeg verken bekrefte eller avkrefte om dette stemmer, men at det kommer tydelig fram at det er nærliggende å spille på minoritets elevers flerkulturelle ressurser innen dette kompetansemålet.

9.3 Skolenes rammevilkår og lærernes didaktiske tilpasninger

Det siste delspørsmålet mitt hadde med skolenes rammevilkår og didaktiske tilpasninger å gjøre. Jeg har vist til at når det gjelder det å se mangfold som en ressurs i skolen, har det skjedd positive holdningsendringer ved alle skolene representert i mitt datamateriale, i henhold til mine informanter, selv om ingen av skolene tilbyr tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Ved tre av skolene representert i intervjuene, kartlegges heller ikke elevenes norskspråklige ferdigheter tilstrekkelig godt, slik loven påbyr, før de tilbys opplæring etter læreplan for kort botid. Riktignok går elevene med norsk som andrespråk gjennom en kartlegging av norskferdighetene, men da på lik linje med elever med norsk som førstespråk, og med bruk av tester beregnet på den sist nevnte elevgruppen. Dette kan altså ses på et symptom på de nevnte ideologiene i skolen. Det er ikke viktig nok verken å måle minoritets elevers samlede flerspråklige kompetanse eller å gi minoritetsspråklige elever anledning til å utvikle morsmålet i læringsfellesskapet, selv om forskning anbefaler det og vårt lovverk, et stykke på vei, gir rom for det. Det forventes også av minoritetsspråklige elever at deres norsknivå fullt ut er på høyde med nivået til de som har norsk som førstespråk. Leppeskaret har, i henhold til mine data, svært gode strukturelle ordninger på plass for å gjøre det lettere å ha elever med kort botid i klassene, og tar blant annet inn færre elever i klassene fordi man antar at det er mer ressurskrevende å ha elever med svakere norskferdigheter i

klassen. Ved Tronsvold har man gått sammen om å lage «tiltaks pakker» i flere fag, som kan brukes dersom man har elever i klassen som har utilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det gjøre det enklere for lærerne å undervise disse elevene sammen med de andre elevene, slik at de får kontinuitet i undervisningen i og med at de ikke trenger skilles ut i egen gruppe. Når slike ordninger etableres på skoleledernivå, gir det lærerne bedre mulighet til å lykkes med egen klasse, noe som kommer tydelig fram i mitt materiale.

Med hensyn til didaktiske tilpasninger for på de minoritetsspråklige elevene, finnes det mange eksempler i intervjuene på at lærerne er bevisste på å gjøre tilpasninger de mener er relevante for elevgruppen. Jeg har vist til at det er helt vesentlig å ha et bevisst fokus på de minoritetsspråklige elevene om man skal lykkes med å støtte dem, og at det derfor typisk er en fordel å ha norsk som andrespråk i fagkretsen. Både i intervjuene og i spørreundersøkelsen kommer det fram at det er de som jevnt over sier at de stadig har de minoritetsspråklige elevene i tankene, og som i størst grad gjør seg nytte av disse elevenes flerspråklige og flerkulturelle ressurser i timene.

Jeg har i denne oppgaven lagt vekt på viktigheten av å utvikle samhandlingspregede maktrelasjoner i skolen. I samhandlingspregede klasserom, anses alle som viktige bidragsyttere til fellesskapet. Elevene vil også oppleve bekreftelse av egen identitet og kjenne det trygt å bidra med egne erfaringer (Cummins & Early, 2011, s. 25). Forskningsmaterialet mitt gir altså grunnlag for å si at minoritetselevenenes perspektiver kommer til syne i læringsfellesskapet særlig innenfor noen av de kompetansemålene studien omfatter, men mine data gir ikke et godt nok grunnlag for å kunne svare på om alles perspektiver blir respektert og lyttet til, altså om de relasjonelle forholdene i klassene tillater det.

9.4 I overgangen mellom ny og gammel læreplan

Dette forskningsprosjektet ble påbegynt våren 2020 og avsluttes høsten 2021. Det betyr at det har pågått i overgangsfasen mellom det gamle læreplanverket, LK06, og det nye, LK20, som ble begynt innført høsten 2020. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, som er en del av læreplanverket, ble fastsatt ved kongelig resolusjon allerede 1. september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). Det innebærer at man ved starten av prosjektet allerede en viss periode hadde hatt tilgang til det nye verdigrunlaget for skolen, som blant uttrykker at flerspråklighet og mangfold skal anses som en ressurs. Spørreundersøkelsen gjenspeiler at den ble gjennomført i overgangen mellom det gamle og det nye. Spørsmålene om hva lærere forstår med mangfold, flerspråklighet og ressurs, relaterer seg til ny overordnet

del, mens kompetansemålene tilhører gammel læreplan. Når så mange av lærerne i prosjektet, til tross for at kompetansemålene ikke tydeliggjør at man kan gjøre seg nytte av minoritetslevenes ressurser, likevel gjør det, tyder det på at mange allerede nå har en viss bevissthet om verdien som ligger i dette.

Basert på lærernes innspill, er altså de mest sentrale kompetansemålene for synliggjøring av minoritetslevenes flerspråklige kompetanse:

- Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk,
- Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn, og
- Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utvikling.

Målet som omhandler flerspråklige samfunn, må tas med forbehold fordi svarene altså var mindre konkrete enn man kunne ønske.

Gir så den nye læreplanen i norsk (NOR01-06) rom for å inkludere disse samme emnene?

Dette er de nye kompetansemålene som samsvarer mest med de tre kompetansemålene ovenfor:

- Sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer (VG1, SF og VG2, YF)
- Gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet (vg3 SF og påbygg), og
- Bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster (VG1, SF), og

Det første punktet, å «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» må kunne sies å gi rom for både «å beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» i gammel læreplan og også deler av kompetansemålet om talemål: «[...] reflektere over forhold som kan påvirke [talemåls]utvikling». Her kan man trekke inn språkmøter, og da ikke minst det som har med utviklingen av multietnolekter å gjøre, men uten krav til å beskrive særtrekk ved de ulike språklige variantene.

Det andre kompetansemålet i ny læreplan ovenfor, å «gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet», gir rom for

å snakke om ulike språklige varianter, inkludert multietnolekt, men med et tilsynelatende sterkere fokus på den sosiokulturelle siden ved talemålsvariasjon enn tidligere.

Det siste kompetansemålet i ny læreplan ovenfor sier at man skal kunne «bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster». Her kan man trekke inn ulik setningsoppbygging i ulike språk og de grammatiske termene knyttet til dette. Dette er tydeligere uttrykt enn i målene i gammel læreplan.

Det tidligere kompetansemålet som handlet om å «gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn» er falt ut. Samtidig vektlegges sammenhengen mellom språk, kultur og identitet sterkere enn før, og dette synes å dekke mye av det gamle kompetansemålet. Det å lære om «særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter», altså de språklige trekkene ved ulike talemålsvarianter, ligger heller ikke inne i den nye planen, mens det som har med språkmøter å gjøre, inkludert hvordan multietnolekt oppstår og opprettholdes, er ivaretatt. Konklusjonen blir at det fremdeles i stor grad er rom for å gjøre seg nytte av minoritetsspråklige elevers flerspråklige kompetanse på samme måte som mitt forskningsmateriale viser at det blir gjort i dag.

Når det gjelder forskningslitteraturens anbefaling om aktiv flerspråklighet, bekrefter mine forskningsresultater at det er et relativt stort sprik mellom dette og den virkeligheten skolen representerer. Minoritetselvers flerspråklige kunnskaper blir langt i fra utnyttet til fulle, og skolen fremstår fremdeles langt på vei som enspråklig.

Hva så med elevenes flerkulturelle kompetanse? Kommer deres erfaringer til syne i undervisningen. Jeg har vist til at kompetansemålet «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster», basert på min forskning, både er et sentralt mål i norskundervisningen generelt, og samtidig et av de aller mest sentrale kompetansemålene for synliggjøring av minoritetselvers ressurser. Dette målet er videreført i ny læreplan under ordlyden «Reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (SF, VG1 og YF, VG2). Slik jeg ser det ligger det ingen begrensninger i det at *kulturkonflikter* er tatt ut, da dette er inkludert i begrepet *kulturmøter*.

Innen dette temaet er det naturlig å trekke inn ulike typer tekster forfattet av personer med minoritetsbakgrunn, noe som altså er med på å fremme en flerkulturell pedagogisk praksis i skolen. Mine intervjuer gir uttrykk for at elevaktivitet får mye plass, og at elevene kan komme til orde i klasserommet. Ingen av lærerne jeg intervjuet bruker mye tid på å holde foredrag foran klassen. Dette gir mulighet for å skape inkluderende læringsmiljø eller det jeg har

oversatt som samhandlingspregede klasseromsfellesskap, jamfør kapittel 2.4.2. Som sagt, må det mer utdypende forskning til for å kunne vurdere i hvilken grad norske klasserom oppleves inkluderende, identitetsstyrkende, ja, samhandlingspregede.

Det tar tid å gjennomføre endringer i skoleverket. Nå er styringsdokumenter som understreker viktigheten av å synliggjøre minoritetsspråklige elevers kompetanse på plass, men det kan ta tid før hver enkelt skole og hver enkelt lærer følger etter. Jeg håper, og vil være med å jobbe for, at flerspråklighet og kulturelt mangfold blir gitt stadig mer plass i skolen i årene som kommer.

10. Litteraturliste

Andersen, F.C. (2017). Skoleledelse for et flerkulturelt samfunn. I Lunde, M. & Aamodt, S. (Red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Askeland, S. (2019). *Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools. A study of grammar teaching practices in the school subjects Norwegian, English and Spanish*. Doktorgradsavhandling. Kristiansand: UiA.

Banks, J.A. (2020). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Indianapolis: John Wiley & Sons

Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk: mangfold og felleskap*. (Meld. St. 6 (2012-2013) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2017). *Språklig mangfold og læring : didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.

Bråten, I. (Red). (2011). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Cambridge University Press. *Cambridge dictionary*. (2021). Hentet 12.07.21 fra <https://dictionary.cambridge.org/>

Carlsen, I. M. (2015). ”Kulturelle ulikheter gjør livet mer verdifullt”. En kasusstudie om flerkulturelle perspektiver i norskfaget. MA-oppgave. Universitetet i Tromsø. Norges arktiske universitet.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (2. utg.). Ontario, Calif: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. Hentet fra <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

Cummins, J. (2014). Teaching through a Multilingual Lense: The Evolution of EAL Policy and practice in Canada. *Education matters*, 2014, 2(1): Special Themed Issue in EAL Education, 1-38. Hentet fra <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/em/article/view/62904>

De Houwer, A. & Ortega, L. (2018). *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2018, 04.12). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2021). *NOAB – Det norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Fagbokforlaget. *Leseverktøy*. Lastet ned 3. juni 2021 fra <https://leseverktoy.app.fagbokforlaget.no/>

Fagbokforlaget. *Skriveverktøy*. Lastet ned 3. juni 2021 fra <https://skriveverktoy.app.fagbokforlaget.no/#/>

Folkehelseinstituttet. (2021, 21. juni). *Identitetsprosjektet. Norsk utgave, IP-N – prosjektbeskrivelse*. Hentet fra <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/det-norske-identitetsprosjektet-n-ip/>

Fylkesmannen i Agder. (u.å). *Kompetanse for mangfold i Aust- og Vestagder*, hentet 26.06.20 fra <https://www.fylkesmannen.no/nn/agder/Barnehage-og-opplaring/Grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/Kompetanse-for-mangfold-i-Aust—og-Vest-Agder/>

García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Gjefsen, I.A. (2010). *Forestillinger om flerspråklighet – kasusstudier av tospråklig opplæring ved to skoler*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/17920>

Golden, A., Kulbrandstad, L.I. & Tennfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, 5-41

Hanssen, E. & Sjøkkeland, M. (2021, 28. jan). *Dialekter og språk i Oslo*. Hentet fra

https://snl.no/dialekter_og_spr%C3%A5k_i_Oslo

Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I Harketstad Olsen, M. & Haug, P. *Tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*.

Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Henriksen, K., Østby, L. & Ellingsen, D. (2010). Innvandring og innvandrere 2010. Hentet

26.06.20 fra <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa119/sa119.pdf>

Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A.S & Hauge, H.A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14, (1), 20 sider. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7871>

Kulbrandsstad, L.A. (2007). Lærerstudenter og språklig variasjon: En holdningsundersøkelse. *Nordisk Pedagogik*, 27(4): 357-370

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del - verdier og prinsipper*. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21

(2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i*

grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>

[Leraand, D](#) & [Bahus](#), V. B. (2018, 3. oktober). Flyktninger. Hentet fra

<https://snl.no/flyktninger>

Lexico. (2021). Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English

Translator. Hentet fra <https://www.lexico.com/>

Lomax, E. (2017). Flerspråklighet som ressurs. En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen.

[Masteroppgave, Universitetet i Tromsø. Norges arktiske universitet.] Hentet fra

<https://munin.uit.no/handle/10037/11592>

Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 4, 87-102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>

Lund, A. B. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I Lund, A.B. (red). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I Lund, A.B. (red). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Lundberg, P. & Nergård, M. E. (2019). «'Jeg lærte at jeg kan mer enn det jeg tror'». En studie av flerspråklighet som ressurs i grunnskoleundervisning» i Thorsen, Kirsten Elisabeth; Michelet, Simon (Red.). *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering - sammenhenger og spenninger*. Kapittel 11. s. 181-196. Oslo: Universitetsforlaget.

Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I Lunde, M. og Aamodt, S. (Red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

May, S. (2014). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.

Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. [Doktorgradavhandling, Universitetet i Oslo]. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/Randi-Myklebust-PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I Harkestad Olsen, M. & Haug, P. *Tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2015). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Sjangerpedagogikk. Lastet ned 24. juni 2021 fra <https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/sjangerpedagogikk/>

Nergård, M. E. (2013). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. *Språklig mangfold og læring*. Oslo: Gyldendal forlag

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (L17.07.1998 nr. 61). Hentet fra

https://app.rettsdata.no/document/gL19980717z2D61?gclid=Cj0KCQjw0K-HBhDDARIsAFJ6UGj_AOjgHozSXMdYFo2CjdOSceH_-K-sybHOzQVp65l6hAqL95eVpMaArxXEALw_wcB

Paap, K.R., Johnson, H.A. & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69; 265-278

Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I Lunde, M. & Aamodt, S. (Red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Polak, E.A. (2012) Kognitive fordeler ved tospråklighet Finnes det kognitive fordeler ved det å være tospråklig? Hvilke kognitive fordeler finnes og hvem kan oppnå dem?

[Masteroppgave, UIO]. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30685/MasterxE.Polak.pdf?sequence=1>

Rimer, J. (2019). «Når jeg ser det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr». En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser. [Masteroppgave, NTNU]. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610322>

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryen, E. (2018). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 26(2). Hentet fra

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554>

Røthing, Å. & Bjørnstad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 163-167. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987>

Simonsen, H.G. (2020, 22. oktober). Ordstilling. Hentet fra <https://snl.no/ordstilling>

Statistisk sentralbyrå. (2001, 1. januar). Innvandring og innvandrere: oppdaterte tall om innvandrere 2001. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/oppdaterte-tall-om-innvandrere--42215>

Statistisk sentralbyrå. (2017, 18. september). Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/arbeidsinnvandrere-fra-hovedstadsfenomen-til-vanlig-syn-i-hele-landet>

Statistisk sentralbyrå. (2021, 9. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>.

Svendsen, B.A. (2021). *Flerspråklighet - til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

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 Kulbrandstad, L. A. & Steien, G.B. (Red.). *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen*

Svendsen, B.A. (2019) Språk og identitet [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernegruppe/benteas/>

Svendsen, B.A., Ryen, E. & Lexander, K.V. (2015). *Ta tempen på språket! Rapport fra Forskningskampanjen 2014*. Norges forskningsråd

Teemant, A & Pinnegar, S. E. (2019). *Coercive vs. Collaborative Relations*. Hentet fra https://edtechbooks.org/language_acquisition/cummins_model

Thorsen, K. E. & Michelet, S. (2019). Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering: sammenhenger og spenninger. Oslo: Universitetsforlaget.

Tonne, I., & Palm, K. (2016). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 31(1-2), 310-349. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>

Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M. & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 27(2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>,

Utdanningsdirektoratet. Elevtall i videregående skole – fylker og skoler. Lastet ned 1. juni 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. oktober). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR01-05). Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i

Norge – videregående opplæring (NOR9-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/nor9-03#>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i

Norge - videregående opplæring (NOR09-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor09-04>

Voksne for barn. (2019). Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt. Lastet ned 19.

juli 2021 fra <https://vfb.no/artikler/a-bli-inkludert-verdsatt-og-hort/>

Wedin, Å. (2017). *Språklig mangfold i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget

Wikipedia. Ressurs. Lastet ned 12.07.21 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Ressurs>

Østberg, S., Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, u.

o. v. & Norge, K. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010 (bd. NOU 2010:7)*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I Lunde, M. & Aamodt, S. (Red.),

Inkluderende og flerspråklig opplæring. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata
2. Spørreskjema
3. Intervjuguide

Vedlegg 1:

GODKJENNING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

30.04.2020

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 822875 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt:

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 30.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 05.05.2021. **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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn

(art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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). Det er oppgitt at SurveyXact skal benyttes som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Masteroppgave: Minoritets elever som ressurs i klasserommet

Denne undersøkelsen ble sendt ut digitalt jeg jeg har derfor ikke redigert layout i vesentlig grad i dette dokumentet.

Lenke til undersøkelsen på nett:

<https://www.survey-xact.dk/LinkCollector?key=VEHYYWY6L1C1>

Jeg er i ferd med å skrive en masteroppgave innen nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Agder. Hovedformålet med prosjektet er å belyse hva som menes med mangfold og flerspråklighet som ressurs, og å lære mer om hvilke erfaringer og refleksjoner lærere og elever har rundt dette. Denne spørreundersøkelsen blant norsklærere i videregående skole, er første del av datainnsamlingen.

Spørreundersøkelsen gjennomføres ved hjelp av databehandleren SurveyXact og er todelt. Alle får spørsmål som dreier seg om hvor mye fokus temaene grammatikk, språkmøter og kulturmøter får i norskfaget i dag. Lærere som har elever med minoritetsbakgrunn, får i tillegg spørsmål relatert til dette. Undersøkelsen tar 10-20 minutter.

Det er kun meg og min veileder, Torild Marie Olsen ved Universitetet i Agder, som har tilgang til informasjonen du gir. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i egne opplysninger og kan trekke tilbake svarene du har gitt innen prosjektets slutt våren 2021. Noen vil få spørsmål om de vil oppgi navn og e-post mot slutten av undersøkelsen for eventuelt å stille seg tilgjengelige for intervju. Alle opplysninger som kan koples til enkeltpersoner, vil oppbevares trygt på universitetets server og bli slettet ved prosjektets slutt. De som leser masteroppgaven, vil ikke kunne spore informasjonen tilbake til deg.

Ved spørsmål, kan du kontakte meg, Lene Freitag – lenekf15@uia.no, telefon 47332686, min veileder Torild Marie Olsen – Torild.m.olsen@uia.no, telefon 92446504, eller UiAs personvernombud: Ina Danielsen - ina.danielsen@uia.no, telefon: 45254401 .

Takk for at du vil være med!

Hva er din utdanningsbakgrunn?

- (1) Adjunkt
- (2) Adjunkt med tilleggsutdanning
- (3) Lektor
- (4) Lektor med tilleggsutdanning
- (5) Annet _____

Har du "Norsk som andrespråk" i fagkretsen din?

- (3) Nei
- (4) Ja

Hvor mange studiepoeng har du i norsk som andrespråk?

- (1) 30
- (2) Mer enn 30
- (3) Mindre enn 30
- (4) Kommentar _____

Hvor ligger skolen du jobber ved?

- (1) Østlandet
- (2) Sørlandet
- (3) Annet sted _____

Hvor gammel er du?

- (1) 20-29 år
- (2) 30-39 år
- (3) 40-49 år
- (4) 50-59 år
- (5) 60-70 år
- (6) Ønsker ikke oppgi alder

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

- (1) 0-1 år
- (2) 2-5 år
- (3) 6-10 år
- (4) 11-20 år
- (5) 21-30 år
- (6) Over 30 år

Hvor lenge har du arbeidet som lærer i videregående skole?

- (1) 0-1 år
- (2) 2-5 år
- (3) 6-10 år
- (4) 11-20 år
- (5) 21-30 år
- (6) Over 30 år

Hva slags klasser og klassetrinn underviser du på nå? Her kan du krysse av for flere valg.

- (1) Yrkesfag vg1 og/eller vg2
- (2) Studieforbereidende utdanningsprogram, vg1
- (3) Studieforbereidende utdanningsprogram, vg2
- (4) Studieforbereidende utdanningsprogram, vg3
- (6) Påbygging til generell studiekompetanse
- (7) Annet _____

Hva slags klasser og klassetrinn underviste du på de foregående to årene? Her kan du krysse av for flere valg.

- (1) Yrkesfag vg1 og/eller vg2
- (2) Studieforbereidende utdanningsprogram, vg1
- (3) Studieforbereidende utdanningsprogram, vg2
- (4) Studieforbereidende utdanningsprogram, vg3
- (6) Påbygging til generell studiekompetanse
- (7) Annet _____

Har du eller har du hatt elever med annet morsmål enn norsk i noen av klassene dine de siste tre årene?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvor stor andel av elevene i klassene du har undervist de siste tre årene, har minoritetsbakgrunn? Her kan du krysse av for flere valg.

- (1) 1-10%
- (2) 11-25%
- (3) 26-50%
- (4) 51-75%
- (5) 76-100%
- (6) Eventuell kommentar _____

I det nye læreplanverkets overordnede del er flerspråklighet som ressurs, mangfold og elevmedvirkning vektlagt sterkere enn tidligere. Om flerspråklighet som ressurs står det: "Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet."

Hva forstår du med "ressurs" i denne sammenhengen?

Om "mangfold" står det blant annet at "en felles ramme gir og skal gi rom for mangfold."

Hva forstår du med "mangfold" i denne sammenhengen?

Overordnet del av læreplanen sier også at "elevmedvirkning må prege skolens praksis".

Hva forstår du med "elevmedvirkning" i denne sammenhengen?

Videre i undersøkelsen vil du få spørsmål om ditt arbeid knyttet til utvalgte kompetansemål fra **dagens** læreplan i norsk ((NOR1-05).

Språk og grammatikk:

Omtrent hvor mye fokus gir du vanligvis til arbeid med **språk og grammatikk** innen hvert av disse kompetansemålene? Her svarer du bare på kompetansemål som er relevante ut ifra de klassene du har erfaring fra.

Studieforberedende linje - vg1 og Yrkesfaglig linje - vg1 og vg2:

Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Studieforberedende linje - vg2 og "Påbygg":

Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Studieforberedende linje - vg3 og "Påbygg":

Drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Blir grammatikkundervisningen hovedsakelig gjennomført i forbindelse med hovedmåls- eller sidemålsundervisningen?

- (1) Mest i hovedmålsundervisningen
- (2) Mest i sidemålsundervisningen
- (3) Begge deler
- (4) Eventuell kommentar _____

I hvilken grad benytter du deg av minoritetslevenes språklige ressurser i undervisningen om grammatikk og språk?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I svært liten grad
- (3) I liten grad
- (4) Til en viss grad
- (5) I stor grad
- (6) I svært stor grad
- (7) Evt. kommentar _____

Beskriv nærmere hvordan minoritetslevenes språklige ressurser får plass i grammatikk- og språkundervisningen.

Flerspråklighet og språkmøter:

Omtrent hvor mye fokus gir du vanligvis til arbeid innen hvert av disse kompetansemålene? Du svarer bare på kompetansemål som er relevante ut ifra de klassene du har erfaring fra.

Studieforberedende linje - vg1 og Yrkesfaglig linje - vg1 og vg2:

Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Studieforberedende linje - vg3 og "Påbygg":

Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskningsspolitikk.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes flerspråklige erfaringer innen arbeid med flerspråklighet?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I svært liten grad
- (3) I liten grad
- (4) Til en viss grad
- (5) I stor grad
- (6) I svært stor grad
- (7) Evt. kommentar _____

Beskriv hvordan minoritetselevenenes språklige erfaringer kommer til uttrykk når temaet er flerspråklighet og flerspråklige samfunn.

I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes erfaringer med språkmøter innen arbeidet med samisk?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I svært liten grad
- (3) I liten grad
- (4) Til en viss grad
- (5) I stor grad
- (6) I svært stor grad
- (7) Evt. kommentar _____

Beskriv hvordan minoritetselevenenes elever med språkmøter kommer til uttrykk når temaet er samisk.

I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes språklige erfaringer innen undervisning om norske talemålsvarianter?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I svært liten grad
- (3) I liten grad
- (4) Til en viss grad
- (5) I stor grad
- (6) I svært stor grad
- (7) Evt. kommentar _____

Beskriv hvordan minoritetselevenenes språklige erfaringer kommer til uttrykk når temaet er talemål.

Kulturmøter:

Omtrent hvor mye fokus gir du vanligvis til arbeid innen neste kompetansemål? Gjelder bare studieforberevende linje - vg1 og yrkesfaglig linje vg1 og vg2.

Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster.

- (1) Svært lite fokus
- (2) Lite fokus
- (3) En del fokus
- (4) Mye fokus
- (5) Svært mye fokus

I hvilken grad benytter du deg av minoritetselevenenes kulturelle erfaringer innen dette kompetansemålet?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I svært liten grad
- (3) I liten grad
- (4) Til en viss grad
- (5) I stor grad
- (6) I svært stor grad
- (7) Evt. kommentar _____

Beskriv hvordan minoritetselevenenes kulturelle erfaringer kommer til uttrykk i arbeid med kulturmøter.

I hvilken grad har du gjort deg nytte av minoritetselevenenes erfaringer med kulturmøter i undervisningen om samisk?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I svært liten grad
- (3) I liten grad
- (4) Til en viss grad
- (5) I stor grad
- (6) I svært stor grad
- (7) Evt. kommentar _____

Beskriv hvordan minoritetselevenenes erfaringer med kulturmøter kommer til uttrykk i undervisningen om samisk.

Andre kommentarer?

Jeg ønsker, som nevnt i begynnelsen av undersøkelsen, å kontakte et lite antall informanter til et intervju. Intervjuet kan komme til å foregå over telefon hvis vi ikke kan møtes fysisk. Om du er villig til å bidra, vennligst oppgi navn og e-post på neste side. I intervjuet vil vi ta utgangpunkt i svarene som er gitt i denne undersøkelsen. Dersom du ikke blir bedt om å delta i intervju, vil kontaktinformasjonen din bli slettet. Du vil selvfølgelig få beskjed.

Navn

E-post

Takk for at du tok deg tid til å besvare denne spørreundersøkelsen. Ha en fortsatt fin dag!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bruk av minoritetselevs språklige og kulturelle ressurser i norskundervisningen i videregående skole

Intervjuene vil være semi-strukturerte og ta utgangspunkt i følgende:

Overordnet del av den nye læreplanen legger blant annet opp til at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Samtidig skal mangfold anerkjennes som en ressurs i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø, og alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

Hovedproblemstillingen min er følgende:

I hvilken grad og hvordan synliggjøres minoritetselevs flerspråklige og flerkulturelle ressurser i norsktimene i videregående skole?

Jeg håper å kunne intervju ca. tre norsklærere i videregående skole som har klasser med både elever med minoritetsbakgrunn og elever med norsk som morsmål. Etter intervjuet med lærerne vil jeg også gjerne intervju noen av deres minoritetselever for å få flere perspektiver på forskningsspørsmålet ovenfor.

Jeg forutsetter at lærerne har svart på et spørreskjema i forkant av intervjuet som jeg planlegger å distribuere til relativt mange norsklærere i videregående skole. I spørreskjemaet søker jeg svar på hvor stor vekt den enkelte lærer legger på temaene grammatikk/språk, flerspråklighet/språkmøter og kulturmøter i undervisningen. Dersom læreren har elever med minoritetsbakgrunn i klassen, forsøker jeg også å kartlegge om, evt. i hvilken grad og hvordan han/hun gjør seg nytte av disse elevenes språklige og kulturelle ressurser i klasserommet. Jeg ber også lærerne dele sine tanker om hvordan vi, med utgangspunkt i den nye læreplanen kan fremme elevmedvirkning og imøtekomme læreplanens vektlegging av mangfold og flerspråklighet som ressurs i skolen.

I intervjuet med lærerne vil jeg ta utgangspunkt i svarene fra spørreundersøkelsen og be om nærmere utdyping der det er aktuelt. I tillegg har jeg formulert følgende spørsmål:

OM DEN ENKELTE LÆRER/KLASSEROMMET

- Hvordan opplever du det å undervise klasser som både har elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk? Er det noen fordeler eller utfordringer med å ha flerspråklige elever i klassen? Har du hatt blandede voksenklasser, og skiller det i så fall seg fra rene ungdomsklasser?
- Gjør du noen spesielle tilpasninger når det er flerspråklige elever i klassen?
- I hvilken grad gir du rom for bruk av andre språk enn norsk i klasserommet, da særlig morsmål?
 - Evt. i hvilke sammenhenger?
- Si noe generelt om hvordan du pleier å undervise i norskfaget (omtrentlig forhold mellom tavleundervisning og elevaktivitet, hvor hyppig elevene jobber i grupper og hvor ofte de har presentasjoner).
- Hvilke læringsressurser bruker dere (hvilken lærebok, NDLA, multimedia)?

I de neste spørsmålene skal vi gå nærmere inn på tre ulike delemner i faget: grammatikk, språkmøter og kulturmøter:

- Først: Du benytter minoritetslevenes ressurser til en viss grad/stor grad/svært stor grad. Kan du si noe om hvorfor du velger å bruke deres ressurser i klasserommet?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du knyttet til *grammatikkundervisning* i et flerspråklig klasserom? Vis til egne erfaringer! (Her vil det antakelig være naturlig å utdype svar i spørreskjemaet).
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du knyttet til *undervisning om språkmøter* i et flerspråklig klasserom? Vis til egne erfaringer! (Her vil det antakelig være naturlig å utdype svar i spørreskjemaet).
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du knyttet til *undervisning om kulturmøter* i et flerspråklig klasserom? Vis til egne erfaringer! (Her vil det antakelig være naturlig å utdype svar i spørreskjemaet).
 - Hvilke tekster har dere brukt i denne delen av faget?

Oppfølgingsspørsmål til de tre siste spørsmålene, hvis det er relevant:

- Har elevene selv gitt uttrykk for hvordan de opplevde dette (spesifikke) undervisningsopplegget? Her er jeg både interessert i reaksjoner både hos elever med norsk som morsmål og hos elever med minoritetsbakgrunn.

OM SKOLEN GENERELT

(Hvis jeg ikke har funnet ut dette på skolens nettside eller på annet vis):

- Omtrent hvor stor andel av skolens elever har minoritetsbakgrunn?
- Har andelen minoritets elever endret seg over de siste fem årene?
 - (Hvis andelen har økt vesentlig:) Har dere lærere fått tilbud om kursing eller etterutdanning for å styrke den flerkulturelle kompetansen ved skolen?
- Har skolen rutiner for å kartlegge minoritets elevenes språkferdighet? Hvordan vurderer skolen “tilstrekkelig dugleik”? Dersom de ikke har “tilstrekkelig dugleik” i norsk, får de særskilt norskopplæring, evt også morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller begge deler? (*Opplæringsloven § 2.8: Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.*) Dersom skolen ikke tilbyr særskilt opplæring, hva er årsaken? Der dine elever har hatt særskilt opplæring, hvordan har du opplevd effekten av det?
- Har du samarbeid med andre lærerne ved skolen som også har elever med norsk som andrespråk?
 - Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?
- Opplever du at ledelsen ved skolen ser det flerkulturelle skolemiljøet som en ressurs?
 - På hvilken måte?

AVSLUTNINGSVIS:

Opplever du at måten man forholder seg til minoritetsspråklige elever på har endret seg i løpet av din tid som lærer? I så fall på hvilken måte?