



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

GBPEL412

Predefinert informasjon

Startdato:	02-10-2019 09:00	Termin:	2019 HØST
Sluttdato:	11-10-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Individuell bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 GBPEL412 1 BAC 2019 HØST		
Intern sensor:	Cecilie Hamnes Carlsen		

Deltaker

Kandidatnr.: 205

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



BACHELOROPPGAVE

«Her snakker vi norsk!»

Kvalitativ forskning på oppfatninger om flerspråklighet

«We speak norwegian here!»

Qualitative research on views about multilingualism

Kandidatnummer: 205

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Cecilie Hamnes Carlsen

11.10.2019

Antall ord: 10 999

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

This qualitative research thesis employed a semi-structured interview with an interpretive phenomenological and hermeneutic analysis. The study was employed to investigate how teachers, without any form of formal competence within multilingual teaching, reflects around multilingual and minority speaking students with their first language as a resource, considering the vast misconceptions and myth surrounding the subject of multilingualism. The study was designed by using a single conversation with an elementary school teacher and the aim was to answer how views on *multilingualism and minority speaking pupils' first language as a resource are expressed from teachers in primary school?*

The result of the project demonstrates a clear need for competence enhancement, as there are many teachers who work with education of basic Norwegian language without any formal competence on the subject. Many of the statements made by the teacher in this study may indicate limited knowledge of issues and topics addressed, despite long experience with minority language students.

Forord

Det er et stort ansvar å skulle ivareta, oppdra og utdanne Norges barn - alle Norges barn. Ivaretagelse og inkludering av flerspråklige og flerkulturelle mennesker er en personlig og svært viktig sak for meg. Stadig er det misoppfatninger til flerspråklighet og morsmål som ressurs. Det er et samfunnsansvar å forhindre polarisering og en dem-oss-tankegang som ikke hører hjemme i 2019. Det foregår en hurtig utvikling i det mangfoldige Norge, og behovet for tilpasning og utvikling av gode holdninger øker. Dette akter jeg å bidra til.

Dette har vært en lang og lærerik prosess, og det er mange jeg ønsker å takke.

Mine kjære foreldre. Takk for at dere har oppdratt meg med gode verdier og gitt meg innsikt til å ikke dømme eller diskriminere, men å feire ulikheter og ønske å ivareta alle mennesker.

Takk til informanter som stilte opp til intervju og som har vært behjelpelig og ønsket å bidra til utvikling. Det er en modig ting å sette seg selv i søkelyset for andre, men også for seg selv.

Takk til min veileder, Cecilie. Vi deler en lidenskap for dette feltet, og du har inspirert meg mer enn du aner. Dine kloke ord og gode refleksjoner inspirerer meg til å fortsette med arbeidet.

Til slutt, takk til min Daniel for hvor inderlig du tror på meg, og for at du er du.

Innholdsfortegnelse

Abstract	2
Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Avgrensning	8
1.4 Begrepsmessige avklaringer.....	8
1.5 Oppgavens struktur.....	9
2 Relevant teori og forskning	10
2.1 Flerspråklighet.....	10
2.2 Flerspråklighet som ressurs eller problem.....	11
2.2.1 <i>Problemorientering og ressursorientering</i>	12
2.2.2 <i>Viktighet av læreres kompetanse og oppfatning</i>	12
2.3 Myter om tidlig flerspråklighet	13
2.2.1 <i>«Myte 1: Barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen»</i>	14
2.2.2 <i>«Myte 2: Å utsette et barn for to språk vil si at barnet begynner å snakke sent»</i>	15
2.2.3 <i>«Myte 3: Små barn burde ikke utsettes for mer enn to språk»</i>	16
2.2.5 <i>«Myte 5: Kodeveksling – språkblanding – er tegn på forvirring»</i>	17
2.2.7 <i>«Myte 8: «Hun har ikke språk» / «Han har ikke begrepsforståelse.»</i> »	17
2.4 Flerspråklighet i læreplanen	18
3 Metode	19
3.1 Valg av metode.....	19
3.1.1 <i>Kvalitativt intervju</i>	19

3.2	Innsamling av datamateriale.....	20
3.2.1	<i>Utvalg</i>	20
3.2.2	<i>Utforming av intervjuguide</i>	21
3.3	Tilnærming til analyse.....	21
3.4	Metodekritikk.....	22
3.4.1	<i>Pålitelighet og gyldighet</i>	23
3.5	Forskningsetiske hensyn.....	24
4	Analyse av datamateriale.....	25
4.1	Flerspråklighetsbegrepet.....	25
4.1.1	<i>Flerspråklighet som ressurs</i>	26
4.2	Myter om tidlig flerspråklighet.....	27
4.2.1	<i>«Myte 1: Barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen»</i>	27
4.1.4	<i>«Myte 2: Å utsette et barn for to språk vil si at det begynner å snakke sent»</i>	28
4.1.5	<i>«Myte 3: Små barn burde ikke utsettes for mer enn to språk»</i>	28
4.1.6	<i>«Myte 5: Kodeveksling – språkblanding – er tegn på forvirring»</i>	29
4.1.7	<i>«Myte 8: «Hun har ikke språk» / «Han har ikke begrepsforståelse»</i> »	29
5	Diskusjon av noen sentrale funn.....	31
5.1	Refleksjoner rundt begrepet «flerspråklighet».....	31
5.1.1	<i>Ressurs eller problem?</i>	31
5.2	Refleksjoner rundt morsmålet.....	33
6	Avsluttende refleksjoner.....	35
7	Litteraturliste.....	36
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	38

Vedlegg 2: Intervjuguide.....	42
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD	45

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

«Mange barn opplever at det språket som brukes heime, morsmålet, er et annet enn det språket som brukes i storsamfunnet» (Høigård, 2013, s.195). Det er økende mangfold i samfunn vårt, og det er stadig større behov for å tilpasse seg og forkaste gamle og utdaterte holdninger. Jeg opplever dessverre som student ute i praksis, fortsatt i 2019, at flerspråklige elevers morsmål ikke ansees som en ressurs, og at verdien av flerspråklighet ikke anerkjennes. Flerspråklighet blir tvert imot sett på som en kilde til utfordringer og splittelse, og lærere virker rådløs om hvordan de skal ivareta og tilpasse seg også de flerspråklige elevenes behov.

Monsen og Randen (2017, s. 139) understreker at: «Dersom elevenes morsmål skal benyttes som ressurs i klasserommet, må dette være ønsket og villet av læreren». Er det virkelig slik at det er opp til enhver lærers skjønn å avgjøre hvordan minoritetsspråklige elever skal behandles i klasserommet? Ifølge Borg (Haukås, 2015, s. 3) er det en sterk sammenheng mellom læreres oppfatninger og deres pedagogiske valg. «Because teachers' beliefs are such a strong predictor of what occurs in the classroom, researchers in the field argue that insight into teachers' beliefs is necessary to understand and improve language teaching and students' learning (Borg, 2006).» (Haukås, 2015, s. 3).

I følge Øzerk (2006, s. 47) er det ofte en betydelig ubalanse i hvordan flerspråklighet blir ansett. Han trekker frem at flerspråklighet hos majoritetselever ofte betraktes som noe ønskelig og positivt, mens det betraktes som en svakhet eller et problem hos minoritetselever. Det er en gjenganger at minoritetselevers flerspråklighet ikke blir anerkjent, og at det uttrykkes fra pedagoger om at dette ikke er det beste utgangspunktet man kan ha. Selv har jeg vært vitne til lignende uttalelser fra atskillige lærere som student i praksis, til og med på skoler med omfattende flerspråklig mangfold. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke læreres oppfatninger om flerspråklighet nærmere.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av relevant teori og egen interesse for feltet vil jeg undersøke hvordan lærere i grunnskolen uten formell kompetanse til andrespråklæring omtaler flerspråklighet og morsmål som ressurs, og hva slags oppfatninger jeg kan finne. Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kommer synet på flerspråklighet og morsmål som ressurs fram hos lærere i grunnskolen?

Jeg har også kommet fram til to delspørsmål for å dele opp oppgaven og passe på at alle sidene ved oppgaven er besvart. Delspørsmålene er følgende:

Delspørsmål 1 Hva slags oppfatninger om flerspråklighet kan en finne hos grunnskolelærere uten formell kompetanse til flerspråklighet og andrespråklæring?

Delspørsmål 2 Hva slags oppfatninger om minoritetsspråklige elevers morsmål kan en finne hos grunnskolelærere uten formell kompetanse til flerspråklighet og andrespråklæring?

1.3 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense ved å ikke gå for dypt inn i de politiske og ideologiske perspektivene ved flerspråklighet, eller holdninger til minoritetsspråk og flerspråklighet i samfunnet. Dette er et bredt felt som ville ha gjort oppgaven mindre konkret og spisset.

På bakgrunn av begrensinger i omfang har jeg måttet gjøre noen konkrete avgrensninger både med tanke på datamateriale. Jeg har kun inkludert ett intervju i oppgaven, da dette har vært omfattende og inngående.

Jeg har i tillegg valgt å ha hovedfokus på noen myter om tidlig flerspråklighet, og hvordan disse kommer til uttrykk hos intervjuobjektet. Dette er fordi mytene skildrer noen utbredte oppfatninger som ikke anser flerspråklighet som en ressurs, eller anerkjenner den kompetansen flerspråklige barn og voksne disponerer.

1.4 Begrepsmessige avklaringer

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å anvende begrepet *morsmål*. Et alternativ til dette kunne vært *førstespråk*, som er brukt synonymt med morsmål. Valget er tatt basert på hva som er mest brukt i teori og styringsdokumenter som blir brukt i oppgaven, hvor morsmål er hyppigere brukt enn førstespråk. Høigård (2013, s. 199) mener at det ikke er så uproblematisk som en gjerne kan tro å definere morsmål. Det finnes flere definisjoner, og ikke alle er like holdbare. Definisjonen jeg har valgt å forholde meg til er: «Språket som snakkes i barnets hjem,

enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan således ha to morsmål» (Høigård, 2013, s. 200).

Jeg bruker også begrepene *flerspråklig* og *minoritetsspråklig*. I hovedsak bruker jeg flerspråklig fordi jeg definerer det som noen som lever med og kommuniserer på flere språk. Likevel, siden hovedfokuset i oppgaven er minoritetsspråk og minoritetsspråklige elevers morsmål, er det nødvendig noen ganger i oppgaven å ta i bruk minoritetsspråklig. Dette er også fordi det passer bedre i noen kontekster, når det er direkte snakk om minoritets elever, og fordi det er mye brukt i styringsdokumenter. Jeg vil likevel i hovedsak bruke flerspråklig. Dette definerer jeg senere i oppgaven.

Jeg vil også gjerne tydeliggjøre skillet mellom *andrespråk* og *fremmedspråk*, da andrespråk er et begrep jeg bruker hyppig i oppgaven. Andrespråk er språk som læres innenfor et land der språket vanligvis er i bruk (Svendsen, 2009, s. 35). Det er et språk som læres i et miljø der det er allment brukt som dagligspråk (Høigård, 2013, s. 200). Det er viktig å klargjøre forskjellen på andrespråk og fremmedspråk, som derimot er språk som læres utenfor land og områder der språket vanligvis er i bruk (Svendsen, 2009, s. 35). Dette er nemlig slik elever i norsk skole lærer for eksempel spansk. Når jeg senere snakker om *andrespråklæring* handler dette altså i denne sammenheng om barn som ikke har norsk som morsmål, som skal lære seg norsk i Norge.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 5 deler. I den første delen har jeg nå introdusert prosjektet, bakgrunnen for det, problemstilling og delspørsmål, redegjort for avgrensinger som ble gjort og lagt fram noen begrepsmessige avklaringer. Oppgaven vil videre bestå av relevant teori og forskning, hvor jeg tar for meg begrepet flerspråklighet, flerspråklighet som ressurs eller problem, og myter om tidlig flerspråklighet. Deretter presenterer jeg metodevalg og datainnsamling. Etter dette vil jeg gjøre en analyse av datamaterialet med drøftende kommentarer underveis, for så å diskutere noen sentrale funn. Til slutt er det noen avsluttende kommentarer hvor jeg vil oppsummere oppgaven og reflektere rundt resultatet.

2 Relevant teori og forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem og redegjøre for det teoretiske rammeverket for bachelorprosjektet. Her har jeg delt inn i fire deler. I den første delen tar jeg for meg begrepet *flerspråklighet*, deretter ressurser det bærer med seg. Etter dette greier jeg ut om noen utbredte myter om tidlig flerspråklighet. Jeg avslutter med hvordan flerspråklighet er omtalt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (heretter: læreplanen i grunnleggende norsk).

2.1 Flerspråklighet

«Enspråklighetens tid er forbi» (Øzerk, 2006, s. 42). Det er flere mennesker i verden som lever flerspråklig enn det er mennesker som lever enspråklig, og i flere land i Asia og Afrika blir det beregnet som «det naturlige» å være flerspråklig (Høigård, 2013, s. 195). Slik kan en forstå flerspråklighet som et fenomen både på et individ- (multilingualism) og samfunnsnivå (plurilingualism). Svendsen (2009, s. 32) forteller at det er vanlig å skille mellom flerspråklighet på disse nivåene. På samfunnsnivå kan man for eksempel se på og studere ulike aspekter ved flerspråkligheten i ulike land. Flerspråklighet på individnivå er mer rettet mot den individuelle språktilegnelsen.

Flerspråklighet i Norge har vært i endring de siste hundre årene. Ifølge Monsen og Randen (2017, s. 8) er Norge tradisjonelt et mer språklig homogent samfunn, til tross for at både samisk, kvensk, romanes og romani har eksistert i Norge i flere hundre år. På 1400- og 1500-tallet levde samisk og norsk side om side, og på 1700-tallet kom det flere finskspråklige innflyttere. På 1800-tallet derimot begynte Norge den harde fornorskingspolitikken som fikk store konsekvenser spesielt for det samiske språket i landet. Dette resulterte i at samisk til slutt fikk et særskilt vern i Norge på slutten av 1900-tallet.

I verden blir flerspråklighet mer og mer vanlig, og det er langt over halvparten av mennesker i verden som er flerspråklig (Monsen & Randen, 2017, s. 10). I Norge innebærer flerspråklighet at vi lever med flere språk i samfunnet totalt, på grunn av innvandring fra andre språksamfunn. Det betyr ikke nødvendigvis at individene i samfunnet blir mer flerspråklige eller at den etnisk norske majoritetsbefolkningen lærer seg flere språk (Monsen & Randen, 2017, s. 10).

Begrepet flerspråklighet er altså ikke entydig, og det finnes en rekke ulike definisjoner. Egeberg (2012, s. 14) forstår begrepet som det å bruke og forholde seg til flere språk, og han legger vekt på at kompetansen i de ulike språkene ikke er bestemmende. Svendsen (2009, s. 35) sier at

flerspråklighet er å tilegne seg, bruke og/eller beherske to eller flere språk samtidig. Høigård (2013, s. 199) presiserer at når vi bruker *tospråklig* eller *flerspråklig* om små barn, betyr det ikke nødvendigvis at de allerede har utviklet mer enn et språk. Det kan også bety at de er i en situasjon hvor de må utvikle mer enn et språk, eller er i gang med den språklige utviklingen. Ryen og Simonsen (2015, s. 205) trekker frem at det er svært sjeldent at flerspråklige personer har helt like ferdigheter i de ulike språkene. De poengterer at språkene ofte er komplimentære og utfylles hverandre, og at det er vanlig at man utvikler ulike språklige ferdigheter på de ulike språkene i ulike domener. I denne oppgaven velger jeg å legge Egebergs definisjon av flerspråklighet til grunn. Den sier som sagt at flerspråklighet betyr å bruke og forholde seg til flere språk, hvor kompetansen i de ulike språkene ikke er bestemmende. Jeg vil også ta med meg Ryen og Simonsens tanker om flerspråklighet, som vektlegger at flerspråklige personer ofte utvikler ulike språklige ferdigheter i ulike domener. Denne definisjonen inkluderer for eksempel elever som bruker og lever med et annet språk hjemme enn på skolen, selvom dette språket ikke er funksjonelt i skolesammenheng.

2.2 Flerspråklighet som ressurs eller problem

Ifølge Vangsnes (2013, s. 261) var det en utbredt oppfatning for noen tiår siden, både hos helsepersonell og språkvitere, at tospråklighet var en belastning for barn. I dag vet vi bedre. Vangsnes sier at det å vokse opp med mer enn ett språk gir en rekke fordeler. Flerspråklige barn utvikler for eksempel en større språklig bevissthet, eller metaspråklig kompetanse, og de evner på en bedre måte å oppfatte og forstå strukturelle forskjeller mellom språk og hvordan språk fungerer (Vangsnes, 2013, s. 262). Flerspråklige barn utvikler også evnen til å ta andre sitt perspektiv tidligere enn enspråklige barn. Dette handler om å forstå at andre mennesker kan tro, vite, mene eller ønske noe annet enn en selv. De er mer åpen for andre kulturer, og de har en økt forståelse for kulturelle forskjeller mellom folk (Vangsnes, 2013, s. 263).

Skolen skal gi alle elever både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Identitetsbekreftelse innebærer at elevene skal kjenne seg igjen og at skolen bygger på deres forutsetninger og erfaringer. I tillegg til dette skal elevene få utvidet perspektivet sitt ved å forholde seg til verden på ulike måter og lære noe nytt. Ifølge Hauge (2012, s. 28) vil en problemorientert skole ha en skjev fordeling av hva minoritetslevnene og majoritetslevnene får mest av – identitetsbekreftelse eller perspektivutvidelse.

2.2.1 *Problemløst og ressursorientering*

En problemorientert skole er ifølge Hauge (2012, s. 28) en skole som har en assimilierende tilnærming, som ser på språklige og kulturelle endringer som en belastning og som oppfatter mangfoldet som noe forstyrrende for harmonien i det homogene klasserommet (s. 30). Istedenfor å ønske å tilpasse institusjonens virksomhet etter eleven, setter en problemorientert skole fokuset mot det eleven ikke kan, nemlig norsk. Det som ofte skjer i en slik situasjon er at det blir iverksatt tiltak for å redusere *annerledesheten*, hvor målet er å bli så lik majoriteten som mulig (Hauge, 2012, s. 28). I verste fall kan en risikere at skolen forsøker å hindre elevene i å snakke morsmålet sitt på ulike måter. Slike restriksjoner er beklageligvis noe som fortsatt skjer på noen skoler i dag (Hauge, 2012, s. 29).

På en ressursorientert skole ser en ifølge Hauge (2012, s. 30) på mangfoldet som en berikelse, og skolen fokuserer på den flerspråklige elevens ressurser, ikke mangler. En typisk ressursorientert skole mer opptatt av at barnet skal få rikelig med muligheter til god norskopplæring og samhandling med majoritetsspråklige barn. Ikke bare er det viktig at barnet må få input fra det norske språket, det må også få delta i språkstimulerende situasjoner preget av meningsfulle samtaler. Hauge (2012, s. 30) understreker at det er viktig både med et inkluderende miljø, og at eleven opplever at den kompetansen den har med seg anerkjennes. Monsen og Randen (2017, s. 43) løfter frem at vi som lærere har et ansvar for å anerkjenne elevenes språklige ressurser, og legge til rette for at de får bruke de ressursene de har.

2.2.2 *Viktighet av læreres kompetanse og oppfatning*

I anledning forslag til ny integreringslov, som nå er ute på høring, foreslår Kunnskapsdepartementet at det skal innføres krav om «generell formell pedagogisk utdanning og minimum 30 studiepoeng i faget norsk som andrespråk for lærere som underviser i norsk etter integreringsloven» (2019, s. 129). I 2016 gjorde Rambøll en undersøkelse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet der det legges fram at «en forholdsvis liten andel av lærerne (grunnskole) har studert eller tatt videreutdanning i norsk som andrespråk, flerkulturell pedagogikk og flerspråklighet og andrespråkspedagogikk, som betegnes som studier som gir spesielt relevant kompetanse til å undervise elever i målgruppen.» (2016, s. 53). Det kan indikere på at det er en mangel på lærere med formell kompetanse i andrespråklæring i grunnskolen. I høringsnotatet til Kunnskapsdepartementet står det også at: «God kompetanse hos lærerne har stor betydning for kvaliteten i opplæringen i norsk for voksne innvandrere». Man kan anta at dette er minst

like viktig i grunnleggende norskopplæring for barn. Ryen og Simonsen (2015, s. 199) understreker at barn lærer de språkene de hører og bruker. For de minoritetsspråklige barna er ofte språklæringsarenaen for norsk barnehagen eller skolen, og da er språkstimuleringen som skjer der svært viktig for språklæringen. Et tilsvarende krav har likevel ikke blitt foreslått for grunnopplæringen eller videregående skole, og et stort antall lærere uten formell kompetanse i norsk som andrespråk jobber stadig som grunnleggende norskopplærere på skoler rundt i landet.

Monsen og Randen (2017, s. 139) poengterer, som nevnt tidligere, at: «Dersom elevenes morsmål skal benyttes som ressurs i klasserommet, må dette være ønsket og villet av læreren». De forteller videre at lærerens holdninger og refleksjoner rundt bruk av morsmål i læring er avgjørende for hvor mye det blir gjort. Dette kan være spesielt problematisk om lærerens kunnskap er begrenset, og ifølge McLaughlin (1992, s. 11) viser forskning om andrespråklæring at det definitivt finnes mange misoppfatninger om hvordan barn lærer språk:

“Teachers need to be aware of these research findings and to unlearn old ways of thinking. For the most part, this means realizing that quick and easy solutions are not appropriate for complex problems. Second language learning by school-aged children takes longer, is harder, and involves a great deal more than most teachers have been led to believe. We need consciously to rethink what our expectations should be.” (McLaughlin, 1992, s. 11).

2.3 Myter om tidlig flerspråklighet

Ryen og Simonsen (2015, s. 195) presenterer ni myter knyttet til tidlig flerspråklighet – altså flerspråklighet for barn¹. De forteller at oppfatningene i disse mytene er utbredte, og at det kan gi negative konsekvenser for politiske og pedagogiske tiltak. Som nevnt i starten av oppgaven er det en sterk sammenheng mellom læreres oppfatninger og deres pedagogiske valg (Haukås, 2015, s. 3). Det er et betydelig behov for mer kunnskap om hva flerspråklighet og flerspråklig utvikling egentlig innebærer, slik at politikken og pedagogikken kan rettes i riktig retning. Mytene kan skape negative holdninger til flerspråklighet og gjøre foreldre, lærere og andre skeptiske og ute av stand til å tilrettelegge på en hensiktsmessig måte. Jeg vil nå ta for meg noen av mytene, og diskutere deres kredibilitet på bakgrunn av relevant teori og forskning.

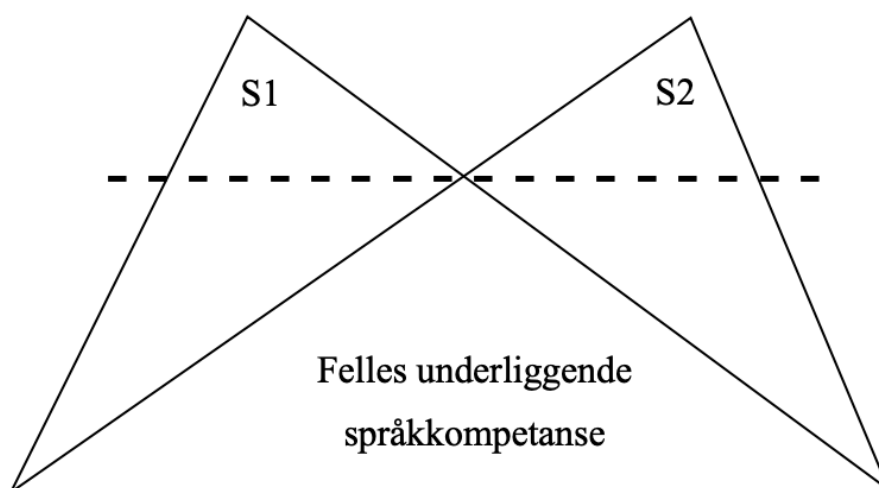
¹ Ryen og Simonsens artikkel om myter overlapper i stor grad med Barry McLaughlins (1992) artikkel: «Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn».

2.2.1 «Myte 1: Barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen»

Ryen og Simonsen (2015, s. 197) viser til at mange politikere kommer med utsagn og oppfordringer om at minoritetsforeldre bør snakke mer norsk med barna hjemme. De forteller at det er mange som har en slik oppfatning – det er til og med rapportert at foreldre får høre slike utsagn fra pedagoger både i barnehage og skole.

Ifølge Ryen og Simonsen (2015, s. 197) mener fagfolk at det vil få flere negative enn positive konsekvenser om en legger vekk morsmålet hjemme. Dette begrunnes på flere måter. For det første presiserer de at å legge vekk morsmålet kan påvirke forholdet mellom forelder og barn, uten noen påvirkning på barnas faglige eller sosiale skolegang. For det andre trekker de frem undersøkelser gjort av Johanne Paradis, hvor hun har kommet fram til at bruk av andrespråket hjemme har svært lite innvirkning på tilegnelse av andrespråket, spesielt da minoritetsspråklige foreldres andrespråksferdigheter ofte ikke er tilfredsstillende nok til at interaksjonen og kommunikasjonen vil være språkstimulerende. For det tredje trekker de fram at man kan stå i fare for å svekke førstespråket, som er svært viktig for begrepsutvikling, identitetsutvikling og interaksjon i nære relasjoner. Fra et pedagogisk perspektiv er det også viktig å ta utgangspunkt i det barnet allerede kan.

Utgangspunktet for en slik misoppfatning er ofte en forestilling om at morsmålet kan hemme utviklingen av andrespråkskompetansen, altså norsk. Men begrepsutviklingen, som primært skjer på morsmålet hjemme, legger grunnlaget for videre utbygging når barna lærer nye språk (Ryen & Simonsen, 2015, s. 197-198). Høigård (2013, s. 204) legger stor vekt på morsmålet egenverdi, og understreker at dette er et viktig redskap når barn skal lære seg andrespråket. Alle språk barna lærer vil stå i sammenheng med den samme kognitive mekanismen, altså er den underliggende begrepskompetansen et fundament for både førstespråk og andrespråk. Monsen og Randen (2017, s. 34) understreker at språkkompetansen fra et språk kan overføres i læring av nye språk, og at «tankene som ligger til grunn for språket kommer fra den samme kognitive mekanismen». De legger frem isfjellsmodellen, utarbeidet av Jim Cummings (1984), som et eksempel på hvordan den felles underliggende språkkompetansen gjør at kunnskaper kan overføres på tvers av språkene.



Figur 1 Cummins isfjellmodellen, gjengitt i Monsen og Randen (2017, s. 35).

I henhold til isfjellmodellen trekker Hauge (2012, s. 64) frem at andrespråkelever lærer om et fenomen på morsmålet først, deretter lærer man den norske terminologien. Dette handler i bunn og grunn egentlig bare å bygge videre på det elevene allerede kan, og la språkene gjensidig bygge på hverandre. «Når et barn kan flere språk, er språkene integrert i samme kilde for tenkning» (Ryen & Simonsen, 2012, s. 198). Altså kommer ikke førstespråket og andrespråket i veien for hverandre. Ifølge Høigård (2013, s. 210) er det forskningsmessig enighet rundt morsmåletets betydning for læringen av nye språk.

2.2.2 «Myte 2: Å utsette et barn for to språk vil si at barnet begynner å snakke sent»

Når barn begynner å si sine første ord er svært individuelt og varierende. Ryen og Simonsen (2012, s. 198) sier derimot at dette ikke har noen sammenheng med hvor mange språk barnet hører rundt seg. Men likevel, hos de tospråklige barna er det flere faktorer som spiller inn i språkutviklingen, som gir utslag for større variasjon i tidlig tale. Når barn lærer to språk utvikles ofte de to språkene i ulik takt, av ulike grunner. En grunn kan være at de ikke får like mye input fra de to språkene. Yip og Matthews, i Ryen og Simonsen (2015, s. 198), forteller at barn ofte da kan ha en «stille periode» i et av språkene, om de mestrer det andre språket bedre.

Også Høigård (2013, s. 200) understreker at det er lite forskning som støtter denne mytens syn på flerspråklighet. Hun legger fram en kanadisk undersøkelse som ble gjort på barns ordforråd, som viste at tospråklige barn i 2-3-årsalderen faktisk hadde færre ord på det ene språket enn de enspråklige barna hadde. Forskerne kom likevel frem til at dette ikke skyldtes at de tospråklige barna hadde en tregere språkutvikling, men at barna ikke hadde fått like mye input og kontakt

med begge språkene for å lære like mange ord på hvert av dem som de enspråklige barna. Høigård (2013, s. 200-201) tilføyer at det samlede ordforråd til de tospråklige barna ofte er nokså likt de enspråklige barnas ordforråd.

2.2.3 «Myte 3: Små barn burde ikke utsettes for mer enn to språk»

Høigård (2013, s. 195) mener at hjernen har god nok kapasitet for å lære flere språk, og at det ikke er hemmende for noen å møte flere språk i oppveksten. Hun påpeker også at det derimot kan virke problematisk for barn å miste et av språkene, da barnet mister mange muligheter for å kommunisere. Oppfordringen til Høigård om arbeid med flerspråklige barn er klar: «De må få rikelig anledning til å delta i samspill med personer som bruker språkene.». Ryen og Simonsen (2015, s. 200) understreker også at input, altså mulighetene for å høre språkene ofte og gi dem gode kommunikasjonsmuligheter, fra språkene er viktig. For de flerspråklige elevene er også nettopp det å ha flere språk viktig. De trenger det for å kunne kommunisere med de rundt seg både på skolen, med venner og hjemme.

I en synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø viser det seg at språkstimulerende situasjoner er preget av meningsfulle samtaler, gjerne lek, hvor alle inkluderes i samtalen. Det viser seg også at det hjelper om det er en voksen med. Med tanke på flerspråklige barn er det viktig at disse samtalene er lagt opp til at alle kan delta, og at barna kan bruke alle språkene de kan (Ryen & Simonsen, 2015, s. 205). Dette inkluderer naturligvis også bruk av morsmål som ikke er norsk.

I tillegg til dette trekker Ryen og Simonsen (2015, s. 200) fram forskning om det som kalles eksekutivfunksjoner. Gjennom eksperimenter, gjort av forskeren Ellen Bialystok, har man kommet fram til at å vokse opp med flere språk øver opp hjernens eksekutivfunksjoner. Det betyr at man øver opp evner som er knyttet mot selektiv oppmerksomhet. Dette handler blant annet om å kunne skille mellom relevant og irrelevant informasjon, å kunne veksle mellom ulike perspektiver, og ha et godt arbeidsminne. Ifølge Bialystoks forskning kan tospråklige og flerspråklige barn se ut til å prestere bedre på slike tester. Fra studier gjennomført på 1960-tallet viste det seg også at barn med godt utviklet tospråklighet skårer bedre på tester som gjelder blant annet metaspråklig bevissthet, språklig analyse, divergent tenkning og kognitiv fleksibilitet, i tillegg til en sensitivitet for non-verbal kommunikasjon (Høigård, 2013, s. 195).

2.2.5 «Myte 5: Kodeveksling – språkblanding – er tegn på forvirring»

Helt fram til 70-tallet var en utbredt oppfatning at språkveksling var et tegn på manglende språkkompetanse (Monsen og Randen, 2017, s. 41). Høigård (2013, s. 201) understreker at språkblanding er en del av flerspråkligheten. Dette kan både skje bevisst og ubevisst. Ofte kan dette fortsatt oppfattes som et problem for voksne, og ses på som en språklig svakhet hos barnet. Det er derimot ulike måter og av ulike grunner at barn blander språk.

Ifølge Høigård (2013, s. 201) handler tidlig språkblanding om at barn blander mellom språkene i samme ytring, fordi de ikke er klar over at det er snakk om to forskjellige språk. Dette forsvinner så snart barnet oppdager at det er to språk og erfarer hvilke ord som hører hjemme hvor. Dette er altså tilfelle for de yngste barna, som gjerne utsettes for to språk allerede fra fødsel. Et vanlig eksempel på dette kan være om barnets foreldre snakker forskjellig språk.

Kodeveksling er en annen form for språkblanding, og kan være både bevisst og ubevisst (Høigård, 2013, s. 202). Det som skjer i kodeveksling er at barnet setter inn et ord eller uttrykk fra det andre språket, eller at barnet går over til det andre språket i en spesifikk situasjon, i en ny setning eller et nytt emne. Noen grunner til kodeveksling kan for eksempel være at barnet ikke har lært ordet det ønsker å bruke på det språket, at noen aktiviteter eller emner bare er opplevd på det ene språket, eller at man vil skape en spesiell kommunikasjonseffekt, vil markere samhörighet eller stenge noen ute fra samtalen (Høigård, 2013, s. 203). Kodeveksling er altså ikke et tegn på forvirring, men er ofte funksjonelle strategier fra barnets side for å kunne kommunisere det de ønsker.

2.2.7 «Myte 8: «Hun har ikke språk» / «Han har ikke begrepsforståelse.»»

Slike utsagn i flerspråklighetssammenheng overser eller anser ofte morsmålet som ugyldig. Ifølge Ryen og Simonsen (2015, s. 206) viser dette en svært ureflektert holdning til hva det egentlig vil si å «ha språk». Barn med normal språkutvikling er ikke språkløse, og når barn lærer språk, lærer de også begreper. I forhold til «å ikke ha begrepsforståelse» er det også en ureflektert holdning, fordi det ikke skiller det å kunne et ord, og kjenne et begrep. Flerspråklige barn har ofte utviklet begrepsforståelse på morsmålet. De kan ha kjennskap til fenomenet vaskemaskin, hvordan den brukes og hva den gjør, men ikke vite hva det heter på norsk. Det betyr ikke at barnet ikke har begrepsforståelse. Det betyr bare at ingen har lært henne ordet på norsk enda. Ryen og Simonsen (2015, s. 207) trekker frem at når barn mangler ordet på denne

måten, kan man la dem forklare istedenfor. Da kan man avdekke om barnet behersker begrepet og meningen bak ordet, og hvordan barnet forklarer ordet kan være avslørende for språkkompetansen. Dette underbygges også av isfjellmodellen, og hvordan den underliggende felles språkkompetansen drar nytte til både morsmålet og andrespråket.

Barn trenger å lære ord for å kunne delta i sosiale sammenhenger. Det er mange ting vi lærer når vi lærer nye ord, da ord både har en forside og en innholdsside. Et ord er på denne måten ikke noe vi kan eller ikke kan, men noe vi har kunnskap om i ulik grad og på ulike måter (Wold, 2008, s. 197). Golden (2015, s. 70) poengterer at «selv voksne språkbrukere kan de ulike ordene i språket sitt i varierende grad». Barnet må få møte ordene i ulike kontekster og få arbeide med dem. I tillegg skal man ta de mulighetene barna selv gir for ordlæring, men disse mulighetene blir dessverre ofte tapt dersom læreren ikke er oppmerksom.

2.4 Flerspråklighet i læreplanen

I Læreplan i grunnleggende norsk står det:

«Elever både i grunnskolen og videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk har etter Opplæringslovens §2-8 (grunnskolen) og §3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2).

Minoritetsspråklige elever har med andre ord rett til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, kun for en begrenset periode. Morsmålet formuleres som et redskap eller middel for å lære seg målspråket, altså norsk, godt nok til at det vurderes at morsmålet ikke er nødvendig for opplæringen lenger. I målene for opplæring som nevner morsmål skal eleven kunne: «sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk», «bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål», «identifisere likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål». I målene for opplæring som nevner flerspråklighet skal eleven kunne: «reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk». Flerspråklighet som et mål i seg selv er altså ikke uttrykt eksplisitt i verken opplæringsloven eller læreplanen.

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for metodevalg og tilnærming i prosjektet. Her begrunner jeg valg av metode, gjør rede for innsamling av datamateriale, tilnærming til analyse, metodekritikk og forskningsetiske hensyn jeg har tatt.

3.1 Valg av metode

På bakgrunn av min problemstilling for prosjektet: Hvordan kommer synet på flerspråklighet og morsmål som ressurs fram hos lærere i grunnskolen?, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt. Thagaard (2018, s. 11) trekker frem at det er en viktig målsetning i kvalitativ metode å forstå sosiale fenomener gjennom en nær kontakt mellom forsker og deltaker. Det vil for eksempel i en intervjusituasjon utvikles en forståelse av hvordan en annen person opplever og reflekterer rundt noe – det som skal undersøkes. I prosjektet mitt var hensikten i stor grad å undersøke hvordan lærere uttrykte seg og reflekterte rundt et spesielt fenomen, og jeg ønsket omfattende beskrivelser av deres erfaringer og tanker. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) peker på at kvalitative metoder vil kunne gi et utfyllende og detaljert datamateriale. For å svare på problemstillingen ble det viktig å avdekke læreres oppfatninger om flerspråklighet og bruk av morsmål, samt få innblikk i hvordan lærere uttrykker seg om utbredte myter om tidlig flerspråklighet. Jeg valgte derfor å gjennomføre kvalitativt intervju som metode.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Intervjuer gir god innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 12), og er derfor en gunstig måte å samle inn datamateriale for dette prosjektet. I intervjusituasjonen ønsket jeg å få til en god og uhytidelig samtale som tillot informanten å snakke fritt og gi utfyllende refleksjoner. Jeg valgte derfor å benytte en semistrukturert intervjuform. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) definerer semistrukturerte intervjuer, eller delvis strukturerte intervjuer, som intervjuer som er delvis planlagt med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. En slik intervjusituasjon blir mer samtalepreget og gir mulighet for informanten til å snakke mer fritt og utfyllende. Thagaard (2018, s. 97) understreker at åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Jeg forsøkte derfor å legge vekt på å stille åpne spørsmål for å ikke begrense informantens svar.

Et godt utgangspunkt for intervjusituasjonen er at begge parter er opptatt av temaene de samtaler om (Thagaard, 2018, s. 109), og det var tilfelle i dette prosjektet. Det kan styrke intervjuets kvalitet fordi informanten var engasjert, snakket lenge og bød på mange erfaringer, digresjoner og tanker rundt emnet.

En utfordring ved intervju er at informanten kan ønske å stille seg selv i et godt lys, og si det man tror at forskeren vil høre. Thagaard (2018, s. 108) understreker at informanten kan bli påvirket av dens oppfatning av forskerens verdier og oppfatninger. Dette var jeg svært bevisst på i intervjusituasjonen nettopp på bakgrunn av det jeg skulle undersøke, altså oppfatninger og holdninger. Derfor hadde jeg en kort introduksjon om meg selv i starten av intervjuet, og forklarte grundig at jeg var ute etter deres egne tanker og erfaringer, ikke et fasitsvar. Gjennom intervjuet prøvde jeg å holde meg så objektiv som mulig og stille spørsmål som åpnet for refleksjon.

3.2 Innsamling av datamateriale

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 18) poengterer at datamaterialet i kvalitativ metode gir mer detaljert og utfyllende informasjon, hvor poenget er å gi et bilde av kvalitet eller spesielle egenskaper ved fenomenet som studeres. Datamaterialet i oppgaven består av et intervju av en lærer i grunnskolen. I denne delen forklarer og begrunner jeg utvalget i oppgaven.

3.2.1 Utvalg

Da det tross alt er lærernes holdninger og oppfatninger i skolen som har gjort meg oppmerksom på problemstillingen, var det dette jeg ønsket å undersøke. Rekrutteringen av informantene ble gjort ved at jeg sendte e-post til grunnskoler og spurte om de hadde noen lærere som var interessert i å stille til intervju. Jeg fortalte kort om prosjektet og hva slags kriterier jeg hadde for informanten, men passet på å ikke avsløre hva jeg skulle undersøke for å ikke kontaminere datamaterialet. Informasjonen som ble gitt var at prosjektet handlet om flerspråklighet og bruk av morsmål i skolen. Slik kom jeg i kontakt med mulige informanter. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) sier at man ved kvalitative intervju velger informantene ved strategisk utvelgelse. Det er ulike utvalgsstrategier en kan gjøre, og i min oppgave har jeg gjort en kriteriebasert utvelgelse. Det betyr at informanten er valgt ut fra noen kriterier jeg har satt for prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Kriteriet jeg satt for informanter var at de ikke hadde formell kompetanse eller utdanning innenfor andrespråklæring. Helst ønsket jeg en lærer som jobbet på en skole med omfattende språklig mangfold. Dette er fordi det som

sagt er et betydelig antall minoritetsspråklige elever på grunnskoler i Norge, mens det ikke er mange lærere med formell kompetanse. Det var disse lærernes oppfatninger jeg var nysgjerrig på.

Antall informanter ble i stor grad styrt av begrensninger av omfanget på oppgaven. Jeg har til slutt valgt å bare inkludere én informant i oppgaven, og det er viktig å bemerke seg at intervjuet gir uttrykk for bare én lærers oppfatninger og syn. Således er det subjektivt og kan ikke generaliseres. Dette er heller ikke intensjonen med denne oppgaven.

Jeg har valgt å anonymisere den utvalgte informanten ved å gi henne et fiktivt navn, og kaller henne derfor for Kari. Kari har jobbet med norsk som andrespråk i mange år, men har ikke formell utdanning på dette feltet. Hun jobber nå fulltid med grunnleggende norskopplæring på en barneskole.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

I prosjektet var jeg interessert i å høre hvordan en lærer omtalte og ytret seg om flerspråklighet, og hvordan hun stilte seg til de mytene, eller misoppfatningene, om tidlig flerspråklighet som ble fremstilt i teoridelen. Da disse misoppfatningene er utbredte og ikke anerkjenner ressursen i flerspråklighet tenkte jeg at det ville være interessant å se om det kunne oppstå utsagn som fremmer en slik oppfatning under intervjuene. Jeg la derfor enkelte spørsmål opp slik at det åpnet for diskusjon rundt de aktuelle mytene. Dette gjorde utformingen av intervjuguiden vanskelig, fordi jeg ønsket å teste informanten på oppfatninger og syn, uten å røpe hva jeg egentlig var ute etter. Det kunne ha hindret informanten i å gi oppriktige svar, og gjort dem mindre autentisk og reelle. Jeg fikk hjelp av min veileder for å formulere disse spørsmålene på best mulig måte, og la vekt på å stille åpne spørsmål. Til slutt endte jeg opp med 7 hovedpunkter, i tillegg til noen mulige oppfølgingsspørsmål avhengig av intervjuets forløp (se vedlegg 2).

3.3 Tilnærming til analyse

I prosjektet mitt ønsket jeg å knytte sammenheng mellom dataene jeg samlet inn, og det relevante teoretiske rammeverket som er presentert. «Forskeren har som et krav å inngå i en dialog med andre forskere for å sette sin egen forskning i en teoretisk kontekst» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 221). Mytene om tidlig flerspråklighet blir særlig viktig, da disse mytene er utgangspunktet for spørsmålene i intervjuguiden og opptar store deler av teoridelen i oppgaven.

Tilnærmingen til analysen er dermed hovedsakelig basert på noen misoppfatninger/myter, og ifølge Thagaard (2018, s. 13) er et fellestrekk ved kvalitative metoder at dataen man analyserer kommer til uttrykk i form av en tekst som kan beskrive personers handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver.

Mitt prosjekt har en fenomenologisk tilnærming fordi jeg ønsker å undersøke hva slags tanker og oppfatninger som forekommer rundt fenomenet flerspråklighet blant lærere i grunnskolen. Christoffersen & Johannssen (2012, s. 99) forklarer at fenomenologi innenfor kvalitativ metode handler om «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av fenomen». De poengterer videre at ordet *mening* er et nøkkelord, fordi forskeren prøver å forstå meningen av et fenomen gjennom en spesifikk og utvalgt gruppes øyne. I en slik tilnærming er det ikke noe riktig svar, fordi fenomenet kobles til informantens egen tolkning, og det er nettopp tolkningen av fenomenet forskeren er interessert i (Christoffersen & Johannssen, 2012, s. 100). Dette står i sterk sammenheng til hva jeg ønsker å utrette i prosjektet mitt, hvor jeg ønsker å gå inn i meningsinnholdet i lærerutsagn om fenomenet flerspråklighet.

Prosjektet har også en hermeneutisk tilnærming fordi jeg i stor grad forsøker å tolke hva utsagn kan si om noens oppfatninger om flerspråklighet. Hermeneutikk stammer fra et gresk ord som betyr å tolke eller fortolke (Kjeldstadli, 1999, s. 183). «De kvalitative teknikkene går gjerne sammen med en hermeneutisk tilnærming der en søker å tolke meninger, og med et intensivt forskningsopplegg der en går forholdsvis dypt ned i noen eksempler» (Kjeldstadli, 1999, s. 183). I denne oppgaven går jeg spesielt inn på noen myter og misoppfatninger, og prøver å fortolke refleksjoner rundt et fenomen.

3.4 Metodekritikk

Vanligvis brukes begrepene validitet og reliabilitet i forskningsprosjekter som bacheloroppgaver, men disse blir av noen kvalitative forskere byttet ut med andre begreper da de oppfatter at disse tilhører mer kvantitativ forskning. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) benytter, i henhold til Guba, gyldighet istedenfor validitet, og pålitelighet istedenfor reliabilitet. Det gjør jeg også i denne oppgaven.

Forskeren må reflektere over to forhold – hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og hvordan man selv gjennom sin måte å gjennomføre forskningen kan ha påvirket resultatene. Det første punktet handler om forskningens gyldighet, altså hva slags slutninger man som forsker kan trekke ut fra dataen man har samlet inn. Det andre punktet viser til

forskningens pålitelighet – hvor mye vi kan stole på funnene som er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

3.4.1 Pålitelighet og gyldighet

Etter gjennomføring av intervju og utforming av oppgaven har det dukket opp noen bemerkninger som kan utfordre kvaliteten på oppgaven min. Omfanget av utvalget i oppgaven er definitivt noe som kan utfordre oppgavens gyldighet. Ifølge Thagaard (2018, s. 59) er «en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser». «Hvis målgruppen er homogen, det vil si relativt like hverandre på flere kriterier, trenger forskerne færre informanter enn når målgruppen er heterogen.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Målgruppen i dette prosjektet består av er lærere uten formell kompetanse i norsk som andrespråk, men som jobber direkte med grunnleggende norskopplæring. Denne gruppen har en viss grad av homogenitet i forhold til de vesentlige komponentene for oppgaven – formell kompetanse og erfaring med minoritetsspråklige elever. I en bacheloroppgave på bare 8000-10 000 ord ble det vanskelig å inkludere flere dyptgående og omfattende intervjuer. Utgangspunktet for prosjektet er dog noe jeg ønsker å utforske nærmere ved en eventuell masteroppgave, hvor jeg har muligheten til å gjennomføre en grundigere undersøkelse. Denne oppgaven legger til grunn for, og er en mulig start på, det. Derfor må, og bør, prosjektet betraktes som en pilotundersøkelse.

Jeg valgte bevisst semistrukturert intervju for å gi informanten muligheten til å snakke fritt, noe som tillot informantens svar til å bli lange. Dette gav meg et bredt og godt datamateriale. Det har dog også gitt meg noen utfordringer. Intervjusituasjonen var helt ny for meg da jeg gjennomførte og dette preget noen av svarene, spesielt svar på oppfølgingsspørsmål. I noen deler av samtalen var det vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål fordi informanten hadde snakket oss så langt vekk fra spørsmålet at det hele stoppet opp. Jeg måtte dra oss inn på et nytt spor, som gjorde intervjusituasjonen mer «hakkete» enn jeg hadde ønsket. Store deler av datamateriale er heller ikke relevant for min problemstilling, noe som er uheldig, men også vanskelig å forutse.

Jeg ser som sagt at kvaliteten på oppfølgingsspørsmålene var noe varierende, og at det kunne vært mer flyt i samtalen. I tillegg ble oppfølgingsspørsmålene ofte også mer avklarende, enn

åpne. I situasjoner hvor jeg kunne latt informanten forklare selv, har jeg enkelte ganger spurt litt for direkte og avklarende spørsmål som kan virke ledende.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Det er en rekke forskningsetiske hensyn en må ta når en skal samle inn og presentere datamateriale. Dette prosjektet innebærer behandling av personopplysninger som navn og kjønn, fordi det i kvalitative metoder er nær relasjon mellom forsker og informant. Prosjektet er derfor meldepliktig (Thagaard, 2018, s. 22), og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 3). Det innhentede datamaterialet er oppbevart i henhold til deres regelverk, og informanten har gitt samtykke til deltakelse i prosjektet ved et samtykkeskjema som ble signert før intervjuet. Anonymiteten til både skolen og informanten er ivarett, sistnevnte ved fiktivt navn. Jeg forsikret meg om at det var samtykke rundt opptak og transkribering av intervjuet i oppgaven, og det kunne hun bekrefte. Under transkribering var jeg opptatt av å skrive det informanten sa ordrett, men valgte å skrive på bokmål.

Thagaard (2018, s. 23) sier at det er noen spesielle etiske utfordringer ved kvalitativ metode, fordi det alltid vil være noen begrensninger for hvor mye informasjon om prosjektet en kan gi. Det kan nemlig endre informantens atferd, og «kontaminere» datamaterialet. Selv om informanten selv meldte seg frivillig og ønsket å bidra til prosjektet, mener Thagaard (2018, s. 113) at det er viktig å tenke på at det er begrenset hvor mye forskeren kan dele med informanten i forkant av intervjuet. Informanten har gjerne gitt sitt samtykke ofte uten tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Dette er noe som er svært sentralt for min problemstilling og intervjusituasjon, hvor jeg måtte formulere spørsmål som la opp til refleksjon rundt egne oppfatninger, uten at informanten var fullstendig klar over at det var det jeg så etter og ville analysere i oppgaven. Thagaard (2018, s. 113) sier at «vårt etiske ansvar omfatter både intervjusituasjonen og hvordan vi bruker data i analysen».

4 Analyse av datamateriale

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre en analyse av det datamaterialet jeg har innhentet fra intervjuet jeg valgte å fokusere på. Det er naturlig å analysere og drøfte datamaterialet samtidig i kvalitative oppgaver fordi analyse av datamaterialet ofte vil ha en viss grad av drøfting, og det kan virke repetitivt å gjennomgå en drøfting etter at analysen er presentert. I denne oppgaven fant jeg fort fram til at det ville være hensiktsmessig å kommentere funnene fra analysen underveis, før jeg senere diskuterer noen sentrale funn dypere.

Jeg har delt inn i to hoveddeler – flerspråklighetsbegrepet og myter om tidlig flerspråklighet. I problemstillingen min ønsket jeg å finne ut hva slags oppfatninger lærere har om flerspråklighet og morsmål. I tillegg vil jeg ta utgangspunkt i mytene jeg presenterte i teoridelen, og hvordan en lærer tok stilling til innholdet i disse mytene. Under hver myte hadde jeg noen spørsmål som la opp til refleksjon rundt den aktuelle myten. Her oppsto det ofte digresjoner som passet bedre inn under andre myter. Jeg har da valgt å plassere og drøfte dette svaret under den myten som passet best. Det vil si at fremlegget av intervjuet ikke er kronologisk.

Jeg vil også presentere sentrale funn og ta i bruk sitater fra intervjuinformanten. Når jeg presenterer sitater og ytringer fra Kari markerer jeg dette enten ved hermetegn som en integrert del av teksten, eller i et eget avsnitt med innrykk, avhengig av lengden på sitatet. Fordi jeg skal analysere og drøfte sitatene har jeg transkribert dem, og marker pauser konsekvent. Malen jeg har valgt å bruke er at pauser under et halvt sekund markeres med «..», pauser mellom et halvt og helt sekund markeres med «...», og pauser lengre enn ett sekund markeres også med «...», i tillegg til hvor lang pausen er målt i tidelssekunder. Ved fortsettende tale, blir «,» brukt.

4.1 Flerspråklighetsbegrepet

Når jeg spør Kari om *flerspråklighet* og hvordan hun forstår dette begrepet, opplever jeg at hun synes det er utfordrende å svare. Jeg antar at det kan være fordi hun ønsker å gi meg den korrekte definisjonen, og prøver å poengtere at det er hennes tolkning jeg er ute etter. Det første hun sier om flerspråklighet er: «Eh, altså. Det må jo være at du kan bruke.. språket.. ditt aktivt.. tenker jeg altså».

Videre forteller Kari om elever som har gått til morsmålsopplæring, hvor morsmåls læreren har sagt at eleven ikke kan morsmålet sitt godt nok til at de får utbytte av dette tilbudet. Jeg prøver igjen å spørre hva hun tenker det betyr å være flerspråklig. Jeg vinkler det denne gangen mot

de barna hun har snakket om som ikke lærer morsmålet sitt, etter hennes ord, «ordentlig», og spør om hun tenker at disse barna er flerspråklige. Da svarer hun: «N-Nei.. altså jeg hvis.. jeg tenker det at det må være et.. språk du.. som du behersker og kan bruke.. aktivt altså både muntlig.. hvert fall muntlig». Hun presiserer flere ganger at hun ikke vet definisjonen på det, men at dette er hennes egen tolkning.

4.1.1 Flerspråklighet som ressurs

I intervjuet med Kari er hun klar på at hun anser flerspråklighet som noe nyttig, men det som er interessant er på hvilken måte hun anser det som en fordel: «I dagens samfunn som er så internasjonalt.. så tror jeg det å kunne mange språk.. er absolutt en fordel...(2,4) så.. hvis du klarer... å beherske mange språk så må jo det være absolutt en fordel». Jeg spør henne mer spesifikt om hun kan se noen individuelle fordeler ved å være flerspråklig, for eksempel for læring eller andre individuelle fordeler, og hun virker usikker. Hun nøler og ber meg oppklare. Jeg forklarer at det var et eksempel, og presiserer at jeg ønsker å høre hva hun tenker om individuelle fordeler ved å være flerspråklig. Hun svarer:

Ja jeg tenker det med altså...(3,0) hva er det de sier at det...(1,7) jeg har ikke tenkt så egentlig så veldig mye på det annet enn at det må jo være en fordel i forhold til...(3,6) altså det å.. jeg tror det vil være en berikelse å kunne mange språk.

Til tross for at hun sier bestemt at hun ser fordeler ved å være flerspråklig kommer hun med vage svar på spørsmålene. Hun legger mer vekt på en personlig gevinst i form av «berikelse», enn på individuelle, kognitive og læremessige fordeler. Dette kan antyde at hun enten vektlegger det lite, eller at hun rett og slett ikke har kunnskap om det.

Flerspråklighet som ressurs for fellesskapet sier hun ingenting om på dette tidspunktet, men jeg spør heller ikke direkte om det i denne delen av intervjuet. Senere i intervjuet spør jeg derimot hva slags fordeler hun ser ved å bruke morsmål i undervisning. Hun kommer ikke på annet enn at man kan bruke elevene som tolk, og be dem forklare på morsmålet for dem som trenger det. Når jeg videre spør om hun ser verdien i å bruke morsmålet i norskinnlæringen sier hun: «absolutt det gjør jeg, og jeg har ofte spurt de «du hva heter det på ditt språk?». Likevel forklarer hun at hun opplever at elevene sier at de ikke vet selv dagligdagse ord og begreper, uten å være helt sikker på om det handler om at de ikke vet eller ikke vil svare.

Til tross for at hun understreker at hun pleier å bruke elevenes morsmål som ressurs ved å bruke dem som tolk, og for å hjelpe å forklare til de mest nyankomne elevene som kan lite norsk, uttrykker hun motstridende oppfatninger rundt å bruke morsmålene i kommunikasjon når hun tar elever ut av klasserommene i grupper. Dette begrunner hun med at hun ofte har tre elever i rommet, hvor kanskje to av dem har likt morsmål mens den siste eleven har et annet. Hun sier:

Da sier vi «her inne må vi snakke norsk.. for det er vårt felles.. språk nå». Så de ikke sitter og snakker sammen og ler og tuller sant, så ikke.. tredjemann føler seg utestengt.

4.2 Myter om tidlig flerspråklighet

4.2.1 «Myte 1: Barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen»

Når vi snakker om morsmålet i hjemmet har Kari flere ytringer som kan være nokså tvetydige. På den ene siden sier hun at det å be foreldrene øve med barnet hjemme på å lese fortellinger og gjenfortelle også på morsmålet sitt, kan være god trening på språkkompetanse som kan overføres til andrespråket. Dette kan vise til tegn på at hun anerkjenner ideer fra isfjellmodellen med en felles underliggende språkkompetanse, og at å utvikle språkkompetansen på morsmålet kan styrke språkkompetansen generelt. Men når jeg spør Kari hva slags tanker hun har om at elevene bruker morsmålet sitt hjemme og på fritiden, eller på skolen, i friminuttene eller i timene forteller hun at det faktisk har blitt diskutert om de skal «tillate» elevene å snakke morsmålet ute. Hun reflekterer rundt dette slik:

Men så vet jo vi det at...(3,0) med det samme som vi er et sted i utlandet så er det lett for at du snakker morsmålet vårt.. du snakker norsk sant.. så du kan ikke forby det heller sant for det er jo... Det kan jo godt være at de snakker om ting som skjer i, på skolen og hjelper hverandre litt med å forstå ting og. Det kan godt være.

Hun forklarer at hun mener både inne i klasserommet og ute i friminuttene og fortsetter: «Hvis det er sånn det fungerer så er det jo på en måte et gode. Men hvis de stenger seg ute.. og ikke vil delta så blir det en grunn til bekymring og syns jeg.»

Hun gjør også en slags rangering av de ulike morsmålene, for hvor lett elevene lærer seg norsk. Dette syns jeg var interessant fordi hun ikke baserer oppfatningen ut fra spesifikke læremessige utfordringer for de ulike språkene, men heller ut fra hva slags «rolle» språket spiller i samfunnet vårt. Hun sier: «Men jeg ser litt sånn på hvilken type språk det er.. her på skolen.. hvor lett...(3,1)

hvor lett de lærer seg andrespråk.» Jeg går ut ifra at dette er basert på hvor like språkene er, og at hun dermed også tenker at det er lettere å lære seg et språk som er mer «likt» morsmålet. Når jeg spør henne om dette svarer hun: «Ja og i forhold til hvilken.. betydning.. språket har i samfunnet vårt.» Hun forteller at hun har noen elever med spansk og italiensk som morsmål, og at disse elevene blant annet snakker godt norsk. Disse to språkene omtaler hun slik:

Men det er språk som er ganske store i vårt samfunn.. mange som bruker det i forhold til kanskje... somali...(2,6) hvor de gjerne bare snakker det i sin...(1,6) i sin gruppe på en måte sin...(1,5) og som ikke er så mye ute å.. kan en si menger seg med andre.

Jeg spør henne hvorfor hun tror at for eksempel spansk er mer «ute» her. Hun svarer da at det både er at spansk er et fremmedspråk på skolene og innvandring, men hun vektlegger at det gjerne er mer vanlige feriedestinasjoner for nordmenn. Hun hevder også at man hører mer spansk og italiensk rundt seg i samfunnet enn somali og arabisk.

4.1.4 «Myte 2: Å utsette et barn for to språk vil si at det begynner å snakke sent»

Jeg spør Kari hvordan hun tenker at det å være og leve flerspråklig kan påvirke språkutviklingen. Hun svarer:

Nei det sies jo det at eh...(1,2) at eh.. kanskje språkutviklingen går litt saktere hvis det er to språk som blir... brukt samtidig, men det er gjerne hvis mor har et språk og kanskje far har et språk.

Hun understreker igjen at hun ikke har studert dette feltet, før hun fortsetter.

Men det jeg har hørt er at det kanskje i starten går litt treigere men når de først er kommet i gang så... beriker det og det å på en måte dra nytte av å kunne flere språk.. for å lære kanskje... enda flere språk, og de sier det at barn har jo...(1,3) kapasitet til å lære ganske mange språk.

Her får jeg en følelse av at Kari er redd for å «svare feil», og hun er veldig vag i svarene. Likevel virker det som at hun mener at språkutviklingen går saktere hos flerspråklige barn, spesielt i starten. Som teorien viser er det mer sannsynlig at barnet har fått for lite språkstimulerende input på andrespråket, enn at utsettelse for flere språk er en direkte årsak.

4.1.5 «Myte 3: Små barn burde ikke utsettes for mer enn to språk»

I løpet av samtalen trekker Kari fram et eksempel hvor det ble tatt et valg om å «droppe» morsmålet til en elev i den grunnleggende norskopplæringen, fordi eleven «ble så forvirret av

alle språkene og fagene» den skulle forholde seg til. Jeg spør om dette ble oppfattet som et effektivt «tiltak» for elevens læring senere, og hun svarer rent: «Ja». Dette kan tyde på noen tanker om at flere språk kan «hindre» læring, eller at det kan virke forvirrende for eleven å forholde seg til flere språk.

4.1.6 «Myte 5: Kodeveksling – språkblanding – er tegn på forvirring»

Når jeg spør Kari om hun har opplevd at noen minoritetsspråklige elever blander språkene innimellom forteller hun at hun ikke har opplevd dette. Det synes jeg er interessant å høre fra en som har jobbet med minoritetsspråklige elever i så mange år, da dette er en normal del av flerspråkligheten. Hun forklarer dette slik: «For eh.. de fleste...(1,4) som jeg har hatt...(1,6) de er født og oppvokst her i Norge...(1,2) så de har et...(1,3) forholdsvis...(2,2) greit... norskspråk for å si det sånn.».

Hun understreker at de ofte bruker et enklere språk enn «de som har norske foreldre, eller etniske norske barn», men at hun ikke har opplevd at de blander språkene eller bruker ord og uttrykk fra morsmålet sitt mens de snakker norsk. Hun forteller at de snart får inn en ny elev og sier:

Hun bruker jo litt sånn nå i starten at de bruker litt engelsk og norsk.. om hverandre... i... i opplæringen og det kan godt hende at hun da vil si et engelsk ord innimellom... men det er fordi hun er så ny.

Jeg spør henne hva hun tenker om slik type språkblanding. Hun svarer: «Det er jo bare naturlig i innlæringen av et nytt språk at du vil... bruke de språkene som du kan». Hun sier også: «Det er vell sånn når man lærer et nytt språk tenker jeg at man.. knoter litt i starten.».

Det er tydelig at hun ser på språkblanding som vanlig i innlæringen av et språk, men at hun samtidig forbinder dette med manglende språkkompetanse og «knoting».

4.1.7 «Myte 8: «Hun har ikke språk» / «Han har ikke begrepsforståelse»»

Når jeg spør Kari konkret hva hun tenker om flerspråklige barns ordforråd sier hun:

Ja og det...(1,9) og det synes jeg og er veldig.. forskjellig hvor...(4,2) hvor de kommer fra og hvor mye delaktig de er i samfunnet...(2,0) Av og til så har jeg vært litt skremt... (1,9) fortvilt på barnas vegne.. og litt.. kan du si.. ikke sint da men litt sånn.. du er født og oppvokst her.. du er

kanskje barn nummer fem og seks i rekken.. og dine eldre søsken er født og oppvokst her...(2,4)
så har du så dårlig ordforråd.. begrepsforståelse..

Dette utsagnet kan tolkes som at Kari undergraver verdien av språkkompetansen barnet allerede har på morsmålet, og tenker at barnet har dårlig begrepsforståelse hvis det ikke kan ordet på norsk. Utsagnet overrasker meg fordi hun tidligere har anerkjent prinsipper ved isfjellmodellen, men her uttrykker hun derimot at hun ikke ser sammenhengen mellom begrepsforståelsen barnet har på morsmålet, og hva slags betydning det har for andrespråket.

I tillegg er det tydelig at hun ikke skiller mellom å kunne et ord, og det å kjenne et begrep. Flerspråklige barn har som sagt en utviklet begrepsforståelse på morsmålet, og dette er vesentlig informasjon i arbeid med flerspråklige elever. Å la eleven forklare og bruke de ordene de kan, kan avdekke begrepskompetansen, og la dem lære seg ordet på norsk som de allerede kan på morsmålet.

5 Diskusjon av noen sentrale funn

I denne delen vil jeg diskutere noen sentrale funn i sammenheng med teorien som ble presentert tidligere i oppgaven. Her skulle jeg gjerne også dratt flere linjer til mytene, men på bakgrunn av omfanget gjøres diskusjonen med utgangspunkt i delspørsmålene ettersom de dekker begge elementene i problemstillingen: *Hva slags oppfatninger om flerspråklighet kan en finne hos grunnskolelærere uten formell kompetanse til flerspråklighet og andrespråklæring, og Hva slags oppfatninger om minoritetsspråklige elevers morsmål kan en finne hos grunnskolelærere uten formell kompetanse til flerspråklighet og andrespråklæring?*

5.1 Refleksjoner rundt begrepet «flerspråklighet»

Det er som sagt et bredt omfang av definisjoner på flerspråklighetsbegrepet, med ulik vektlegging og perspektiv. Det som overrasket meg i intervjuet var hvor lite det virket som at Kari, som har arbeidet med minoritetsspråklige elever i så mange år, hadde reflektert rundt på dette. Hun brukte lang tid på å svare, og den mest konkrete definisjonen hun kom fram til var: «Eh, altså. Det må jo være at du kan bruke.. språket.. ditt aktivt.. tenker jeg altså». Hun legger vekt på at man i det minste må kunne bruke aktivt i muntlig sammenheng, men presiserer ikke i hvilke kontekster.

Kari ekskluderer for eksempel elever som hun mener ikke lærer morsmålet sitt «ordentlig» fra definisjonen. Det hun legger i dette er om eleven har utbytte av morsmålsopplæring eller ikke, som jo er basert på hvordan eleven klarer å bruke morsmålet sitt i skolekonteksten. Det betyr ikke nødvendigvis at eleven ikke har et godt utviklet morsmål i andre sammenhenger, for eksempel i moskeen eller hjemme. Språket tilegnes og brukes jo i ulike situasjoner, og med ulike mennesker til ulike formål (Ryen & Simonsen, 2015, s. 205). Her er det helt klart flerfoldige definisjoner, men det kan virke som at mange elever blir ekskludert i Karis definisjon av hva flerspråklighet innebærer.

5.1.1 Ressurs eller problem?

I samtalen kan det virke som at Kari mener at språkutviklingen går saktere hos flerspråklige barn spesielt hvis foreldrene til barnet har forskjellige språk. Det er likevel vanskelig å vite akkurat hva Kari mener om dette fordi hun er veldig vag i svarene, og virker redd for å svare feil. Hun sier verken at sen språkutvikling er direkte på grunn av utsettelse for to språk, eller andre årsaker. Ryen og Simonsen (2015, s. 199) poengterer at barn lærer de språkene de hører

og bruker. For de minoritetsspråklige barna er ofte språklæringsarenaen for norsk barnehagen eller skolen, og da er språkstimuleringen som skjer der svært viktig for språklæringen. Det er vanskelig å vite om hun er klar over betydningen av språkstimulerende input, og særstillingen hun står i som lærer, men hun nevner på ingen måte dette.

Kodeveksling og språkblanding mener hun selv også at hun anerkjenner som vanlig i innlæringsfasen, men hun ilegger implisitt likevel dette manglende språkkompetanse og kaller det knoting. Det blir på ingen måte uttrykt at dette også kan være funksjonelle strategier fra barnets side.

Monsen og Randen (2017, s. 139) understreker at: «Dersom elevenes morsmål skal benyttes som ressurs i klasserommet, må dette være ønsket og villet av læreren». Da må også læreren evne å gjøre dette på en god måte, og ha kunnskap om hva slags ressurser som ligger i flerspråklighet. Når Kari reflekterer rundt ressursen i flerspråklighet er hun veldig opptatt av å poengtere at hun absolutt anerkjenner det som en ressurs. Likevel ligger det mye implisitt i utsagnene hennes som kan tale om annet. Når det gjelder individuelle fordeler ved flerspråklighet finnes det store mengder med kilder man kan se til. Ifølge Vangsnes (2013, s. 261) finnes det en rekke fordeler ved å vokse opp flerspråklig, for eksempel styrket metaspråklig kompetanse, bedre evne til å oppfatte strukturelle forskjeller mellom språk og hvordan språk fungerer, for å nevne noen. Ryen og Simonsen (2015, s. 200) legger frem internasjonal forskning som også presiserer kognitive fordeler ved flerspråklighet. Når jeg spør Kari direkte om individuelle fordeler vet hun ikke hva hun skal svare, og spør meg hva jeg mener. Etter en stund kommer hun frem til at det absolutt må være en berikelse å kunne flere språk. Noen spesifikke individuelle, kognitive eller læremessige fordeler kan hun derimot ikke presentere.

Monsen og Randen (2017, s. 43) legger stor vekt på at vi som lærere har et ansvar for å anerkjenne elevenes språklige ressurser, og legge til rette for at de får bruke de ressursene de har. Flerspråklighet og morsmål som ressurs for fellesskapet sier hun ikke noe om før jeg direkte spør om det. Det eneste eksempelet på dette hun kan komme med er å bruke de flerspråklige elevene som tolk, eller å spørre dem hva enkelte ord heter på «deres språk». Det som er interessant er at hun opplever at elevene ofte sier at de ikke vet. Her kan det settes spørsmål om hva som er årsaken til at noen elever unngår å bruke morsmålet sitt når Kari spør dem direkte. Naturligvis kan det være at eleven ikke har lært ordet på morsmålet, men en mulig tolkning er også at eleven ikke opplever at morsmålet anerkjennes og at det er noe de kan være stolt av.

Hauge (2012, s. 30) understreker at det er viktig både med et inkluderende miljø, og at eleven opplever at den kompetansen den har med seg anerkjennes. Med tanke på at Kari ikke lykkes med å komme med bedre eksempler for individuelle fordeler, eller hvordan man kan bruke ressursen i fellesskapet, er dette en plausibel tolkning. Kari sier også at det har blitt diskutert om elevene skal få lov til å snakke morsmålet sitt på skolen. Dette er ifølge Hauge (2012, s. 28) et typisk trekk for problemorienterte skoler, hvor det blir iverksatt tiltak for å redusere annerledesheten og gjøre minoritets elevene så lik majoriteten som mulig. På bakgrunn av dette er det ikke umulig at elevene opplever at morsmålet deres ikke er noe de kan være stolt av.

5.2 Refleksjoner rundt morsmålet

Det er flere utsagn fra Kari om morsmål som ligger tett opp til hva lærerplanen i grunnleggende norsk formulerer. Der står det kort sagt at elever har rett til særskilt norskopplæring, eventuelt morsmålsopplæring, fram til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Morsmål omtales implisitt som et middel for å lære seg norsk, men flerspråklighet omtales ikke som et mål i seg selv. Et slikt syn kan en også finne i utsagn fra Kari. Hun problematiserer ikke at noen elever ikke lærer morsmålet sitt, og sier for eksempel: «Da skal morsmålet hjelpe deg til.. å lære norsk.. kunne fungere i klassen uten.. uten hjelp.». At hun uttrykker samme type syn på morsmålet som læreplanen viser hvor tett læreplanens holdninger kan knyttes til både det som praktiseres i skolen, men også lærernes oppfatninger. Det er tross alt lærerne som iverksetter læreplanen, så disse oppfatningene kan definitivt komme herfra.

Kari har som sagt noen utsagn i intervjuet som kan vise en anerkjennelse av isfjellmodellens grunntanker. Likevel er det flere utsagn som også kan vise motstridende oppfatninger. Hun forteller blant annet om en elev som ble forvirret av alle språkene i opplæringen, hvor det ble bestemt å eliminere morsmålet. For bare noen tiår siden var det jo en utbredt oppfatning av flerspråklighet var en belastning for barn, og det er ikke umulig at slike tanker henger igjen hos noen. Som nevnt i teorien under myte 3, kan det være svært problematisk for et barn å miste et av språkene, og til tross for å ha sagt tidligere at barn har kapasitet til å lære mange språk og at dette er en berikelse, uttrykker Kari at hun ser verdien i å eliminere morsmålet i læringssituasjonen. Utsagn angående minoritetspråklige elevers ordforråd kan også tolkes som at Kari undergraver verdien i språkkompetansen barnet allerede har på morsmålet. Det viser en lite reflektert holdning mot hva det vil si å kunne et ord.

En annen ting hun gjør er som sagt en rangering av morsmålene. Hun uttrykker at hun opplever at elever med spansk og italiensk morsmål lærer seg lettere norsk enn elever med for eksempel somali og arabisk. Argumentasjonen for dette er interessant, fordi det på ingen måte er basert på hvor lik språkene er, som jeg først antok at hun mente, eller andre forskningsbaserte, spesifikke og læremessige utfordringer for nettopp dette språket. Hun baserer dette heller på hva slags rolle språket spiller i samfunnet, hva som vanlige feriedestinasjoner og hvilke språk hun hevder man hører mer rundt seg. Hun argumenterer altså at spansktalende elever lærer seg fortere norsk, enn somaliske elever, fordi spansk er snakket mer i samfunnet vårt. Ifølge Hauge (2012, s. 30) er det viktig at barnet får rikelig input av *det norske språket*, og at inputen er preget av meningsfulle og språkstimulerende samtaler. Hvor vanlig et språk er i samfunnet, og dets betydning for språkinnlæring, har jeg ikke kunnet finne noen forskning på.

6 Avsluttende refleksjoner

Formålet med prosjektet har vært å se hva slags oppfatninger som kan forekomme om flerspråklighet og morsmål som ressurs. Jeg har undersøkt dette i samtale med én grunnskolelærer. Prosjektets problemstilling er *Hvordan kommer synet på flerspråklighet og morsmål som ressurs fram hos lærere i grunnskolen?*

Problemet med store deler av intervjuet har vært at problemstillingene jeg har lagt fram har virket relativt nye for informanten å ta stilling til, og at det kan virke som at hun har for lite kunnskap til forskning på feltet. Det skremmer meg at noen som arbeider med dette hver eneste dag ikke engang har reflektert rundt hva flerspråklighet betyr, og hva slags elever som går inn under denne definisjonen.

Mange av uttalelsene fra Kari i undersøkelsen kan tyde på begrenset kunnskap om problemstillingene og temaene som tas opp, til tross for lang arbeidserfaring med minoritetsspråklige elever. Å si at man anerkjenner flerspråklighet og morsmål som ressurs, er ikke det samme som å praktisere det, og for å praktisere det må man ha kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Karis utsagn indikerer manglende kunnskap om ressursen i flerspråklighet og kan ikke legge frem eksempler verken på fordeler for fellesskapet eller individet, annet enn personlig gevinst i form av berikelse. Når det kommer til å bruke morsmålet som ressurs er det også begrensede svar, og alt hun sier om dette er å bruke elevene som tolk. Hun uttrykker tanker om morsmålet som kan tolkes som at hun ser på det som et middel for å lære seg norsk, men formulerer ikke flerspråklighet som en egenverdi eller et mål i seg selv. Dette står nært til læreplanens formuleringer.

Resultatet av prosjektet indikerer behov for kompetanseløft, da det er mange lærere som arbeider med grunnleggende norskopplæring uten formell kompetanse. Grunnleggende kunnskaper om andrespråklæring og flerspråklighet er viktig også i grunnskolen, ikke bare i voksenopplæringen. Jeg mistenker at Kari ikke er alene med refleksjonene hun har uttrykt i denne undersøkelsen, men dette kan jeg såklart ikke dra noen slutninger om, enda. Det kunne vært spennende å forske videre på dette med et større utvalg.

7 Litteraturliste

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

Abstrakt forlag.

Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical

approach. *International Journal of Multilingualism*, 13:1, 1-18. DOI:

10.1080/14790718.2015.1041960

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Kjeldstadli, Knut. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*

(2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (16.08.2019). *Høringsnotat. Forslag til lov om integrering*

(*integreringsloven*) og forslag til endringer i lov om norsk statsborgerskap

(*statsborgerloven*). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/1b3942a8e79c4a568508de6c3418634c/>

horingsnotat-forslag-til-lov-om-integrering-integreringsloven-og-forslag-til-endringer-

i-lov-om-norsk-statsborgerskap-statsbo.pdf

Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen

Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i*

lærerutdanningen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rambøll (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/>

[forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf)

Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. I *NOA. Norsk*

som andrespråk, årgang 30, s. 195-217. Hentet fra

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188/1178>

Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.),

Flerspråklighet i skolen (s. 31-60). Oslo: universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2007, 01.08). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige

minoriteter. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>

Vangsnes, Ø. A. (2013). To språk gir meir enn berre to språk. I O. Apneseth & G. S. Botheim

(Red.), *Det fleirspråklege Noreg* (s. 260-270). Leikanger: Skald.

Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj, E. &

Ryen, E. (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 195-222). Oslo: Cappelen

Damm Akademisk.

Øzerk, K. (2006). Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver.

Oslo: Oplandske Bokforlag.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Bacheloroppgave om morsmål

og flerspråklighet i læreplanen og skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva slags holdninger om flerspråklighet og morsmål som ressurs som finnes i læreplanen for grunnleggende norsk, og blant lærere ute i barneskoler i Bergen kommune. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Utgangspunktet for prosjektet er en interesse for de minoritetsspråklige elevenes hverdag. I et stadig voksende kulturelt og språklig mangfoldig samfunn er det stad større behov for å tilpasse seg deretter. Jeg vil undersøke og spørre litt om minoritetsspråklige elever i klasserommet i denne sammenheng. Jeg vil også legge vekt på bruk av morsmål og flerspråklighet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet – institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut fra et ønske om å involvere både lærere med spesifikk kompetanse i andrespråklæring og lærere i barneskolen uten spesifikk kompetanse i dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker i prosjektet deltar du på et intervju med bachelorstudent. Intervjuet vil ta ca. mellom 1 og 1,5 timer sammenlagt. Jeg vil stille spørsmål knyttet til flerspråklighet og morsmål som ressurs i skolen, og hva slags tanker og holdninger du har til dette. Jeg vil også diskutere læreplanen i grunnleggende norsk som utgangspunkt for arbeid med flerspråklige elever. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, som kun brukes til denne oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Personopplysningene vi henter inn fra deg er kun navn (signatur på dette dokumentet), og dette oppbevares trygt og adskilt fra øvrige data. De som vil ha tilgang til de personopplysningene vi innhenter er meg (student), veileder og prosjektgruppe.

Ingen personopplysninger publiseres i oppgaven, og du vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3. Juni 2019. Da vil personopplysninger og lydopptak tilintetgjøres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet – institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bacheloroppgave om morsmål og flerspråklighet i læreplanen og skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 3. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide bacheloroppgave

Fase 1: Innledning	1. Innledende prat (2 min) <ul style="list-style-type: none">• Uformell prat 2. Informasjon og presentasjon (5-10 min) <ul style="list-style-type: none">• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål• Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak• Start opptak
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: (15 min) <ul style="list-style-type: none">• Kan du si noe om din kompetanse i norsk som andrespråk?<ul style="list-style-type: none">○ Formell utdanning○ Erfaring• Hva slags erfaringer har du med bruk av de minoritetsspråklige elevers morsmål i norskopplæringen?
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål: (30-45 min) Flerspråklighet <ul style="list-style-type: none">• Hva vil det si å være flerspråklig, slik du forstår det?<ul style="list-style-type: none">○ Hvilke fordeler ser du vet at et individ er flerspråklig?

- Ser du noen ulemper?
- I hvilken grad legger læreplanen vekt på flerspråklighet som et mål, syns du?
 - Legger læreplanen i grunnleggende norsk til rette for en styrking og utvikling av elevenes morsmål, slik du ser det? Hva kunne vært gjort annerledes?

M1 – morsmålet

- I hvilken grad oppfatter du at elevens morsmål er en ressurs i norskinnlæringen?
 - Hvorfor er morsmålet viktig? (styrke morsmålet)
 - Hva kan du som lærer gjøre for å styrke elevens morsmål?
 - Bruker du elevenes morsmål som ressurs? Hvorfor/hvorfor ikke? På hvilken måte? Hvordan? Hvilke metoder bruker du?
- Hva syns du om at elevene bruker sitt eget morsmål:
 - På skolen? I friminuttene? I klassen for å løse oppgaver eller hjelpe hverandre?
 - På fritiden? Med venner og familie?

M2 – snakke sent

- Hvordan tenker du at flerspråklighet, eller å leve med to eller flere språk, kan påvirke språkutviklingen?

M3 – mer enn to språk

- Ser du noen forskjell i å være tospråklig eller flerspråklig?

M5 - kodeveksling

- Har dere registrert at noen elever blander språkene?
- Hva tenker du/dere om det?
- Hvorfor skjer det? Hva kan være bakgrunnen?

M6 – rette feil grammatikk

- Hvilken type feil har dere merket at flerspråklige barn gjør?
- Når mener dere det er nødvendig å rette på dem?
- Hva gjør dere for å rette?

M8 – «hun har ikke språk/begrepsforståelse»

- Hva tenker du om flerspråklige barn ordforråd?
- Hva i ordforrådet kan være spesielt vanskelig?
- Hvordan kan det være viktig å jobbe spesielt med?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering (1) 10.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.02.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019.

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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)