



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Flerspråklig kompetanse som en ressurs i  
begynneropplæringen

Multilingual competence as a resource in beginners  
education

**Camilla Lunde Colleuille og Matilde Johannessen**

Masteroppgave i norsk MGBNO550

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Trude Bukve

Innleveringsdato: 16.05.2022

Vi 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, § 12-1.*

# Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er flerspråklig kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen. Med et økende antall flerspråklige elever i skolen, er det relevant for oss som lærerstudenter å utvikle kompetanse og kunnskap om temaet. Formålet med oppgaven vår er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen. Vi har undersøkt oppgavens problemstilling ved å gjennomføre fem kvalitative semi-strukturerte intervjuer, på fem ulike skoler. Kriteriene for utvalget av informanter var at de skulle være norsklærere på begynneropplæringsstadiet. I tillegg ønsket vi lærere som jobber på skoler med et stort språklig mangfold. Teori og tidligere forskning på feltet tyder på at det å utvikle elevenes språklige kompetanse på flere språk vil være positivt for elevene. Hvorvidt det er en kognitiv fordel diskuteres likevel både i teorien og i oppgaven vår. Flerspråklig kompetanse framheves uansett som en ressurs fra et sosiolingvistisk perspektiv. I det globale verdenssamfunnet vil flerspråklig kompetanse være en stor fordel, både for enkeltmennesket og for samfunnet.

Funnene våre viser at lærerne legger til rette for at de flerspråklige elevene skal kunne utvikle sin språklige kompetanse på flere språk. Lærerne begrunnet viktigheten av å framheve flerspråklig kompetanse med at det er sentralt for elevenes identitetsutvikling, språklige utvikling og relasjonsbygging. Videre ser vi en sammenheng mellom lærernes oppfatninger og de erfaringene de trekker fram fra egen praksis. I tillegg viser funnene våre at lærerne påvirkes av kvaliteten på samarbeidet med skoleledelsen og kollegaer, særskilte språklærere og foreldre. Framover mener vi at det bør forskes mer på kvaliteten på de tilgjengelige ressursene og verktøyene lærere kan bruke for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet. Forskningen vår tyder på et behov for videre forskning på flerspråklig kompetanse som en ressurs, spesielt i begynneropplæringen. Det bør også forskes mer på sammenhengen mellom lærernes oppfordring til å utvikle språklig kompetanse på flere språk, og elevenes faglige utvikling. Vi sitter igjen med en klar oppfatning om at elevenes flerspråklige kompetanse bør framheves som en ressurs i klasserommet, både for enkeltelevenenes del og for hele klassen.

# Abstract

The theme for this master's thesis is multilingual competence as a resource in beginners education. With a growing number of multilingual pupils in school, it is relevant for us as teacher students to develop competence and knowledge on the topic. The purpose of our thesis is to investigate what experiences teachers have with using pupils' multilingual competence as a resource in beginners education. Through the research question posed we have conducted five qualitative semi-structured interviews, in five different schools. The selection criteria of our informants was that they should be teaching Norwegian in beginners education. In addition, we wanted teachers who are working in schools with a great linguistic diversity. Both theory and previous research indicate that developing pupils' skills in several languages is a positive asset for the pupils. Whether it is a cognitive advantage is nevertheless a discussion, both in theory and in our thesis. Regardless, multilingual competence is emphasized as a resource from a sociolinguistic perspective. In the global community multilingual competence is a big advantage, both for the individual and for society.

Our findings show that the teachers do facilitate the multilingual pupils' ability to develop their language skills in several languages. The teachers justified the importance of emphasizing multilingual competence by saying that it is central to the pupils' identity development, language development and relationship building. Furthermore, we see a connection between the teachers' perceptions and the experiences they draw from their own practice. In addition, our findings show that teachers are influenced by the quality of cooperation with school management and colleagues, special language teachers and parents. Going forward, we believe that more research should be done on the quality of the available resources and tools that teachers can use to promote multilingual competence as a resource in the classroom. Our research indicates a need for further research on multilingual competence as a resource in beginners education in particular. More research should also be done on the connection between teachers' encouragement to develop language competence in several languages, and students' professional development. We are left with an unambiguous perception that students' multilingual competence should be emphasized as a resource in the classroom, both for the good of the individual pupil and for the whole class.

# Forord

Det har vært en spennende og lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven. Til tider har det vært krevende, men vi har opplevd perioden som en positiv opplevelse. Det at vi har gått fem år på lærerstudiet er litt uvirkelig. Tiden har gått altfor fort. Det er vemodig og kanskje litt skummelt å ikke lenger kunne kalle seg student. Likevel vet vi at vi har en spennende hverdag i møte.

Først og fremst vil vi takke veilederen vår, Trude Bukve, for gode og motiverende tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Videre vil vi takke de fem informantene våre som stilte til intervju i en ellers hektisk hverdag. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Gjengen som har sittet på C dag ut og dag inn, må vi også rette en stor takk til. Dere har bidratt med kloke innspill og fine (og til tider litt for lange) pauser. Vi gleder oss til å skåle med dere på 17. mai. Vi må også takke de tålmodige kjærestene våre, Johan og Fredrik, for at dere har latt som at dere er like interesserte i masteroppgaven som vi er gjennom et helt år. Viktigst av alt vil vi takke hverandre for å ha klart å samarbeide så godt gjennom stress, koronasykdom og solfylte dager. Valget vi tok om å samskrive masteroppgaven er vi svært fornøyde med. Det har gjort oss tryggere på at vi klarer å skrive en god oppgave. Trude spurte oss spøkefullt under flere veiledninger om vi fortsatt klarte å være venner. Vi kan bekrefte at vi fortsatt er venner den dag i dag.

Den kunnskapen vi har opparbeidet oss gjennom masterløpet vil være med oss inn i læreryrket. Nå venter et nytt kapittel i livet. Vi ser fram til å komme ut i jobb og endelig være ekte lærere med egne elever. Det blir stas!

Camilla Lunde Colleuille og Matilde Johannessen  
Bergen, våren 2022

# Innholdsfortegnelse

**Sammendrag**

**Abstract**

**Forord**

**Innholdsfortegnelse**

<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Masteroppgavens oppbygning	3
<b>2. Bakgrunn for studien</b>	<b>5</b>
2.1 Oppgaven sett i sammenheng med Fagfornyelsen og stortingsmeldinger	5
2.2 Relevante tall knyttet til flerspråklig kompetanse i skolen	7
2.3 Begrepsavklaring	8
2.3.1 Førstespråk, andrespråk og morsmål	8
2.3.2 Flerspråklighet	8
2.3.3 Mellomspråk	9
2.3.4 Ressurs	10
2.3.5 Teacher beliefs	10
<b>3. Teori og tidligere forskning</b>	<b>11</b>
3.1 Flerspråklig kompetanse som en ressurs	11
3.1.1 Jim Cummins' teorier	11
3.1.2 Scaffolding	14
3.1.3 Translanguaging	15
3.1.4 Flerspråklig kompetanse som en ressurs for hele klassen	17
3.2 Ulike ressurs syn på flerspråklighet	18
3.3 En fordel, men ikke nødvendigvis en kognitiv fordel	19
3.4 Læreres erfaringer med planlegging og undervisning	22
3.4.1 Flerspråklig kompetanse som en ressurs i skolen	22
3.4.2 Begrepslæring	24
3.5 Samarbeid om å fremme elevenes flerspråklige kompetanse	25
3.5.1 Samarbeid med morsmåls lærer, tospråklig lærer og grunnleggende norsklærer	25
3.5.2 Samarbeid med minoritetsspråklige foreldre	27
3.6 Kunnskap og oppfatninger	28
3.6.1 Lite forskning	28
3.6.2 Læreres kunnskap og oppfatninger	29
3.6.3 Ressursorienterte og problemorienterte skoler	30

<b>4. Metode</b>	<b>33</b>
4.1 Kvalitativ forskning	33
4.2 Intervju som metode	34
4.3 Datainnsamling	35
4.3.1 Intervjuguide	35
4.3.2 Utvalg	36
4.3.3 Gjennomføring av intervjuene	36
4.3.4 Presentasjon av informantene	38
4.4 Analyse av datamaterialet	39
4.4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	39
4.4.2 Transkripsjon	40
4.4.3 Analysemetode	40
4.5 Forskningsetiske hensyn	42
4.6 Vurdering av metodisk tilnærming	44
4.6.1 Reliabilitetsvurdering	44
4.6.2 Validitetsvurdering	45
4.6.3 Metodisk utfordrende å undersøke læreres oppfatninger	46
4.6.4 Forskerrollen	46
<b>5. Analyse</b>	<b>48</b>
5.1 På hvilken måte tas det hensyn til elevenes flerspråklige kompetanse når lærerne planlegger og gjennomfører undervisning?	48
5.1.1 Kommunikasjon med elevene	48
5.1.2 Arbeidsmetoder	49
5.1.3 Arrangementer	51
5.2 Hvordan begrunner lærerne sin praksis?	51
5.2.1 Identitet	51
5.2.2 Relasjoner	53
5.2.3 Språklig ressurs	54
5.3 Hvilken sammenheng er det mellom lærernes oppfatninger og erfaringene de trekker fram fra egen praksis?	57
5.3.1 Lærernes oppfatninger om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs	57
5.3.2 Lærernes oppfatninger om skoleledelsen	59
5.3.3 Lærernes oppfatninger om flerspråklig kompetanse som en ressurs i et klasseromsperspektiv	60
5.4 Hvordan påvirker samarbeid lærernes praksis?	61
5.4.1 Samarbeid på skolen	61
5.4.2 Foreldresamarbeid	63
<b>6. Diskusjon</b>	<b>65</b>
6.1 På hvilken måte tas det hensyn til elevenes flerspråklige kompetanse når lærerne planlegger og gjennomfører undervisning?	65

6.1.1	Våre funn sett i sammenheng med teori og tidligere forskning	65
6.1.2	Språklig-kognitivt ressursyn på flerspråklig kompetanse	66
6.1.3	Flerspråklig kompetanse som en ressurs for den enkelte elev eller for hele klassen	67
6.2	Hvordan begrunner lærerne sin praksis?	68
6.2.1	Identitet	68
6.2.2	Relasjoner	70
6.2.3	Språklig ressurs	71
6.3	Hvilken sammenheng er det mellom lærernes oppfatninger og erfaringene de trekker fram fra egen praksis?	74
6.3.1	Lærernes oppfatninger om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs	74
6.3.2	Lærernes oppfatninger om skoleledelsen	76
6.3.3	Lærernes oppfatninger om flerspråklig kompetanse som en ressurs i et klasseroms perspektiv	77
6.4	Hvordan påvirker samarbeid lærernes praksis?	79
6.4.1	Samarbeid med kollegaer og ledelsen	79
6.4.2	Samarbeid med eldre elever	80
6.4.3	Samarbeid med særskilte språklærere	81
6.4.4	Samarbeid med foreldre	83
<b>7.</b>	<b>Oppsummering og konklusjon</b>	<b>86</b>
7.1	Oppsummering av de viktigste funnene	86
7.2	Forslag til videre forskning	89
7.3	Hvordan er funnene relevant for egen praksis?	90
	<b>Litteraturliste</b>	<b>92</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>100</b>
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	101
	Vedlegg 2: Intervjuguide	105
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	108
	<b>Liste over figurer:</b>	
	Figur 1: Iceberg analogy of the common underlying proficiency	12
	Figur 2: Terskelnivåteorien	13
	<b>Liste over tabeller:</b>	
	Tabell 1: Presentasjon av informantene	38
	Tabell 2: Visualisering av matrisen	42

# 1. Innledning

Antall flerspråklige elever øker stadig på europeiske skoler (Duarte, 2018, s. 232). García og Wei (2019, s. 135) forklarer at alle lærere i vårt århundre må være forberedt på å være tospråklige lærere. Dette krever at lærere som er ansatt i skolen, og ikke minst lærerstudenter, har eller utvikler den kunnskapen som trengs for at de flerspråklige elevene skal bli ivaretatt på best mulig vis. Den norske skolen bør sørge for at de flerspråklige elevene får samme mulighet til å lykkes som sine medelever. Realiteten viser derimot at de flerspråklige elevene ofte underpresterer i europeiske skoler (OECD, 2015). For eksempel skåret elever med innvandrerbakgrunn lavere enn sine medelever på nasjonale prøver i 2016. Spesielt i lesing ble det påvist en markant forskjell. Samtidig fikk elever med innvandrerbakgrunn noe lavere karaktersnitt enn elevene uten innvandrerbakgrunn, da de gikk ut av grunnskolen dette året (Steinkellner, 2017).

Palm (2018, s. 120) problematiserer at det er få kvalitative studier som har undersøkt flerspråklige praksiser i norske klasserom på barnetrinnet. I tillegg til at feltet er undersøkt i liten grad, er trolig slike aktiviteter også lite utbredt i skolen (Tonne & Palm, 2015, s. 327). Palm (2018, s. 120) trekker fram Dannemark (2011), Tonne og Vederhus (2011), Danbolt og Hugo (2012) og Nergård (2013) som eksempler på studier som beskriver hvordan flerspråklig kompetanse kan utnyttes som en ressurs i norskundervisningen for hele klassen. Dannemark (2011) har observert norskundervisning for elever med samisk som opplæringsmål. Tonne og Vederhus (2011) diskuterer hvordan diktet kan være en god sjanger for å arbeide med identitetstekster sammen med flerspråklige elever, mens Nergård (2013) har undersøkt arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. Av de nevnte studiene Palm (2018, s. 120) trekker fram, er det kun Danbolt og Hugo (2012) som fokuserer spesielt på begynneropplæringen. Det er også kun Danbolt og Hugo (2012) som er relevant for vår oppgave. Palm (2021, s. 51) påpeker at det er et særlig behov for flere studier av flerspråklige praksiser blant de yngste elevene, altså på begynneropplæringsstadiet.

Ifølge Palm et al. (2018, s. 13) dreier begynneropplæringen seg om overgangen fra barnehage til skole og 1.- 4. klasse i skolen. Begynneropplæringen er svært viktig for elevene da den legger grunnlaget for videre skolegang. Kvaliteten på begynneropplæringen avgjør i stor grad



hvordan elevene vil lykkes videre (Bialystok, 2016, s. 33; Danbolt & Palm, 2021a, s. 278). I begynneropplæringen fokuseres det blant annet på at elevene skal knekke den alfabetiske koden. Å knekke den alfabetiske koden er en betegnelse man bruker i skolen om det å forstå sammenhengen mellom språklyd og bokstav (Svanes, 2021, s. 37). Danbolt og Palm (2021a, s. 259) forklarer at dersom eleven har knekt den alfabetiske koden på et språk, vil eleven kunne overføre denne kunnskapen til et annet språk med samme alfabet. Den første lese- og skriveopplæringen er en stor del av begynneropplæringen. Målet er at elevene skal bygge bro fra det muntlige til det skriftlige språket. Forskjellen på elever som får lese- og skriveopplæringen på førstespråket sitt og elever som får lese- og skriveopplæringen på andrespråket sitt, er at førstnevnte må bygge bro fra det muntlige til det skriftlige språket, mens sistnevnte må bygge en base for broen samtidig (Danbolt & Palm, 2021a, s. 259). Med base tenker vi på et individs grunnleggende språklige repertoar og forståelse. Fordi det krever mer av elevene som har norsk som sitt andrespråk i skolen, må læreren være tålmodig overfor disse elevene.

På grunn av mangel på forskning på flerspråklig kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen, tenkte vi at det ville være spennende å avgrense masteroppgaven til å gjelde nettopp denne opplæringen. Derfor valgte vi å intervju norske lærere som har erfaring med å jobbe med flerspråklige elever på begynneropplæringsstadiet. Alle elever begynner på skolen med ulik kunnskap og ulike erfaringer, noe som gjør begynneropplæringen spesielt interessant. De flerspråklige elevene har i tillegg med seg en helt spesiell kunnskap. De kan flere språk, og de har gjerne historier og erfaringer å dele med klassen som kan bidra til å skape et mangfoldig miljø. Denne ressursen bør framheves allerede i begynneropplæringen, og bør tas vare på gjennom hele skoleløpet. Å legge opp til undervisning hvor elevenes flerspråklige kompetanse blir tatt i bruk som en ressurs allerede i begynneropplæringen, kan gjøre det lettere å trekke det fram på mellomtrinnet og senere i utdanningsløpet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi valgte å forske på temaet flerspråklighet fordi vi begge har stor interesse for feltet. I tillegg er en av oss flerspråklig selv. Vårt inntrykk av skolen er at mange lærere mangler kunnskap på feltet, og at flerspråklig kompetanse derfor ofte blir sett på som en utfordring i skolen framfor en ressurs. Formålet med masteroppgaven har vært å få mer kunnskap om hvordan utvalgte og erfarne lærere tar i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i

norskundervisningen. Vi ønsket å lære mer om hvordan man som norsklærer kan inkludere og tilrettelegge bedre for de flerspråklige elevenes språkutvikling. Vi var nysgjerrige på om norsklærere i begynneropplæringen i det hele tatt benytter seg av elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs. Om de gjør det, tenkte vi det ville være interessant å få innblikk i hvordan det faktisk blir gjort. Vår overordnede problemstilling er følgende:

*Hvilke erfaringer har utvalgte norsklærere med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen?*

Videre er forskningsspørsmålene våre:

1. På hvilken måte tas det hensyn til elevenes flerspråklige kompetanse når lærerne planlegger og gjennomfører undervisning?
2. Hvordan begrunner lærerne sin praksis?
3. Hvilken sammenheng er det mellom lærernes oppfatninger og erfaringene de trekker fram fra egen praksis?
4. Hvordan påvirker samarbeid lærernes praksis?

## 1.2 Masteroppgavens oppbygning

I neste kapittel forklarer vi bakgrunnen for studien og plasserer oppgaven i en større samfunnskontekst. Her kommer vi inn på hvordan oppgaven kan ses i sammenheng med Fagfornyelsen og stortingsmeldinger. Kapittel 2 inneholder også relevante tall knyttet til flerspråklig kompetanse i skolen og ulike begrepsavklaringer. Begrepsavklaringen inneholder begreper som blir brukt gjennomgående i hele oppgaven. I kapittel 3 redegjør vi for oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere relevant forskning. Her presenterer vi blant annet ulike perspektiver på hvorfor og hvordan flerspråklig kompetanse bør framheves i skolen. Etter teoriframstillingen gjør vi i kapittel 4 rede for de metodiske og analytiske vurderingene vi har gjort. Leseren vil her få innsikt i valg av metode, hvordan datainnsamlingen ble gjennomført, hvordan vi gikk fram i analysen av datamaterialet, etiske overveielser og en vurdering av den metodiske tilnærmingen. I kapittel 5 presenterer vi analysen av datamaterialet vi har samlet inn. Analysekapittelet er basert på transkripsjonene av de fem kvalitative dybdeintervjuene vi har gjennomført. I kapittel 6 diskuterer vi funnene opp mot den tidligere presenterte teorien og tidligere forskning. Både analysekapittelet og

diskusjonskapittelet er delt inn etter de fire forskningsspørsmålene våre, for å gjøre kapitlene mer oversiktlige og leservennlige. Helt til slutt, i kapittel 7, kommer oppsummeringen og konklusjonen. I dette kapittelet oppsummerer vi våre viktigste funn, i tillegg til å reflektere over forslag til videre forskning. Vi redegjør også for hvordan funnene er relevant for egen praksis.

## 2. Bakgrunn for studien

### 2.1 Oppgaven sett i sammenheng med Fagfornyelsen og stortingsmeldinger

Læreplanen er et styringsdokument som skal gi lærere og skoleledelsen retning for arbeidet som skal foregå i klasserommet. Læreplanen kan også ses på som et politisk manifest, da den beskriver hvilken kunnskap som blir ansett som verdifull i samfunnet (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 7). Den overordnede delen av læreplanen gjelder for alle fagene i skolen. Det vil si at alle lærere har ansvar for at målene realiseres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). I den overordnede delen kommer det tydelig fram at alle elever skal oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet ellers. I tillegg påpekes det at et godt samfunn bygger på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Under opplæringens verdigrunnlag, blir blant annet identitet og kulturelt mangfold vektlagt. Identitet og kulturelt mangfold henger tett sammen. Erfaringer elevene får i møte med ulike kulturer og tradisjoner er med på å forme deres identitet. Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere. På denne måten får elevene utviklet sin språklige identitet, og de blir blant annet i stand til å bruke språket for å kommunisere og danne relasjoner både i og utenfor skolen. Klasser med et stort språklig mangfold gjenspeiler samfunnet ellers. Elever som får oppleve å gå i en slik klasse, vil få en verdifull innsikt i ulike kulturer og tradisjoner som de vil ta med seg resten av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Under opplæringens verdigrunnlag presiseres det også at vi befinner oss i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang. På grunn av globalisering knyttes verden stadig tettere sammen. Dermed er språkkunnskaper og kulturforståelse viktigere enn noen gang. Den norske skolen har, ifølge den overordnede delen av læreplanen, ansvar for å ruste elevene til å møte og delta i det mangfoldige samfunnet Norge er i dag. Det innebærer både å gjøre elevene trygge på eget ståsted og egen identitet, men også å formidle et felles verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6).

At den flerspråklige kompetansen til elevene skal verdsettes som en ressurs står også spesifisert i læreplanen i norsk, under fagets relevans og sentrale verdier. Arbeid med faget skal gjøre elevene trygge på egen språklig og kulturell identitet innenfor et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Med Fagfornyelsen ble seks

kjerneelement inkludert i læreplanen. Et av disse kjerneelementene omhandler språklig mangfold. Her står det blant annet om viktigheten av at elevene får en forståelse for egen og andres språksituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Selv om læreplanen i norsk inneholder mye som tyder på at språklig mangfold bør være en stor prioritet i skolen, er det ingen kompetansemål som omhandler kulturelt og språklig mangfold i kompetansemålene etter 2. trinn. Først i kompetansemålene etter 4. trinn finner man to relevante kompetansemål. Elevene skal etter 4. trinn kunne “sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk” og kunne “utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). I kompetansemålene etter 7.trinn finner vi kompetansemålet “utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8). Den overordnede delen og resten av læreplanverket må ses i sammenheng med opplæringsloven og annet regelverk som omhandler skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Hvordan flerspråklig kompetanse omtales i opplæringsloven kommer vi tilbake til i teorikapittelet.

I Stortingsmelding 23 (2007-2008, s. 11), “Språk bygger broer”, blir også flerspråklig kompetanse trukket fram som noe verdifullt. Dette gjelder både for enkeltmennesket og for samfunnet. Stortingsmeldingen beskriver hvordan man kan øke elevenes språklige interesse ved å gi dem mulighet til å benytte seg av sin flerspråklige kompetanse. I tillegg vil det skape åpenhet og forståelse for at vi mennesker er forskjellige. Stortingsmelding 6 (2019-2020), “Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO”, er også verdt å trekke fram fordi vi fokuserer på begynneropplæringen i oppgaven vår. Her nevnes det innledningsvis at alle barn fortjener en god start, og at det derfor er viktig med tidlig innsats (Meld. St.6 (2019-2020), s. 7). Tidlig innsats skal bidra til å gi et godt pedagogisk tilbud til alle elever fra skolestart. Med et godt fundament tidlig i skoleløpet, vil elevene få bedre mulighet til å utvikle seg (Meld. St.6 (2019-2020), s. 12). Videre presiseres det at skolen skal løfte alle barn uavhengig av bakgrunn. Slik bidrar skolen til å skape et samfunn med små forskjeller, og like muligheter for alle (Meld. St.6 (2019-2020), s. 7). I tillegg kommer det fram at ikke bare norsklærere, men alle lærere skal være med på å utvikle andrespråket til minoritetsspråklige elever. Det vises også til at lærere ofte mangler kunnskap om hvordan de skal bidra til å utvikle elevenes språklige kompetanse (Meld. St.6 (2019-2020), s. 38).

## 2.2 Relevante tall knyttet til flerspråklig kompetanse i skolen

I 2016 var det 95 971 elever i grunnskolen med innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Til sammenligning var det totale antallet elever i grunnskolen 629 275 det samme året (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Det betyr at rundt én av seks elever i grunnskolen trolig er flerspråklige. Samtidig har det vært en nedgang i andelen elever som får tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring siden skoleåret 2009/2010 (Rambøll, 2016, s. 21). Steinkellner (2017) viser til at det i 2008 var rundt 22 000 elever i grunnskolen som mottok morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring og tilrettelagt opplæring. I 2016 var det bare 14 000, noe som tilsvarer rundt to prosent av alle elevene i grunnskolen dette året (Steinkellner, 2017). Samtidig viser Steinkellner (2017) at tallet på elever som fikk særskilt norskopplæring, har økt fra 41 000 til 45 300 i samme periode. Selv om tallet har økt, viser Steinkellner (2017) til en minimal økning. Realiteten er at få flerspråklige elever mottar morsmålsopplæring og annen særskilt språkopplæring (Steinkellner, 2017). Dette gjør at norsklæreren har ansvar for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs i det allmenne klasserommet, i og med at det kan være de flerspråklige elevenes eneste mulighet til å benytte seg av morsmålet sitt på skolen.

Videre er det ifølge Rambøll (2016, s. 2) store ulikheter fra skole til skole for hvordan særskilt språkopplæring blir prioritert. Når vi bruker betegnelsen *særskilt språkopplæring* henviser vi til både grunnleggende norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Vanskeligheten med å etablere en felles praksis er noe både skoleeiere, skoleledere og lærere oppga som utfordringer i forskningen til Rambøll (2016, s. 41). Her kommer det fram at ulik praksis fører til at skolene og lærere kartlegger elevenes språklige kompetanse på forskjellige måter. Det fører til at elevene får ulikt tilbud om særskilt språkopplæring. Dessuten peker Rambøll (2016, s. 2) på utfordringen med at regelverket for opplæringen ikke er konkret, verken når det gjelder innhold eller hvordan den særskilte opplæringen skal organiseres. I tillegg er det svært ulik tilgang på lærere som er kvalifiserte til å gi elevene god særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016, s. 49). Kun 68 prosent av lærere som jobber med særskilt språkopplæring har relevant utdanning (Rambøll, 2016, s. 50). Kvaliteten på den særskilte språkopplæringen er det derimot vanskelig å si noe om, da det ikke eksisterer noen statistikk over skoleprestasjonene til elevene som har vedtak om særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016, s. 2). Vi kan oppsummere med å si at det er mange flerspråklige elever i den norske skolen. Av disse er det få som mottar særskilt

språkopplæring. Dermed er det relevant for norsklæreren å trekke fram elevenes flerspråklige kompetanse i undervisningen, slik at denne kompetansen får en plass i skolen.

## 2.3 Begrepsavklaring

### 2.3.1 Førstespråk, andrespråk og morsmål

Monsen og Randen (2017, s. 10) definerer *førstespråk* som en persons hovedspråk. Vanligvis er førstespråket det språket et individ lærer først, er nærmest knyttet til og bruker mest (NOU 2010: 7, s. 25). Et *andrespråk* læres som regel etter at førstespråket allerede har blitt etablert. Andrespråket læres i et miljø hvor det aktuelle språket er det allmenne språket (Berggreen et al., 2012, s. 18). På denne måten skiller man mellom fremmedspråk og andrespråk, hvor fremmedspråk læres i et miljø hvor det ikke blir brukt som allmennspråk (NOU 2010: 7, s. 25). Skillet for grensen mellom hva som defineres som et førstespråk og hva som defineres som et andrespråk, settes gjerne i treårsalderen. Det gjøres fordi et barn i treårsalderen gjerne har rukket å etablere de grunnleggende strukturene i språket (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Engen og Kulbrandstad (2004, s. 182) definerer *morsmål* som det språket individet har sterkest tilknytning til og identifiserer seg med. Det kan altså være vanskelig å skille mellom termene førstespråk og morsmål (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Morsmål er språket eller språkene som snakkes i hjemmet til barnet (NOU 2010: 7, s. 25). Et individs førstespråk er vanligvis morsmålet, men et andrespråk kan også bli til individets førstespråk dersom dette språket utvikles til å bli det språket individet har sterkest tilknytning til og bruker mest (Monsen & Randen, 2017, s. 12).

### 2.3.2 Flerspråklighet

Før termen *flerspråklighet* ble vanlig å bruke, var det normalt å benytte seg av termen *tospråklighet* (Svendsen, 2021, s. 51). Etter tusenårsskiftet skjedde det en flerspråklig vending, hvor man begynte å interessere seg for tilegnelse av flere enn to språk (Svendsen, 2021, s. 53). Det skyldes nok at flere mennesker i den vestlige verden bruker flere enn to språk nå enn tidligere. Det er stadig flere elever med norsk som andrespråk i skolen, og i denne flerspråklige gruppen er det svært ulike språknivå, både på norsk og morsmål. Det er også flere elever som vokser opp med både norsk og andre språk rundt seg i det daglige. Som følge av dette er det mange elever med ulike behov og forutsetninger (Danbolt & Palm, 2021a, s. 259). Danbolt og Palm (2021b, s. 235) skriver at en flerspråklig person er et individ

som har flere språk rundt seg i det daglige. En person som er flerspråklig kan altså bruke to eller flere språk, men trenger ikke å være like sterk i alle språkene (NOU 2010: 7, s. 25). Videre forklarer Danbolt og Palm (2021b, s. 235) at det finnes mange ulike definisjoner, både med vide og smale krav for å kunne kalle seg selv flerspråklig. Noen forskere vil definere nesten alle nordmenn som flerspråklige, da vi i Norge lærer engelsk på skolen og hører mye engelsk gjennom ulike medier.

Danbolt og Palm (2021b, s. 235) tar også opp at enkelte skiller mellom det å være *simultan* og *suksessiv* flerspråklig. Simultan flerspråklighet vil si at man lærer begge språkene samtidig, mens suksessiv flerspråklighet betyr at man har lært et av språkene først (Baker & Wright, 2017, s. 106; Danbolt & Palm, 2021b, s. 236). For eksempel vil en elev som snakker et språk hjemme, bli suksessiv flerspråklig i møte med et nytt språk på skolen (Baker & Wright, 2017, s. 84). Når vi bruker betegnelsen flerspråklig i oppgaven, inkluderer vi både elever som er simultan og suksessiv flerspråklige. Likevel vil utfordringene vi nevner senere i oppgaven gjerne være mer gjeldende for de elevene som er suksessiv flerspråklige. Ressursynet vi beskriver vil derimot gjelde både elever som er simultan og suksessiv flerspråklige. Vi benytter oss av definisjonen til Danbolt og Palm (2021b, s. 235) på flerspråklighet og fokuserer dermed på elever som har flere språk rundt seg i det daglige. Da tenker vi på elever som kommuniserer med foreldre på ett eller flere andre språk enn norsk, eller på ett eller flere andre språk i tillegg til norsk hjemme. Vi har valgt å bruke betegnelsen flerspråklig framfor tospråklig, da vi på denne måten inkluderer elever som bruker flere enn to språk i det daglige.

### 2.3.3 Mellomspråk

Termen *interlanguage*, som oversettes til *mellomspråk* på norsk, ble først brukt av Selinker i 1972 (s. 214). Det språket en innlærer av et andrespråk produserer, kalles for et mellomspråk. Når en elev befinner seg i det vi kan kalle en mellomspråksfase, som innebærer veien fra morsmålet til målspråket, vil ikke språkssystemet til eleven være identisk med noen av språkene. For elever med norsk som andrespråk i den norske skolen, vil målspråket være norsk. Ofte forenkler innlærere grammatiske regler, noe som fører til at språket deres avviker fra det norske språket. Innlæreren får likevel vist at hen mestrer å formulere seg ut fra språkregler hen kjenner til.



### 2.3.4 Ressurs

Vi har valgt å bruke begrepet *ressurs* i problemstillingen vår. Ordet *ressurs* betyr hjelpekilde eller reserve (Svendsen, 2021, s. 16). I Stortingsmelding 23 ((2007-2008), s. 18) kommer det fram at flerspråklig kompetanse skal være en *ressurs*, altså et hjelpemiddel eller en språklig reserve. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2) står det også tydelig at det å kunne flere språk er en *ressurs*. Her presiseres det at dette gjelder i skolen, men også i samfunnet forøvrig. Når vi bruker begrepet *ressurs* i oppgaven, tenker vi på at den flerspråklige kompetansen skal være en *ressurs* for enkelteleven, men også for klassen og hele skolen.

### 2.3.5 Teacher beliefs

I den engelske litteraturen brukes betegnelsen *teacher beliefs* om hvilke tanker lærere har om ulike temaer (De Angelis, 2011; Gilakjani & Sabouri, 2017; Haukås, 2016; Mohamed, 2006). Begrepet *belief* vises til som en subjektiv tanke, basert på egne erfaringer (Gilakjani & Sabouri, 2017). Mohamed (2006, s. 277-278) forklarer at lærere kan endre egne oppfatninger dersom de ser tydelige resultater og eksempler på metoder som fører til læringsutbytte. Videre forklarer han at det er nødvendig at lærere får mulighet og tid til å reflektere og bli bevisste over egne oppfatninger og egen undervisning (Mohamed, 2006, s. 279). Vi har valgt å oversette begrepet til *læreroppfatninger* på norsk. Læreres oppfatninger tilknyttet språk dannes av deres egne erfaringer. Det kan være erfaringer fra egen undervisning, men også erfaringer lærere har knyttet til det å lære språk (Gilakjani & Sabouri, 2017, s. 82). Læreres oppfatninger har stor påvirkning på deres praksis i klasserommet, og det er viktig at lærere selv er bevisste på (Gilakjani & Sabouri, 2017, s. 78).

## 3. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet tar vi for oss den teoretiske bakgrunnen for oppgaven vår. Først presenterer vi teori som beskriver hvordan flerspråklig kompetanse kan være en ressurs for den enkelte elev, men også for hele klassen. Etter det redegjør vi for ulike ressurs syn på flerspråklig kompetanse i skolen. Deretter beskriver vi hvordan flerspråklig kompetanse ikke nødvendigvis er en kognitiv fordel for det flerspråklige individet. Videre presenterer vi tidligere forskning som belyser læreres erfaringer med planlegging og undervisning i et mangfoldig klasserom. Etter det undersøker vi viktigheten av et godt samarbeid med særskilte språklærere og foreldre. Videre ser vi på hvordan læreres kunnskap og oppfatninger påvirker hvordan lærere snakker om flerspråklig kompetanse som en ressurs i skolen. Til slutt ser vi på skolens vektlegging av flerspråklig kompetanse, og hvordan dette kan påvirke lærerens praksis.

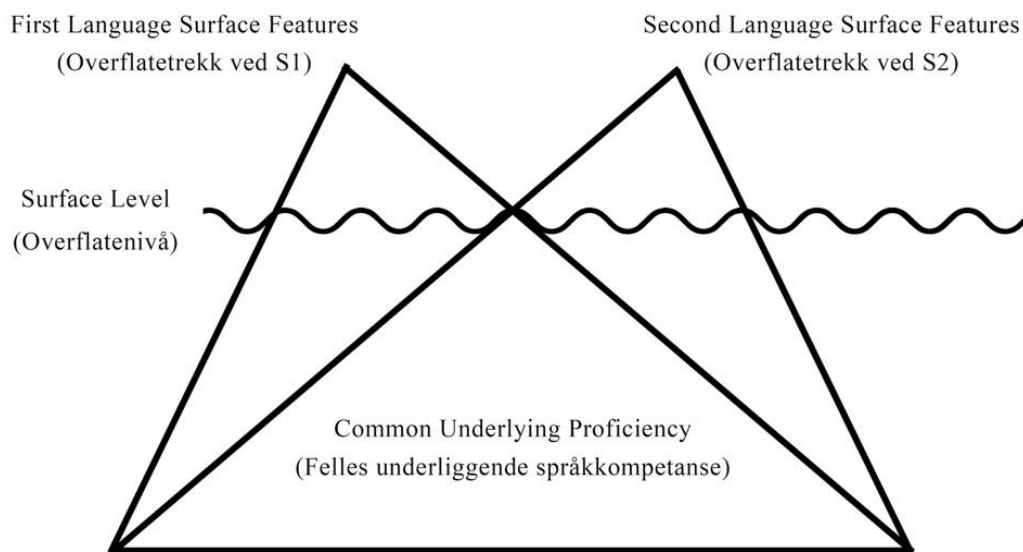
### 3.1 Flerspråklig kompetanse som en ressurs

#### 3.1.1 Jim Cummins' teorier

Cummins forklarer allerede i tidsskriftet sitt fra 1976 (s.10), "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth", at det finnes mange studier som viser at det å være tospråklig kan være positivt for den kognitive funksjonen. Når vi bruker begrepet *kognitiv* i oppgaven, tenker vi blant annet på språklæring og metaspråklig bevissthet. I 2000 viser Cummins (s. 37) til at det har blitt gjort over 150 studier de siste 30 årene. Studiene beskriver en positiv sammenheng mellom det å være balansert flerspråklig, og individets kognitive og akademiske utvikling. Han påpeker videre at tidligere forskning har fokusert på minoritetsspråklige barn som ikke har fått stimulering på språkene sine. I og med at barna ikke har fått tilstrekkelig med språkstimulering, har de relativt lav kompetanse på de ulike språkene sine. Dette fokuset i den tidligere forskningen har ført til at samfunnet lenge har hatt et negativt bilde på tospråklighet (Cummins, 1976, s. 36). Cummins (2000, s. 37) tar i bruk begrepet *additive bilingual* om flerspråklige som klarer å utvikle sin språklige kompetanse på flere språk, og dermed får kognitive fordeler ved å benytte seg av sin fulle språklige kompetanse.

For å forklare hvordan flerspråklig kompetanse kan føre til kognitive fordeler, har Cummins (2000, s. 38) utviklet termen *common underlying proficiency* (CUP). CUP beskriver hvordan

en persons underliggende språkkunnskaper ikke er atskilt på de ulike språkene, men henger sammen i en felles base. Termen har senere blitt videreutviklet, og blir framstilt i form av en isfjellmodell som vist under. Modellen viser to isfjell som er synlige på overflaten. Disse representerer individets overflatetrekk på første- og andrespråket. I modellen vises førstespråket som S1 og andrespråket som S2. Under overflaten er isfjellet smeltet sammen, som bilde på at språkene ikke er atskilte kunnskaper (Baker & Wright, 2017, s. 158). Det Cummins kaller for *common underlying proficiency*, er altså dette isfjellet som går i ett. Når et barn lærer seg språk som ord og uttrykk, vil dette være synlig “på overflaten”. Samtidig utvikler barnet det mentale begrepsapparatet, som er systemet “under overflaten” (Egeberg, 2022, s. 99). Som resultat hevder Cummins (2000, s. 190) at språklig kunnskap og leseferdigheter vil kunne overføres fra det ene språket til det andre. I skolen vil det derfor være relevant at læreren ikke ignorerer elevenes kunnskap på morsmålet, i og med at denne kunnskapen er sentral for elevenes generelle språkutvikling.

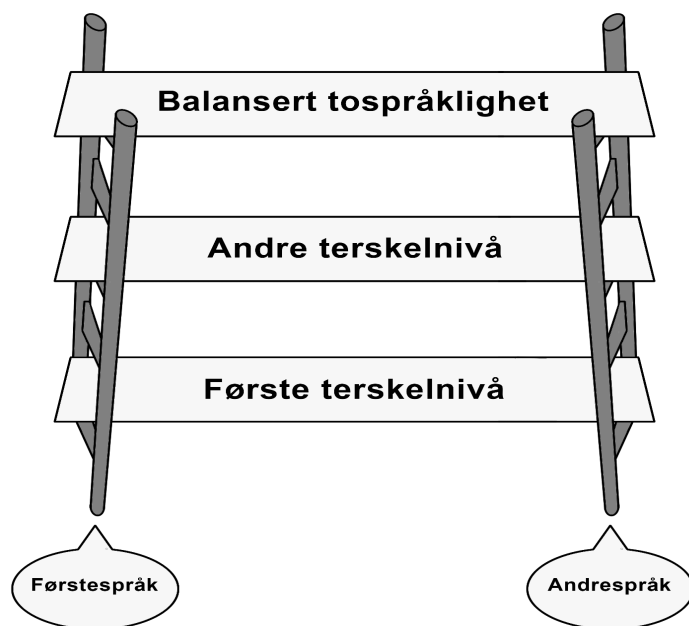


**Figur 1:** Iceberg analogy of the common underlying proficiency (CUP) model of bilingualism (modifisert fra Baker & Wright, 2017, s. 158).

Cummins (1976, s. 22) forklarer likevel at det vil kunne være utfordrende å lære to eller flere språk. Tanken om at flerspråklig kompetanse både kan være positivt og negativt for enkeltindividet, tar Cummins (1976, s. 37) for seg med sin *threshold hypothesis*. Vi vil benytte oss av den norske oversettelsen *terskelhypotesen*. Med terskelhypotesen beskriver

Cummins ulike nivåer den flerspråklige kan befinne seg på: første terskelnivå, andre terskelnivå og balansert tospråklighet. De ulike nivåene vil kunne gi elevene ulikt utbytte. Hvis elevene har høy kompetanse på begge språkene, vil elevene kunne få kognitive fordeler (Baker & Wright, 2017, s. 160). Dersom de flerspråklige elevene ikke blir oppfordret til å koble sine språklige erfaringer på ulike språk, vil språkkunnskapen på de ulike språkene kunne gå på bekostning av hverandre (Bøyesen, 2014, s. 290). Med mindre undervisningen er tilpasset for å utvikle elevenes språkkunnskaper, vil elevene med svakere forutsetninger risikere å ikke utvikle den kompetansen som trengs for å holde følge med sine medelever (Cummins, 2000, s. 175). Cummins (1976, s. 21) bruker begrepet *semilingualism* for manglende språklig kompetanse hos flerspråklige individer som mangler undervisning eller stimulering på et eller flere av språkene sine. Som konsekvens kan elevene ha utfordringer med å uttrykke seg på flere språk (Baker & Wright, 2017, s. 10).

## Terskelteorien



**Figur 2:** Terskelnivåteorien (modifisert fra Monsen & Randen, 2017, s. 36, etter Cummins, 1976)

For at den flerspråklige kompetansen ikke skal være negativ for elevene, forklarer Cummins (2000, s. 178) at alle klasser bør jobbe for å utvikle *additive conditions*. Det vil si at man jobber med metaspråklig bevissthet og språklig-kognitive aktiviteter på tvers av språk for å fremme akademisk utvikling. Cummins (2000, s. 7) peker på hvordan lærere ofte mangler

kunnskap om flerspråklighet. Som konsekvens trekkes språkene lite fram i undervisningen, noe som fører til at mange elever mister kunnskap på morsmålet sitt. Dersom et barn fratras muligheten til å utvikle kompetanse på hjemmespråket, vil det få konsekvenser for hvordan foreldrene kan bidra som en støtte for elevenes språkutvikling (Baker & Wright, 2017, s. 121). Cummins (2000, s. 7) ønsker at skolen skal bidra til at elevene føler seg stolte over språkkompetansen sin, framfor å føle på en skam for å være forskjellig fra majoriteten. Ideen til Cummins (2000, s. 24) er at skolen skal fremme flerspråklig kompetanse, for slik å legge til rette for at elevene kan overføre kunnskap fra et språk til et annet. Han hevder at dersom begge språkene blir fremmet, kan disse berike hverandre i stedet for å trekke hverandre ned (Cummins, 2000, s. 28). Terskelhypotesen har blitt kritisert for at det er vanskelig å definere hva slags kunnskap et barn skal ha på de ulike terskelnivåene. I tillegg forenkler hypotesen hvordan språklig kunnskap utvikles, og dermed undervurderes språkets kompleksitet (Baker & Wright, 2017, s. 160). Likevel er terskelhypotesen sentral, da den beskriver hvordan det kan være givende for elevene å utvikle språkkompetanse på flere språk. For at elevene skal få mulighet til å bli balansert tospråklige, kan læreren bruke elevenes hjemmespråk i undervisningen som et stillas eller støtte i aktiviteter. På denne måten får elevene utviklet vokabularet sitt på begge språk, og de lærer å se sammenhengen mellom språkene sine (Stille & Cummins, 2013, s. 633). Videre redegjør vi for begrepet *scaffolding* og forklarer hvordan det er relevant for språklæring hos flerspråklige elever.

### 3.1.2 Scaffolding

Begrepet *scaffolding*, oversatt til *stillasbygging* på norsk, ble først brukt av Wood, Bruner og Ross i 1976 (Yildiz & Celik, 2020, s. 148). Nyere norsk litteratur tar også i bruk begrepet *gradert støtte* for å beskrive stillasbygging (Egeberg, 2022, s. 285). Baker og Wright (2017, s. 289) definerer stillasbygging som en midlertidig hjelp til å utvikle elevenes forståelse. Den midlertidige hjelpen fjernes når eleven er i stand til å løse samme type oppgave på egenhånd (Gibbons, 2015, s. 16). Stillasbygging er nyttig i forbindelse med språklæring fordi det oppmuntrer til samarbeidsaktiviteter. Samhandling med medelever bidrar til språklæring gjennom overføring av kunnskap. Stillasbygging er tett knyttet opp mot den proksimale utviklingssonen, utviklet av Vygotsky. Den proksimale utviklingssonen ligger mellom det eleven kan klare på egenhånd og det eleven kan klare med hjelp (Yildiz & Celik, 2020, s. 149). Gjennom interaktive aktiviteter får elevene mulighet til å utvikle sin proksimale utviklingszone (Yildiz & Celik, 2020, s. 152). Egeberg (2022, s. 285) forklarer at med

tilrettelegging får elevene mulighet til å utføre mer utfordrende oppgaver enn uten. Når det gjelder språkutvikling, vil elevene med stillas raskere kunne lære seg nye måter å bruke språk på og utvikle språklig kompetanse på flere språk (Gibbons, 2015, s. 14). Målet med stillasbygging er at den flerspråklige eleven skal kunne arbeide med utfordrende oppgaver uten å bli hindret av språklige utfordringer (Egeberg, 2022, s. 286).

Stillasbygging vil bidra til at elevene kan ta i bruk språkkunnskapene sine i utvidet grad (Baker & Wright, 2017, s. 89). Med hjelp kan elevene utvide det de har lært på et språk og overføre det til det andre språket, og dermed utvide kunnskapen på begge språkene (Baker & Wright, 2017, s. 94). Tenkemåter, kunnskap om skriving, fagkunnskap og læringsstrategier er eksempler på kunnskap som kan bli overført til det andre språket ved hjelp av stillasbygging (Baker og Wright, 2017, s. 286). På denne måten er stillasbygging en støtte for elevenes språkutvikling på flere språk (Baker & Wright, 2017, s. 287-288). Det å benytte seg av stillas som hjelp og støtte for elevene når de lærer seg språk, vil altså være nyttig for å utnytte elevenes fulle potensial. Egeberg (2022, s. 92) beskriver tre hovedformer for støtte for å utvikle elevenes språk: bruk av førstespråket, bruk av elevenes forkunnskaper og bruk av en støttende kontekst. Læreren bør hele tiden ha høye forventninger til elevenes læring og legge opp til utfordrende oppgaver med stillas tilpasset elevene, slik at de kan få et godt læringsutbytte (Egeberg, 2022, s. 114; Gibbons, 2015, s. 17). Et annet nyttig pedagogisk virkemiddel kan være å benytte seg av elevenes språk i klasserommet i form av translanguaging.

### 3.1.3 Translanguaging

*Translanguaging*, eller *transspråking* som det ofte oversettes til på norsk, er et relativt nytt begrep innen andrespråksforskning som har fått stor internasjonal oppmerksomhet (Cenoz, 2017, s. 193). Begrepet transspråking ble først formulert av Cen Williams i 1994, og i ettertid har begrepet blitt videreutviklet av mange andre sentrale forskere på feltet (García & Wei, 2019, s. 36). García og Wei ga i 2014 ut boken “*Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*”, som i 2019 ble oversatt til norsk. I boken definerer García og Wei (2019, s. 39) transspråking som at tospråklige individer velger trekk fra hele sitt semiotiske og språklige repertoar når de kommuniserer med andre mennesker. Transspråking vil kunne gjøre det lettere for flerspråklige individer å forstå og kommunisere effektivt (Velasco & García, 2014, s. 21). De ulike språkene flerspråklige innehar, er ifølge Velasco og García

(2014, s. 7) ikke separate lingvistiske systemer, men ett felles språkrepertoar. Gjennom transspråking vil elevene kunne maksimere egen læringsutvikling (Baker & Wright, 2017, s. 280). Baker og Wright (2017, s. 281) forklarer at dersom læreren ber elevene om å bruke kun ett språk på skolen, vil konsekvensen være at elevenes evne til å tenke og utvikle kunnskap reduseres. Baker og Wright (2017, s. 282) forteller at transspråking handler om mer enn å kunne oversette ord fra et språk til et annet. Gjennom å veksle mellom språk, og da prosessere kunnskapen, vil elevene kunne utvikle større forståelse.

Begrepene *transspråking* og *kodeveksling* blir i noen tilfeller forvekslet. Både kodeveksling og transspråking påvirkes av hvem man snakker med, hva formålet med samtalen er og i hvilken kontekst det kommuniseres (Baker & Wright, 2017, s. 106). Kodeveksling beskriver en prosess hvor et individ veksler fram og tilbake mellom ulike språk og de ulike språkenes grammatiske systemer (García & Wei, 2019, s. 30). De ulike språkene blir brukt i en og samme samtale. Å kodeveksle har tidligere blitt sett på som et tegn på språkforvirring, noe nyere forskning har vist at ikke nødvendigvis stemmer. Ifølge Danbolt og Palm (2021b, s. 237) forutsetter kodeveksling nemlig gode språkferdigheter. Kodeveksling kan brukes når man skal understreke noe, og det kan også være en metode for å vise sin identitet (Danbolt & Palm, 2021b, s. 237). García og Wei skiller transspråking fra begrepet kodeveksling:

[...] ved at det ikke bare henviser til veksling til et annet språk eller mellom to språk, men til talernes konstruksjon og bruk av originale og komplekse gjensidige relaterte diskursive praksiser som ikke lett kan tilskrives en eller annen tradisjonell definisjon av språk, men som utgjør hele talerens språklige repertoar (2019, s. 38).

Videre skiller forskere mellom *pedagogisk transspråking* og *spontan transspråking* (Cenoz, 2017, s. 194). Den pedagogiske transspråkingen dreier seg om den transspråkingen læreren planlegger og legger til rette for i klasserommet. Her benytter læreren seg av elevenes flerspråklige kompetanse for å utvikle deres språklige styrker (García & Wei, 2019, s. 106). Dette krever engasjerte, profesjonelle og støttende lærere (Baker & Wright, 2017, s. 298). García og Wei (2019, s. 86) argumenter for at en transspråkingstilnærming i klasserommet vil kunne føre til at elevene brukes som en ressurs i egen læring. Den spontane transspråkingen foregår hele tiden, både i og utenfor klasserommet, uten at den er planlagt på forhånd (Cenoz, 2017, s. 194).

Forestillingen om at det er best å lære kun ett språk om gangen preger mange tradisjonelle klasserom (García & Wei, 2019, s. 82). Det er viktig at lærere, og norsklæreren spesielt, er klar over hvilke fordeler det kan ha å inkludere transspråking i undervisningen. Lærere trenger heller ikke å være flerspråklige selv for å kunne ta i bruk transspråking som en pedagogisk metode i klasserommet. En enspråklig lærer kan også legge til rette og skape muligheter for de flerspråklige elevene, slik at de får tatt i bruk alle sine språkressurser (García & Wei, 2019, s. 126). En transspråkingstilnærming fra læreren sin side gir elevene mulighet til å benytte hele sitt språklige og semiotiske repertoar i klasserommet for å skape mening (García & Wei, 2019, s. 83). Det vil si at den flerspråklige eleven får mulighet til å ta i bruk og kombinere alle sine språklige ressurser for å forstå andre og selv kunne bli forstått (Baker & Wright, 2017, s. 85). Hvis lærere gir de flerspråklige elevene mulighet til å ta i bruk flere språk i undervisningen, vil elevene kunne få maksimert sitt læringsutbytte (Baker & Wright, 2017, s. 279). På denne måten ses språkpraksisen til alle elevene på som en ressurs i opplæringen (García & Wei, 2019, s. 86).

Transspråkingspedagogikken bygger på ulike elevers språklige styrker, og er dermed viktig for at flerspråklige elever ikke skal føle seg fremmedgjort i skolen. Elevene blir i stedet verdsatt ved at det språklige og kulturelle mangfoldet trekkes fram som en ressurs (García & Wei, 2019, s. 106). Gibbons (2015, s. 27) forklarer at det vil være avgjørende at elevene føler at den språklige kompetansen deres blir verdsatt av læreren og medelever, for at elevene videre kan utfordres til å ta i bruk egen språklig kompetanse. Selv om begrepet transspråking har fått stor internasjonal oppmerksomhet, finnes det forskere som er kritiske til transspråkingspedagogikken. Duarte (2018, s. 234) forklarer at det mangler god empirisk forskning på transspråking, i tillegg til at det mangler tilgjengelige verktøy for hvordan lærere kan ta i bruk pedagogisk transspråking i klasserommet. Til tross for at det finnes kritiske stemmer knyttet til transspråkingspedagogikken, er det likevel bred enighet om at flerspråklig kompetanse er positivt, både for enkeltindividet og for fellesskapet. Videre redegjør vi for hvordan flerspråklig kompetanse kan være en ressurs for hele klassen.

#### 3.1.4 Flerspråklig kompetanse som en ressurs for hele klassen

Å synliggjøre den flerspråklige kompetansen i klasserommet trenger ikke nødvendigvis bare være en fordel for de elevene som er flerspråklige selv. Vektlegging av flerspråklighet kan bidra til at hele klassen lærer mer om ulike språk og kulturer (Palm, 2017, s. 39). Det kan



også bidra til å skape større forståelse og toleranse for flerspråklighet (Danbolt & Hugo, 2012, s. 83; Egeberg, 2022, s. 115). Å fokusere på språkvariasjon kan i tillegg gi økt språklig oppmerksomhet blant elevene på tvers av språkbakgrunn (Danbolt & Hugo, 2012, s. 85). Som lærer kan man trekke fram flerspråklig kompetanse i klasserommet ved å initiere til utforskende samtaler om språk og begreper (Danbolt & Hugo, 2012, s. 92). Videre kan man i klasserommet ha samtaler om likheter og ulikheter når det gjelder skriftegn og lyder på ulike språk (Krulatz & Iversen, 2019, s. 382). Det kan skape interesse for språk og skrift som fenomen blant elevene, og her kan man benytte seg av det flerspråklige mangfoldet i klassen. Slik får de flerspråklige elevene oppleve å vise fram kunnskap som andre elever ikke har (Palm, 2017, s. 48). Krulatz og Iversen (2019, s. 383) forklarer at dette videre kan bidra til at elevene respekterer hverandres kunnskaper, og at det kan danne grunnlag for et miljø hvor språklig og kulturelt mangfold blir sett på som en ressurs. De peker også på at det vil være positivt for å utvikle alle elevenes metaspråklige kompetanse. Lærere bør utvikle et miljø hvor elevene forstår at flerspråklig kompetanse er berikende, og at det ikke nødvendigvis betyr at elevene mangler språklig kunnskap på norsk (Myklebust, 2018, s. 94).

Læreren kan være med på å skape et miljø hvor elevene blir framhevet som språkekspert ved å regelmessig ha aktiviteter hvor det trekkes fram flere språk. Dette kan for eksempel være morgenhilsen på flere språk, språkvegg, tilgang på bøker på flere språk og å lære bort sanger på flere språk (Palm, 2021, s. 54). Elevene kan gjennom slike tiltak lære seg å uttrykke faglig kompetanse, som læreren kan bygge videre på for å jobbe for språklig og faglig utvikling (NOU 2010: 7, s. 54). At elevene oppfordres til å benytte seg av morsmålet, vil kunne styrke elevenes nysgjerrighet og bevissthet rundt språk, og kunne bidra til at elevene lærer å benytte seg av morsmålet i egen refleksjon (Egeberg, 2022, s. 116).

### 3.2 Ulike ressursyn på flerspråklighet

I boken "Flerspråklighet: til begeistring og besvær" skiller Svendsen (2021, s. 16-17) mellom et språklig-kognitivt og et sosiolingvistisk perspektiv på flerspråklighet som en ressurs. Det *språklig-kognitive ressursperspektivet* retter fokus mot hvordan det å være flerspråklig fungerer som et kognitivt hjelpemiddel. Ifølge Svendsen (2021, s. 83) kan det å være flerspråklig ha positive effekter på vår kognitive evne til å planlegge og løse oppgaver. Termen *eksekutive funksjoner* fungerer som en samlebetegnelse på slike kognitive funksjoner. Det *sosiolingvistiske ressursperspektivet* framhever hvordan flerspråklig kompetanse er en

ressurs eller et hjelpemiddel i sosiale settinger. For eksempel vil det å kunne flere språk være en fordel i det globaliserte arbeidslivet (Svendsen, 2021, s. 16-17).

Selv om Svendsen (2021) inkluderer et sosiolingvistisk perspektiv på flerspråklig kompetanse som en ressurs i bokens innledning, er dette et aspekt Neteland (2021, s. 75) savner som et gjennomgående tema i boken. Hun påpeker at den pågående diskusjonen om hvorvidt flerspråklig kompetanse gir individet kognitive fordeler får stor oppmerksomhet. De sosiale fordelene flerspråklig kompetanse gir, både til individet selv og til samfunnet, vies ikke like mye oppmerksomhet. Neteland er utdannet sosiolingvist, og er dermed hovedsakelig opptatt av de sosiale fordelene ved flerspråklighet. I kapittel 2.1, hvor vi så oppgaven i sammenheng med Fagfornyelsen og stortingsmeldinger, så vi tydelig hvordan Fagfornyelsen også fokuserer mest på de sosiolingvistiske fordelene ved å være flerspråklig. Relasjoner, identitet og kultur står i fokus. De språklig-kognitive fordelene ved flerspråklig kompetanse vies det mindre oppmerksomhet til.

### 3.3 En fordel, men ikke nødvendigvis en kognitiv fordel

Å se på elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs vil være nyttig fra et sosiolingvistisk perspektiv, men om det er positivt for den kognitive utviklingen diskuteres i nyere litteratur. I den tidligere forskningen påstås det at flerspråklig kompetanse kan gi individet kognitive fordeler. Rongved (2021) viser til at forskere har forklart at det å veksle mellom ulike språk gir god trening for hjernen. Bedre arbeidsminne, mer utviklet oppmerksomhet og evne til å gjøre arbeid mer effektivt, er ferdigheter flerspråklige individer lettere opparbeider seg, ifølge Rongved (2021). García og Wei (2019, s. 33) forklarer at disse kognitive fordelene kommer av at hjernen kontinuerlig får trening med å sortere språk. I en årrekke har det altså blitt hevdet at flerspråklige har en kognitiv fordel sammenlignet med de enspråklige, men mange av de tidligere studiene blir nå kritisert for å være mangelfulle (Gunnerud et al., 2020, s. 1059-1061). Tidligere forskning kritiseres blant annet for å mangle oversikt over informasjon om sosioøkonomisk bakgrunn, mengde undervisning og andre relevante faktorer som vil kunne påvirke individets språklige kunnskap (Baker & Wright, 2017, s. 152). Videre blir tidligere teori kritisert for å forenkle språklig kunnskap. En slik forenkling vil kunne være problematisk, da man ser bort ifra hvor dynamisk og komplisert flerspråklig kompetanse egentlig er (Baker & Wright, 2017, s. 168).

Gunnerud et al. (2020) har gjennomført en metaanalyse hvor de undersøker om tidligere forskning er god nok til å redegjøre for om flerspråklig kompetanse kan være positivt for den kognitive utviklingen. De konkluderer analysen med at det er minimal forskjell mellom flerspråklige og enspråklige individer når det gjelder deres kognitive funksjoner (Gunnerud et al., 2020, s. 1075). I Gunnerud et al. (2020, s. 1064) kommer det også fram at det ikke finnes noe god metaforskning med en oversikt over om og hvordan barn kan utvikle kognitive fordeler ved å være flerspråklige. Videre kommer det fram at mange små studier gir tyngde for at flerspråklig kompetanse kan være positivt for det kognitive, men at det mangler langvarig forskning av høy kvalitet (Gunnerud et al., 2020, s. 1075). Resultater fra nyere studier tyder blant annet på at det ikke er så lett å overføre kognitive ferdigheter fra et språk til et annet (Gunnerud et al., 2020, s. 1062). Dessuten nevner Gunnerud et al. (2020, s. 1063) at mye av forskningen som viser hvordan flerspråklig kompetanse fører til kognitive fordeler, kommer fra Canada. For eksempel har forskningen til Cummins blitt publisert der. I Canada har ikke forskningen basert seg på minoritetsspråklige individer. Barna som Cummins har forsket på, har ifølge Gunnerud et al. (2020, s. 1075) blitt eksponert for begge språkene sine i relativt lik grad. Som konsekvens kan disse barna være balansert flerspråklige. En annen årsak til at det har blitt publisert mest forskning som viser at flerspråklig kompetanse er positivt for det kognitive, kan være at forskningen som viser det motsatte ikke har blitt publisert, forklarer Rongved (2021). Valg av hvilken forskning som publiseres eller ikke, kan føre til en feilaktig representasjon av virkeligheten.

Gunnerud et al. (2020, s. 1062) er kritiske til kvaliteten på tidligere forskning som tyder på at flerspråklig kompetanse kan gi kognitive fordeler. Likevel viser de til at det finnes kognitive fordeler med å være flerspråklig. For eksempel ser flerspråklige elever ut til å ha større metaspråklig bevissthet enn sine medelever. Dersom de flerspråklige elevene er bevisste sin språklige kompetanse tidlig, kan de lære å ta i bruk sin flerspråklige kompetanse som en ressurs (Baker & Wright, 2017, s. 154). Metaspråklig bevissthet er også en viktig forutsetning for å knekke lesekode, som er et svært sentralt element i begynneropplæringen (Palm, 2018, s. 118; Palm, 2021, s. 49). Utover fordelene nevnt over, viser Gunnerud et al. (2020, s. 1060) at det å være flerspråklig er nyttig i det globaliserte verdenssamfunnet. For eksempel vil det være positivt for den enkelte i et globalt jobbmarked. God språklig kompetanse er altså ikke bare en språklig ferdighet, men også en kulturell og sosial kompetanse som kan benyttes sammen med mennesker i ulike kontekster (Baker & Wright, 2017, s. 16). Det har alltid vært innlysende at flerspråklig kompetanse fører til visse sosiale og kommunikative fordeler, blant

annet økte muligheter for samhandling med ulike grupper mennesker og en beriket forståelse av forskjellige nasjoner, kulturer og ritualer (Bialystok, 2010, s. 568). Videre fordeler ved å være flerspråklig er at det kan gjøre det lettere for elevene å lære flere språk (Baker & Wright, 2017, s. 106; Cummins, 2000, s. 180; De Angelis, 2011, s. 218). Dette vil igjen være med på å utvikle den metaspråklige bevisstheten til den enkelte, og dermed være positivt sett fra et globalisert samfunnsperspektiv.

Et annet argument for å framheve flerspråklig kompetanse som en ressurs, er at språk er en viktig identitetsmarkør (Palm, 2021, s. 49). Egeberg (2022, s. 86) forklarer at identitet handler om den man ønsker å være. Videre påvirker identitetsutvikling elevenes læring og språkutvikling. Å utvikle morsmålet til elevene kan være svært viktig for elevenes selvforståelse og motivasjon i skolen (Palm, 2021, s. 49; NOU 2010: 7, s. 54). Det forekommer likevel at elever nektes å snakke eget språk på skolen, noe som kan være negativt for elevenes identitetsutvikling (Palm, 2018, s. 132). Tidligere undersøkelser har vist at dersom elevene får lov til å bruke morsmålet sitt på skolen, vil de være mer aktive i dialoger og samarbeid med medelever, noe som fører til at de flerspråklige elevene utvikler mer metaspråklig terminologi (Egeberg, 2022, s. 95). Dersom morsmålet til elevene aldri blir nevnt eller trukket fram i undervisningen, kan dette være skadelig for elevene. Ifølge Baker og Wright (2017, s. 276) kan det føre til at elevene blir forvirret eller føler seg dumme, og det kan bli traumatiserende å oppleve å ikke kunne kommunisere med andre. Å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs er dermed essensielt for at elevene føler seg anerkjent og at de får mulighet til å utvikle sin flerspråklige identitet (Stille & Cummins, 2013, s. 634).

Å gi elevene anledning til å opprettholde førstespråket sitt, både i hjemmet og på skolen, er også viktig for elevenes muligheter for relasjonsbygging (Ryen & Simonsen, 2015, s. 197). Å be elevene om å ikke benytte seg av språkkunnskapene sine, er ifølge Baker og Wright (2017, s. 281) det samme som å be elevene om å mislykkes. Palm (2021, s. 61) forklarer at å trekke fram elevenes språk i undervisningen ikke nødvendigvis er positivt for læring, men hun påpeker likevel at det åpner for muligheten. Hun mener uansett at det vil føre til mer lesemotivasjon, trygghet til å snakke høyt, gi elevene stolthet og styrke identiteten deres (Palm, 2021, s. 61). Flerspråklig kompetanse fører altså ikke nødvendigvis til kognitive fordeler for det enkelte individ. Det vil likevel være nyttig å se flerspråklig kompetanse fra et ressursperspektiv, da kompetansen er nyttig i et globalt samfunn og for identitetsbekreftelse og relasjonsbygging.

## 3.4 Læreres erfaringer med planlegging og undervisning

### 3.4.1 Flerspråklig kompetanse som en ressurs i skolen

Som vi har sett tidligere i teorikapittelet, er mange sentrale forskere innenfor feltet andrespråksforskning enige om at flerspråklig kompetanse kan være en ressurs, og at det derfor er nyttig å trekke fram språklig mangfold i klasserommet. I tillegg anbefaler OECD, UNESCO og EU at morsmålet tas i bruk i skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 181). Likevel ser flerspråklighet ut til å være en lite utviklet ressurs i skolen (Danbolt & Hugo, 2012, s. 85; Palm, 2017, s. 48; Palm, 2018, s. 117). Få lærere trekker fram elevenes ulike språk i klasserommet (De Angelis, 2011, s. 226). Det kan være flere årsaker til dette. Danbolt og Hugo (2012, s. 85) mener at en av grunnene til at flerspråklighet forblir en ubenyttet ressurs, er at lærerne mangler den nødvendige kompetansen eller de nødvendige materialene å støtte seg på. Også Gilham og Fürstenau (2020, s. 39) peker på at mangel på kunnskap om elevenes språk fører til at lærere blir usikre, noe som gjør at de ikke trekker fram flerspråklig kompetanse i klasserommet. En annen grunn til at flerspråklig kompetanse ikke blir trukket fram i klasserommet, er at lærere er varsomme med å rette for mye oppmerksomhet mot kompleksitet eller forskjeller blant elevene (Aukrust, 2005, s. 22).

Forskningsrapporten “Rom for språk” (Pran & Holst, 2015) viser også til hvordan elevenes flerspråklige kompetanse kun i begrenset grad benyttes som en ressurs i skolen. Rapporten er skrevet av Pran og Holst, laget for Språkrådet og ble utgitt av Ipsos i 2015. Pran og Holst (2015) gjennomførte en elektronisk undersøkelse hvor blant annet 129 lærere på 1. trinn deltok. Det gjør rapporten relevant for masterprosjektet. Formålet med rapporten var å undersøke hvordan lærere og elever forholder seg til flerspråklighet i den norske grunnskolen (Pran & Holst, 2015, s. 3). Rapporten viser at lærere har svært ulike holdninger når det gjelder flerspråklighet (Pran & Holst, 2015, s. 33-34). Det kommer blant annet fram at kun 26 prosent av lærerne på første trinn ønsker mer morsmålsopplæring for at opplæringssituasjonen for elevene med norsk som andrespråk skal bli så god som mulig (Pran & Holst, 2015, s. 37). Samtidig ønsker 49 prosent mer tospråklig fagopplæring, mens 70 prosent mener at elevene trenger mer opplæring i norsk. I rapporten kommer det videre fram at lærerne har delte meninger når det gjelder om elevene skal få lov til å bruke morsmålet sitt på skolen (Pran & Holst, 2015, s. 3). Her svarte flertallet av lærerne at det kommer an på situasjonen (Pran & Holst, 2015, s. 32). Lærerne forklarte blant annet at morsmålet kan

brukes for å hjelpe medelever til å forstå det som blir sagt på norsk. Noen påpekte videre at det vil være positivt for tilegnelsen av norsk, at elevene får bruke morsmålet sitt på skolen. Andre lærere forklarte at det kan bli utfordrende dersom det fører til at elevene får mindre tid til å utvikle kunnskap på norsk. Det kan gjøre at elevene risikerer å bli ekskludert fra fellesskapet (Pran & Holst, 2015, s. 34). Rapporten viser videre at det også varierer om flerspråklig kompetanse blir framhevet i skolen (Pran & Holst, 2015, s. 3). Det kommer fram at lærerne som underviser på 1.trinn oftere spør elevene sine om hva ting heter på andre språk, enn lærerne som underviser på mellom- og ungdomstrinnet (Pran & Holst, 2015, s. 22). Det er også vanligere med plakater på ulike språk i klasserommet på 1.trinn enn på mellom- og ungdomstrinnet (Pran & Holst, 2015, s. 20). Likevel er det 68 prosent av lærerne på 1.trinn, som aldri eller sjeldent har plakater på andre språk enn norsk i klasserommet. På spørsmål om flerspråklighet har vært et tema i undervisningen, svarte kun 29 prosent av lærerne på 1.trinn ja (Pran & Holst, 2015, s. 44). Lærerne fikk så spørsmål om foreldre får informasjon fra skolen på andre språk enn norsk. Kun 29 prosent av lærerne på 1.trinn svarte at skolen hadde delt informasjon på andre språk (Pran & Holst, 2015, s. 29).

I et forskningsprosjekt gjennomført av Palm (2018, s. 115), har seks erfarne førsteklasselærere blitt intervjuet angående temaet flerspråklighet. Fire skoler med et relativt høyt antall flerspråklige elever er representert i prosjektet (Palm, 2018, s. 122). Palm (2018, s. 134) konkluderer med at bare én av de seks informantene systematisk tar i bruk flere språk i begynneropplæringen. Forskningsprosjektet viser også hvor stor variasjon det er mellom hva de ulike lærerne gjør. Det kommer blant annet fram at mange av lærerne fokuserer på det kulturelle og religiøse som begrunnelser for å trekke fram mangfoldet i skolen. Flerspråklig kompetanse som en språklig ressurs trekkes derimot lite fram (Palm, 2018, s. 128). Elevenes flerspråklige kompetanse blir tatt i bruk som en ressurs i ulik grad. Det er også forskjell på lærerne som jobber på samme skole, har de samme elevene og tilgang på de samme midlene. Lærernes individuelle kunnskaper og holdninger vil altså trolig være med på å bestemme i hvilken grad flerspråklig kompetanse blir sett på som en ressurs. Videre fikk informantene spørsmål av Palm (2018, s. 125) om hvilke aktiviteter som er viktige i begynneropplæringen, i klasserom med mange flerspråklige elever. Temaer som går igjen er lek og læring, eventyr, rim og regler, språkleker og generelt arbeid med ord og begreper (Palm, 2018, s. 125). Slike aktiviteter kan være viktige måter å utvikle språket til de flerspråklige elevene på (Palm, 2018, s. 126).

### 3.4.2 Begrepslæring

Palm (2018, s. 125) skriver at informantene forteller om at det generelt vil være viktig i en førsteklasse å jobbe med å utvikle begrepsforståelse og ordforråd. Noen av informantene til Palm (2018, s. 126) fortalte at de har dannet grupper med flerspråklige elever, for å jobbe spesielt med begrepsinnlæringen med disse elevene. Andre metoder lærerne forteller om er konkretisering, bildestøtte og gjentakelse, for at elevene skal kunne forstå det som blir sagt og bli støttet i arbeidet med ordforrådet. Palm (2018, s. 128) viser til at det også kan være nyttig at læreren prøver å uttale ord på elevenes morsmål, for å ufarliggjøre språktrening ved at elevene får se at læreren ikke klarer å uttale ord på språket deres. På en av skolene fortalte læreren om at de systematisk benytter seg av tospråklig støtte ved hjelp av morsmålslærer og tospråklig lærer. Sammen arbeider de med begreper på begge språkene, og på denne måten støttes læringen (Palm, 2018, s. 126).

Ifølge Bialystok (2010, s. 559) kan ordforrådet til den flerspråklige eleven være mindre på hvert av språkene. Til sammen vil likevel ordforrådet til den flerspråklige eleven være større enn det samlede ordforrådet til den enspråklige eleven (Ryen & Simonsen, 2015, s. 198). Manglende ordforråd og begrepsforståelse på undervisningsspråket, vil likevel være begrensende for den enkelte elev når hen skal lære å lese og skrive (Bialystok et al., 2009, s. 44). Ulike begreper er nødvendige redskaper for å organisere og systematisere kunnskap (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 187). Randen (2018, s. 103) forklarer at dersom elevene ikke forstår det de leser, blir lesing kun en avkodingsøvelse. Generelt vil det å ha språklig forståelse være en forutsetning for faglig utvikling (Myklebust, 2018, s. 79). Det vil derfor være nyttig å arbeide med å utvikle elevenes begrepsforståelse. Samtidig bør læreren unngå å fokusere bare på ordlæring som kan føre til ensidig undervisning, men heller fokusere på utforskning av språk (Egeberg, 2022, s. 91). Som en del av de flerspråklige elevenes språkutvikling, vil elevene gjøre feil. Da hevder Ryen og Simonsen (2015, s. 204) at læreren ikke må rette på det eleven sier feil, da dette kan virke ødeleggende for elevenes språktrening. "Feilene" er nemlig tegn på at elevene er i språklig utvikling (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 202). Her burde læreren heller gjenta det elevene sier med riktig grammatikk (Ryen & Simonsen, 2015, s. 204). Videre forklarer Engen og Kulbrandstad (2004, s. 189) at det vil være positivt om ordforrådet og begrepsforståelsen på elevens morsmål utvikles samtidig som det utvikles på andrespråket, slik at språkutviklingen foregår parallelt og at utviklingen

på de ulike språkene støtter hverandre. Hvis morsmålsopplæringen stanses, kan eleven risikere at begrepsutviklingen på andrespråket forsinkes.

### 3.5 Samarbeid om å fremme elevenes flerspråklige kompetanse

#### 3.5.1 Samarbeid med morsmålslærer, tospråklig lærer og grunnleggende norsklærer

Ifølge opplæringsloven § 2-8 (1998) har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett på særskilt norskopplæring og om nødvendig morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Dette gjelder til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Både grunnleggende norsk for språklige minoriteter og morsmål for språklige minoriteter har et eget kapittel i Fagfornyelsen med egne kompetansemål. I læreplanen “morsmål for språklige minoriteter”, under fagets relevans og sentrale verdier, kommer det tydelig fram at det å styrke kunnskaper på eget morsmål gir elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket. I tillegg står det at faget skal bidra til at elevene får erfaring med at flerspråklig kompetanse blir verdsatt som en ressurs. Dette verdigrunnlaget skal realiseres i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). På tross av at opplæringen er lovfestet og har en egen plass i læreplanen, blir ikke opplæringen gjennomført på samme måte i alle kommuner og på alle skoler (Egeberg, 2022, s. 90). Ulikt opplæringstilbud er en realitet, selv om langvarig morsmålsopplæring i grunnskolen blir koblet til å fremme gode resultater (NOU 2010:7, s. 55).

Ifølge Holum (2019, s. 258) krever et godt og systematisk arbeid med språk et tett samarbeid mellom særskilte språklærere og kontaktlærere. Et eksempel er trekantsamarbeidet, som er samarbeidet mellom kontaktlærer, lærer i grunnleggende norsk og tospråklig faglærer. Selv om det er bred enighet om at samarbeid er viktig for at de minoritetsspråklige elevene skal få best mulig opplæring, er det mye som tyder på at slikt samarbeid er vanskelig å gjennomføre i praksis (Fjeld & Spernes, 2015, s. 233). Fjeld og Spernes (2015, s. 234) viser til både internasjonal og norsk forskning som har konkludert med at de tospråklige lærerne ofte har lavere status enn de andre lærerne, og at de ofte blir distansert fra det øvrige personalet. I tillegg må de særskilte språklærerne ofte reise mellom flere ulike skoler (Dewilde, 2013, s. 9). Holum (2019, s. 255) forklarer at organiseringen på skolen har stor innvirkning på hvordan kvaliteten på den særskilte språkopplæringen blir. Det viser seg at særskilte



språklærere i flere tilfeller mangler riktige kvalifikasjoner, i tillegg til at de ikke får et definert ansvar eller blir anerkjent på skolene de jobber på (NOU 2010:7, s. 57). Holum (2019, s. 269) argumenterer videre for at denne opplæringen helst bør finne sted i klasserommet sammen med resten av elevene, i og med at det kan virke stigmatiserende for elevene å bli tatt ut. Ved å få morsmålslærere, tospråklige lærere eller grunnleggende norsklærere inn i klasserommet, går heller ikke de flerspråklige elevene glipp av verdifull fagundervisning.

Det er kun de flerspråklige elevene som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen, som får vedtak om særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Dette tyder på at staten fokuserer på flerspråklig opplæring som støtte i innlæringen av et andrespråk, i stedet for å se på den særskilte språkopplæringen som verdifull i seg selv (Palm, 2017, s. 40). Randen (2018, s. 114) ser på dette som veldig problematisk i et multikompetanseperspektiv. Hun argumenterer for at det er elevenes fulle språkkompetanse som er viktig. Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 13) har analysert LK06, og viser til at læreplanen i morsmål for språklige minoriteter konsentrerer seg om verdien av opplæringen som redskap for den norskspråklige utviklingen. Videre forklarer de at læreplanen i samisk og fremmedspråk i større grad anerkjenner den flerspråklige kompetansen, og at læreplanen i morsmål for språklige minoriteter ikke har et ressursperspektiv på flerspråklighet (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 22). Dette beskriver Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 25) som et paradoks, da det å være flerspråklig i et økonomisk globalt perspektiv betraktes som noe positivt. Beskrivelsen av formålet med morsmålsopplæring for språklige minoriteter har i liten grad blitt endret fra LK06 til Fagfornyelsen. Derfor er denne kritikken fremdeles relevant. Noe som derimot har blitt endret fra LK06 til Fagfornyelsen, er at begrepet ressurs har kommet inn i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2; 2020c, s. 2)

I tillegg til å samarbeide med språklærere kan det være nyttig å ta i bruk eldre flerspråklige elever som hjelpelærere for yngre elever med felles morsmål. Et slikt samarbeid vil være nyttig for begge parter, i og med at det kan virke motiverende og legge grunnlag for faglig og språklig utvikling (Hauge, 2014, s. 86). Holum (2019, s. 259) forklarer at skolene ofte ikke får gjennomført morsmålsopplæringen slik de ønsker på grunn av mangel på ressurser. Her forklarer hun at det kan være nyttig å oppfordre foreldre til å bruke morsmålet mest mulig sammen med elevene, slik at både foreldrene og elevene selv blir bevisste på at flerspråklig kompetanse er en ressurs.

### 3.5.2 Samarbeid med minoritetsspråklige foreldre

I den overordnede delen av læreplanen, under prinsipper for skolens praksis, blir viktigheten av samarbeid mellom hjem og skole presentert. Her presiseres det at opplæringen skal skje i samarbeid med hjemmet, og at dette samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Danbolt og Hugo (2012, s. 86) påpeker at foreldre påvirker elevenes læring og at dette gjelder spesielt i begynneropplæringen. Egeberg (2022, s. 93) forklarer at foreldrene avgjør muligheten for at morsmålet til elevene skal utvikles. I Stortingsmelding 14 (1997/1998) oppfordres det spesifikt til at skolen bør bruke de minoritetsspråklige foreldrene som en ressurs på en mer aktiv måte. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan imidlertid oppleves som vanskelig fra både lærerens og foreldrenes side. For læreren kan mangel på kunnskap og forståelse gjøre samarbeidet utfordrende (Sand, 2020, s. 121).

For de minoritetsspråklige foreldrene kan det være vanskelig å forholde seg til det norske skolesystemet. Mange er ikke vant til å samarbeide så tett med skolen som det er forventet at man gjør i Norge. Foreldre kan ha erfaringer fra hjemlandet med at man kun blir kontaktet av læreren dersom noe er galt (Sand, 2020, s. 131). I tillegg kommer noen minoritetsspråklige foreldre fra land hvor foreldre har en sterk autoritetsfølelse overfor læreren (Sand, 2020, s. 132). Ulike forventninger til skolen kan også gjøre samarbeidet vanskelig. I tillegg til utfordringer med å forstå skolesystemet, kan foreldresamarbeidet bli påvirket av språklige utfordringer. Sand (2020, s. 131) forklarer at språkutfordringer ofte er hovedgrunnen til at samarbeidet oppfattes som belastende fra begge side. Dette gjør det desto viktigere å jobbe med å utvikle et godt samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene. Flerspråklig personell kan være med på å gjøre samarbeidet lettere hvis de kjenner til foreldrenes forventninger til skolen, eller ved at de snakker samme språk (Gjervan & Svolsbru, 2013, s. 82). Det er viktig at læreren legger til rette for myndiggjøring av foreldrene for å få til et godt samarbeid (Sand, 2020, s. 130). Foreldrene kjenner barna sine best, og læreren bør derfor møte dem med respekt og ydmykhet. På denne måten skaper man en likeverdig samarbeidsrelasjon mellom skole og hjem. De minoritetsspråklige foreldrene har kompetanse, kunnskap og erfaringer som skolen og læreren er avhengige av å få innsikt i for å kunne tilrettelegge for enkelteleven (Hauge, 2013, s. 13).

Når samarbeidet fungerer godt kan lærerne oppfordre foreldre til å snakke med barna sine om faglige temaer på morsmålet. På denne måten kan foreldre bidra til å utvikle barnas språklige ferdigheter. Baker og Wright (2017, s. 121) forklarer at dersom foreldre snakker mye med barna sine på morsmålet, vil det være sentralt for å utvikle barnas kognitive system. Egeberg (2022, s. 117) opplyser om at det vil være positivt om barna snakker med foreldrene på morsmålet om temaer de har lært om på skolen, slik at de får utviklet begreper på hjemmespråket sitt. Å ta i bruk foreldrene som ressurs for å oversette begreper, lage ordbøker og annet samarbeid, er noe foreldre ofte er positive til (Danbolt & Hugo, 2012, s. 97; Palm, 2021, s. 60). Med et godt samarbeid kan læreren oppfordre og veilede foreldre til å gi barna lesestimulering (Palm, 2018, s. 132). Oppfordring vil likevel ikke være nok til at foreldre bruker morsmålet aktivt med barna (Egeberg, 2022, s. 118). Foreldrene trenger konkret materiell og informasjon fra skolen slik at de enklere kan utforske språk sammen. Dette krever godt gjensidig samarbeid. Lærere som initierer til samarbeid kan også bidra til at foreldrene får anerkjent sin egen språklige kompetanse (Hauge, 2014, s. 86). På denne måten vil foreldrene oppleve å bli verdsatt av skolen (Danbolt & Hugo, 2012, s. 97).

## 3.6 Kunnskap og oppfatninger

### 3.6.1 Lite forskning

Læreren er helt essensiell i tilretteleggingen av å trekke fram språk i undervisningen (Haukås, 2016, s. 2). Likevel finnes det overraskende lite forskning, som tar opp hvordan lærernes kunnskap og oppfatninger påvirker planlegging og gjennomføring av undervisning (Haukås, 2016, s. 3; Mohamed, 2006, s. 266). Det å forstå lærernes oppfatninger kan gi en god pekepinn på hvordan avgjørelser i klasserommet blir tatt (Haukås, 2016, s. 12). Derfor vil det være interessant å undersøke hvilke oppfatninger lærere har om elevers flerspråklige kompetanse.

Å ta i bruk flere språk i klasserommet krever engasjerte og kompetente lærere (Haukås, 2016, s. 2). De siste årene har det blitt større interesse for temaet i forskningen (Kulbrandstad et al., 2020, s. 7). Større interesse for læreropfatninger kan skyldes et større fokus på en styrket lærerrolle og den profesjonelle læreren (Kulbrandstad et al., 2020, s. 8-9). Det er viktig å være bevisst på at det kan være vanskelig å undersøke lærernes faktiske oppfatninger, da lærere vil kunne si noe annet enn det de egentlig oppfatter og tenker. Det vil derfor være

metodisk utfordrende å undersøke praksisen (Kulbrandstad et al., 2020, s. 14). Å intervju lærere er lite kvalitetssikret da man ikke får innblikk i hva som faktisk foregår i klasserommet. Det lærerne sier kan være noe annet enn egen praksis (Haukås, 2016, s. 14). Dette diskuterer vi videre i metodekapittelet.

### 3.6.2 Læreres kunnskap og oppfatninger

Hvilke oppfatninger lærere har kan knyttes til det som foregår i klasserommet (Gilakjani & Sabouri, 2017, s. 78; Haukås, 2016, s. 3; Kulbrandstad et al., 2020, s. 6; Palm, 2018, s. 121). Derfor er det sentralt å undersøke hvilke oppfatninger lærere har, og forsøke å gjøre lærere bevisste på egne oppfatninger for å bedre elevenes læring. Gilakjani og Sabouri (2017, s. 78) forklarer at lærernes oppfatninger kan ha større påvirkning på undervisningen enn lærernes kunnskaper. Videre er også læreres entusiasme og kunnskap om språk sentralt når det gjelder om og hvordan flerspråklig kompetanse trekkes fram i klasserommet (Baker & Wright, 2017, s. 298-299).

Et eksempel på hvordan lærerens oppfatninger har noe å si for språkutviklingen til elevene, er at foreldre kan være usikre på hvilken språklig tilnærming de bør ha i hjemmet. Da blir læreren ofte spurt om råd. Dette gir lærerne makt både i og utenfor klasserommet (De Angelis, 2011, s. 216-217). Det kan være uheldig i møte med en lærer som råder foreldre fra å snakke morsmålet i hjemmet. Å råde foreldre fra å snakke morsmålet med barna sine kan ødelegge for språkutviklingen til barnet på hjemmespråket, men også for mulige kognitive fordeler som barnet kunne ha fått ved å mestre flere språk (De Angelis, 2011, s. 217; Palm, 2018, s. 132). Dersom barnet ikke kan kommunisere med familien vil dette kunne være negativt for elevenes identitetsutvikling (Baker & Wright, 2017, s. 121). Et annet eksempel på hvordan lærerens oppfatninger har noe å si for språkutviklingen til elevene, er at lærere kan møte flerspråklige elever med et forenklet språk fordi de tenker at elevene ikke forstår lengre setninger og akademiske ord. Egeberg (2022, s. 94) forklarer at et slikt forenklet språk i stedet er med på å bremse språkutviklingen til elevene.

En som har undersøkt hvordan lærernes oppfatninger om flerspråklig kompetanse påvirker undervisningen, er De Angelis (2011). Hun har tatt for seg lærere i tre europeiske land, hvor hun har bedt lærerne om å vurdere noen uttalelser som omhandler elevens flerspråklige kompetanse. Her undersøker hun lærernes oppfatninger, som videre kan gi oss en indikasjon

på hvordan flerspråklig kompetanse blir omtalt og tatt i bruk i den europeiske skolen. Hun peker på at det er bred enighet i forskningen om at flerspråklig kompetanse kan gi kognitive fordeler, men at det er få lærere som er klar over fordelene (De Angelis, 2011, s. 217-219). Videre viser De Angelis (2011, s. 223) til at de fleste lærere er enige om at det er lettere å lære nye språk dersom man er flerspråklig. Enkelte lærere som deltok i undersøkelsen er likevel helt uenige. De Angelis (2011, s. 224) tar også opp at rundt en tredjedel til halvparten av lærerne tenker at det å snakke et annet språk hjemme, vil kunne forsinke språkutviklingen på majoritetsspråket og forvirre eleven. Konsekvensen er at få lærere velger å trekke fram elevenes flerspråklige kompetanse i klasserommet, viser De Angelis (2011, s. 226).

Videre stiller De Angelis (2011, s. 226) spørsmål ved om lærere har nok kunnskap om hvordan kompetansen på ulike språk påvirker hverandre, for å kunne tilby gode råd til foreldre og gi de flerspråklige elevene tilstrekkelig undervisning. Hun oppdager i egen undersøkelse at mange lærere har den misoppfatningen om at språkene er atskilte kunnskaper (De Angelis, 2011, s. 227). Når det gjelder lærernes kunnskapsmangel, viser tidligere forskning til at lærere ønsker å oppmuntre elever til å ta i bruk flere språk, men at de føler de mangler kunnskapen til å gjøre det. Lærere har uttalt at de frykter å ødelegge elevenes videre språkutvikling ved å gjøre noe feil (Haukås, 2016, s. 4). Lærere som selv har flerspråklig kompetanse, viser seg å i større grad legge vekt på og være bevisste elevenes flerspråklige kompetanse (Haukås, 2016, s. 4). Både Palm (2021, s. 60) og Cummins (2018, s. 18-19) konkluderer egen forskning med at det er mulig å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet, selv om læreren ikke mestrer elevenes språk. Kulbrandstad et al. (2020, s. 8) skriver at lærere som jobber på skoler preget av et stort mangfold, framstår som mer tilbøyelige til å ville ta i bruk den flerspråklige kompetansen til elevene som en ressurs.

### 3.6.3 Ressursorienterte og problemorienterte skoler

Den enkelte lærerens oppfatninger vil være sentral for hvordan den flerspråklige kompetansen til elevene blir brukt som en ressurs i skolen. Hvis læreren selv ikke har et ønske om at det skal foregå, vil det heller ikke skje. Det er dermed viktig at hver enkelt lærer ser verdien av den spesielle kompetansen flerspråklige elever innehar (Monsen & Randen, 2017, s. 139). Skolens satsingsområder kan likevel ha stor betydning. Hauge (2014) skiller mellom *problemorienterte* og *ressursorienterte* skoler. På en ressursorientert skole ser man verdien av den kompetansen de flerspråklige elevene har med seg inn i skolen. Flerspråklig

kompetanse blir på disse skolene sett på som en ressurs, både for eleven selv og for fellesskapet (Hauge, 2014, s. 30). En skole med en ressursorientert tilnærming til mangfold tar hensyn til språklig, kulturell og religiøs variasjon når undervisning planlegges og gjennomføres (Gjervan et al., 2012, s. 67). Skoler med en ressursorientert tilnærming ser også på mangfold og annerledeshet som en selvfølgelig og naturlig del av skolehverdagen. At de voksne på skolen anerkjenner flerspråklig kompetanse som en ressurs, vil kunne gjøre at elevene også opplever denne kompetansen som verdifull (Gjervan et al., 2012, s. 68). En lærer som er ansatt på en ressursorientert skole vil mest sannsynlig være åpen for å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen.

En problemorientert skole kjennetegnes av at mangfold gjennomgående anses som et problem. Annerledeshet ses på som belastende og målet vil dermed være å minimere denne annerledesheten (Hauge, 2014, s. 28). En problemorientert skole legger vekt på mangler hos elevene, og ser på elevenes flerspråklige kompetanse som et problem framfor en ressurs (Hauge, 2014, s. 29). I tillegg kjennetegnes den problemorienterte tilnærmingen av at det norske oppfattes som normalen. Ulike kulturer, språk og religioner blir ansett som avvik fra denne norske normalen (Gjervan et al., 2012, s. 64). Gjervan et al. (2012, s. 64) påpeker også hvordan ideen om likhet står sterk i det norske samfunnet og at likhet ofte oppfattes som en nødvendighet for fellesskapsfølelsen. I og med at fellesskapsfølelsen står så sterkt i skolen og i samfunnet ellers, kan det fort oppfattes som et problem når mennesker skiller seg ut fra normalen (Gjervan et al., 2012, s. 65). Det kan igjen få konsekvenser for hvordan lærere forholder seg til flerspråklige elever og deres foreldre. Et annet kjennetegn på den problemorienterte tilnærmingen som trekkes fram av Gjervan et al. (2012, s. 65), er forventningen om at de flerspråklige elevene og foreldrene skal tilpasse seg skolen og ikke motsatt. Det kan påvirke elevenes og foreldrenes syn på skolen negativt, og gjøre samarbeid vanskeligere. Den problemorienterte tilnærmingen kan ifølge Baker og Wright (2017, s. 10) kobles til *the monolingual view of bilingualism*, som kjennetegnes av at elevens språk blir sett på som atskilte systemer. Dette kan føre til at skolene har fullt fokus på majoritetsspråket, og dermed begrenses utviklingen av elevenes morsmål.

Hvilken tilnærming en skole har, får konsekvenser for hvordan de flerspråklige elevene blir ivaretatt i skolen (Gjervan et al., 2012, s. 61). Ledelsen er altså sentral for om skolen vil fokusere på å fremme flerspråklighet eller ikke (Baker & Wright, 2017, s. 299). På skoler med en ressursorientert ledelse, vil det være mulighet for å utvikle en mangfoldig skole hvor

alle kulturer blir sett på som like mye verdt (Hauge, 2014, s. 299). Skoleledelsen har ansvar for å legge til rette for elevenes særskilte språkopplæring (Hauge, 2014, s. 298; Holum, 2019, s. 255). Blant annet skal ledelsen ansette lærere med spesifikk språklig kompetanse, slik at de minoritetsspråklige elevene får et godt opplæringstilbud. Ledelsen skal også bidra til at skolen får et gjennomgående positivt flerkulturelt perspektiv (Hauge, 2014, s. 298). I læreplanens overordnede del om profesjonsfellesskap og skoleutvikling står det at lærere, ledere og andre ansatte sammen skal reflektere over sine felles verdier. Ut ifra et felles verdigrunnlag skal skolens praksis vurderes og videreutvikles innenfor et profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

## 4. Metode

I arbeidet med en masteroppgave er det mange hensyn som må balanseres når det kommer til valg av metode. I dette kapitlet gjør vi rede for hvilke metodiske og analytiske vurderinger vi har gjort. Først tar vi for oss hvordan vi har kommet fram til å benytte oss av en kvalitativ metode i form av semistrukturerte dybdeintervjuer. Videre forklarer vi hvordan vi jobbet for å samle inn data. Deretter viser vi hvordan analysearbeidet utartet seg. Leseren vil også få innsikt i hvilke etiske overveielser vi har gjort. Til slutt kommer en vurdering av vår metodiske tilnærming. Målet med dette kapitlet er å dele tilstrekkelig med informasjon om metodiske valg, til at prosjektet blir tydelig nok for leseren til å kunne vurdere kvaliteten av arbeidet.

### 4.1 Kvalitativ forskning

En metode er et verktøy eller et redskap som brukes for å anskaffe ny kunnskap og viten innenfor forskningsfeltet man studerer (Larsen, 2017, s. 17). For å utvikle ny kunnskap og viten innenfor feltet andrespråksforskning, har vi formulert følgende problemstilling: “Hvilke erfaringer har utvalgte norsklærere med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen?”. Vi har benyttet oss av en kvalitativ metodisk tilnærming for å samle inn data til vårt masterprosjekt. Grunnen til at vi har valgt denne tilnærmingen er for å kunne forstå og beskrive læreres erfaringer og refleksjoner, i sin daglige undervisning med flerspråklige elever. Forståelse og beskrivelse er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) sentrale begreper i den kvalitative metoden. Den kvalitative tilnærmingen skiller seg fra den kvantitative ved at man undersøker et lavere antall mennesker. En kvalitativ metode gir ikke en oversikt over et stort felt, men konsentrerer seg om en dypere forståelse for det enkelte menneskets vurderinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Målet vårt med denne oppgaven er ikke å finne ut av hvordan majoriteten av lærere i Norge forholder seg til flerspråklige elever i klasserommet. Målet er derimot å undersøke hvordan utvalgte lærere reflekterer over det å trekke fram flerspråklig kompetanse i begynneropplæringen. Ifølge Thagaard (2018, s. 16) vil en kvalitativ metode være mer fleksibel enn en kvantitativ tilnærming, i og med at man kan endre retning og fokus i løpet av prosessen. Svarene informantene ga oss under intervjuene har for eksempel påvirket oss til å endre og legge til



forskningsspørsmål. Videre forklarer vi hva intervju som metode går ut på, og hvorfor vi mener semistrukturert intervju er en velegnet metode å benytte seg av for å svare på den overordnede problemstillingen.

## 4.2 Intervju som metode

Vi valgte å benytte oss av intervju som metode fordi vi ønsket å høre om lærerne er opptatt av å fremme flerspråklighet i klasserommet, og eventuelt om hvordan flerspråklig kompetanse kan tas i bruk som en ressurs i klasserommet. Med denne metoden fikk informantene mulighet til å komme med egne perspektiver på flerspråklig kompetanse som en ressurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ved hjelp av intervju fikk vi innsikt i hva slags oppfatninger og kunnskaper lærerne har når det gjelder elevenes flerspråklige kompetanse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) forklarer at et forskningsintervju nettopp handler om å skape kunnskap i møte med forskningsdeltaker. Vi ønsket å gå i dybden og forstå refleksjonene til de lærerne vi har intervjuet, heller enn å generalisere resultatene fra et stort antall lærere.

Vi gjennomførte fem dybdeintervjuer med en varighet på cirka én time hver. Målet med et dybdeintervju er å skape relativt frie, naturlige samtaler rundt temaer forskeren har valgt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Å legge til rette for en avslappet stemning er viktig for å la informantene reflektere fritt over erfaringer og oppfatninger. Tjora (2021, s. 128) forklarer at det er viktig å stille åpne spørsmål og tillate digresjoner fra informanten, som kan gjøre at informanten kommer inn på relevante temaer forskeren ikke har tenkt på, på forhånd. Dybdeintervjuene vi har gjennomført er semi-strukturerte. Denne typen intervju forutsetter at forskeren har planlagt enkelte spørsmål på forhånd, men spørsmålene vil ikke nødvendigvis bli stilt i den oppgitte rekkefølgen. Det er heller ikke sikkert at alle spørsmålene vil bli brukt. Forskeren kan også velge å lage nye og spontane spørsmål i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det betyr at forskeren analyserer det som blir sagt underveis, og at hen dermed får mulighet til å legge vekt på utsagnene som er mest aktuelle. Ved å benytte oss av semi-strukturerte dybdeintervjuer fikk vi til en naturlig samtale med de utvalgte lærerne, og metoden ga oss samtidig muligheten til å taktisk undersøke de svarene vi var interessert i.

## 4.3 Datainnsamling

### 4.3.1 Intervjuguide

For å strukturere forløpet for intervjuet benyttet vi oss av en intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som inneholder en oversikt over spørsmålene man vil stille informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Dybdeintervjuets struktur inneholder gjerne de tre ulike fasene: åpningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2021, s. 159). Vi har benyttet oss av de tre ulike fasene for å strukturere vår intervjuguide. Vi startet med å stille informantene våre åtte åpningsspørsmål. Åpningsspørsmålene var relativt enkle for informantene å besvare. Det var lukkede spørsmål som informantene selv satt med fasiten på. For eksempel spurte vi hvilket trinn informantene jobber på. Åpningsspørsmålene var viktige for å få innblikk i informantens erfaring, i tillegg til at spørsmålene skulle gjøre informantene mer komfortable i intervjusituasjonen.

Videre er det vanlig å strukturere intervjuguiden etter temaer med tilhørende underspørsmål (Tjora, 2021, s. 171). Refleksjonsdelen vår er derfor delt inn i temaene: planlegging, undervisning, kunnskap og tanker/oppfatninger. Her hadde vi planlagt tjuefire spørsmål knyttet til lærernes erfaringer med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse i begynneropplæringen. Det er hovedsakelig svarene på refleksjonsspørsmålene vi tok i bruk i det videre analysearbeidet. Noen spørsmål fikk vi utfyllende svar på fra informantene, gjerne med interessante eksempler og digresjoner. Andre spørsmål vi stilte fikk vi mindre utfyllende svar på. Et eksempel var da vi stilte spørsmål om informantene kjente til noe teori på feltet. Her ble flere av informantene usikre og kunne ikke gi oss noe klart svar.

Intervjuguiden vår avsluttes med fem avrundingspørsmål. Her stilte vi åpne spørsmål med mål om å gi informantene mulighet til å utdype eller komme med ny informasjon som kunne være relevant for oppgaven. Vi avsluttet intervjuene med å spørre om informantene hadde noen gode råd til oss som nyutdannede lærere. Da fikk vi oppsummerende svar på hva lærerne var mest opptatt av når det gjelder å legge til rette for flerspråklige elever. Hvor utdypende svar informantene hadde på avrundingspørsmålene varierte. I og med at vi har gjennomført semi-strukturerte intervjuer, har ikke intervjuguiden blitt fulgt slavisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Vi stilte oppfølgingsspørsmål både underveis og etter intervjuene, alt ettersom hva informantene meddelte. Intervjuguiden vår er lagt ved som vedlegg.

### 4.3.2 Utvalg

For å velge ut aktuelle informanter til vårt masterprosjekt har vi benyttet oss av utvalgsmetoden *strategisk utvalg*. Ved et strategisk utvalg har forskeren en fastsatt plan eller strategi for hvilke informanter som velges ut (Neteland, 2020, s. 54). Informantene har gjerne spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner som kan være aktuelle i henhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54; Tjora, 2021, s. 103). I vårt tilfelle hadde vi bruk for lærere som har erfaring med å jobbe med flerspråklige elever. Masteroppgaven vår er også begrenset til å omhandle begynneropplæringen. Da vi skulle få tak i informanter til prosjektet, sendte vi ut en forespørsel til ulike skoler om noen lærere kunne tenke seg å delta. Vi var klare på hvilke kriterier vi hadde til informantene. Vi ønsket informanter som jobbet som norsklærere på 1.- 4. trinn og som hadde erfaring med flerspråklige elever. Skolene vi sendte mail til ble derfor også valgt ut ved hjelp av et strategisk utvalg. Vi valgte barneskoler hvor vi visste at det var et stort språklig mangfold blant elevene. Når det gjelder antall informanter ønsket vi å intervju mellom fire og seks lærere på ulike skoler. Etter å ha gjennomført fem intervjuer opplevde vi å ha nådd et metningspunkt. Det vil si at dersom vi hadde intervjuet flere informanter, ville det nok ikke ha gitt en ytterligere forståelse av fenomenet vi forsker på (Thagaard, 2018, s. 59). Informantene tok opp mange av de samme temaene. Vi konkluderte dermed med at utvalget vårt var stort nok for det videre arbeidet.

### 4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Da vi startet jobben med å få tak i informanter ønsket vi først å ha fysiske intervjuer, noe som gjorde at vi bare tok kontakt med lærere i Bergensområdet. Med den nye femårige grunnskolelærerutdanningen har antallet masterstudenter på lærerstudiet i Bergen økt, noe som gjør at skolene har opplevd stor pågang. Det kan være en av grunnene til at vi fikk lite respons da vi kontaktet skolene. Som følge av dette tok vi kontakt med skoler også utenfor Bergen, og gjennomførte til slutt tre fysiske intervjuer og to intervjuer over Zoom. To av de fysiske intervjuene ble gjennomført på høgskolen, mens det siste ble gjennomført på informantens egen arbeidsplass. Informantene fikk mulighet til å velge tid og sted selv, slik at det skulle bli enklest mulig for dem å delta. Intervjuenes varighet var fra 45 minutter til 1 time og 15 minutter, og de ble utført høsten 2021 innenfor et tidsspenn på 5 uker. Vi fryktet at gjennomføring av intervju over Zoom ville gjøre samtalene upersonlige. I tillegg var vi redde for å få problemer med internettet, eller få andre digitale utfordringer underveis. Intervjuene

vi gjennomførte digitalt fungerte derimot godt. Vi merket ikke stor forskjell fra de fysiske intervjuene. Samtalene falt naturlig og vi fikk heldigvis ingen tekniske utfordringer. De siste intervjuene opplevdes mer avslappende enn de første intervjuene, uavhengig om de ble gjennomført digitalt eller fysisk. En mulig begrunnelse kan være at vi ble tryggere i forskerrollen underveis i datainnsamlingsprosessen.

For å samle inn et datamateriale av så god kvalitet som mulig, ønsket vi å teste intervjuguiden vår på forhånd. Det var også en fordel å få testet om opptaksutstyret fungerte optimalt. En slik utprøving kalles gjerne for et pilotintervju (Neteland, 2020, s. 61). Det ideelle ville ha vært å få testet ut intervjuguiden vår på en norsklærer med erfaring med flerspråklige elever i begynneropplæringen. Vi piloterte intervjuguiden på en norsklærer vi kjente fra før av. Hun har lang erfaring med flerspråklige elever i skolen, men har derimot aldri jobbet med elever på begynneropplæringsstadiet. Siden det allerede var utfordrende å finne informanter til selve prosjektet i Bergensområdet, var vi fornøyde med å i det hele tatt finne en norsklærer som ønsket å stille til pilotintervju. Pilotintervjuet ville nok likevel ha vært mer autentisk dersom vi ikke hadde kjent informanten fra før av. Vi gjennomførte dette ene pilotintervjuet digitalt, og fikk deretter innspill om hvordan intervjuet og spørsmålene opplevdes og hvordan det hele kunne forbedres. Vi fikk også sett hvor lenge intervjuet varte, slik at vi kunne få en pekepinn på om vi holdt oss innenfor tiden oppgitt i informasjonsskrivet. Ved å prøve ut intervjuguiden på forhånd fikk vi mulighet til å gjøre justeringer før vi gjennomførte intervjuene med informantene. For eksempel kuttet vi ut noen spørsmål som var gjentakende, og vi endret formuleringen på de spørsmålene som var utydelige. Vi valgte å ikke benytte oss av pilotintervjuet i det videre analysearbeidet, i og med at læreren vi piloterte intervjuet på ikke jobbet på begynneropplæringsstadiet. At vi gjennomførte et pilotintervju er likevel med på å styrke kvaliteten på prosjektet.

Noe annet som er med på å styrke kvaliteten på prosjektet, er at vi er to studenter som samskriver. Thagaard (2018, s. 188) skriver at påliteligheten til et forskningsprosjekt styrkes dersom man er flere forskere som deltar i prosjektet. Vi har hatt mulighet til å diskutere prosjektet sammen gjennom hele prosessen. I tillegg har vi hatt fordelene med å være to tilstede under all datainnsamling. Vi fordelte ansvaret i forkant av hvert intervju slik at én hadde hovedansvar for å stille spørsmål, mens den andre fulgte nøye med og stilte oppfølgingsspørsmål. Det å være to gjorde oss tryggere i intervjusituasjonen da

vi kunne kontrollere at vi fikk samlet inn den informasjonen vi så etter, men også at vi til enhver tid klarte å overholde etiske retningslinjer.

#### 4.3.4 Presentasjon av informantene

For å opprettholde anonymitetskravet og for å gjøre oppgaven mer leservennlig, har vi valgt å gi informantene våre pseudonymene: Ida, Silje, Hilde, Anne og Maria. Alle informantene har erfaring med flerspråklige elever, i og med at de jobber på skoler med et stort språklig mangfold. Ida, Silje, Hilde og Anne jobber som kontaktlærere, mens Maria er ansatt som grunnleggende norsklærer. Noen av informantene har tatt videreutdanning eller kurs knyttet spesielt opp mot flerspråklighet. Informantene jobber på fem forskjellige skoler, fordelt over to ulike byer i ulike deler av landet. Det at informantene har ulik erfaring og kompetanse er med på å skape interessante nyanser for studien. Nedenfor er informantene presentert i en tabell. Tabellen inkluderer informantenes pseudonymer, hvilket trinn informantene jobber på, hvor lenge informantene har jobbet som lærer og om informantene har tatt utdanning knyttet spesielt opp mot flerspråklighet:

<b>Informantnavn</b>	<b>Hvilket trinn informantene jobber på</b>	<b>Hvor lenge informantene har jobbet som lærer</b>	<b>Utdanning knyttet til flerspråklighet</b>
<b>Ida</b>	Andre trinn	Seks år	Nei
<b>Silje</b>	Tredje trinn	Fem år	Noe kompetanse fra spesialpedagogikk
<b>Hilde</b>	Første trinn	Elleve år	Interkulturell fargespillmetodikk
<b>Anne</b>	Andre trinn	Tjueseks år	Tidligere erfaring med å jobbe på voksenopplæring
<b>Maria</b>	Grunnleggende norsk Alle trinn (1-7)	Tre år	Andrespråkspedagogikk og norsk som andrespråk

**Tabell 1:** Presentasjon av informantene

## 4.4 Analyse av datamaterialet

Analysen startet allerede i selve intervjusituasjonen. Under intervjuene gjorde vi umiddelbare analyser og tolkninger. Postholm og Jacobsen (2018, s. 140) hevder at dette gir grunnlag for å stille gode oppfølgingsspørsmål. I kvalitativ forskning er det vanlig å konstant analysere og tolke materialet. Ved å analysere underveis kunne vi be informantene utdype svar i tillegg til å stille spørsmål vi ikke hadde planlagt å stille fra intervjuguiden.

### 4.4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Hvilken vitenskapsteoretisk forankring et forskningsprosjekt baserer seg på, påvirker hva forskeren vil finne informasjon om og hvilken forståelse forskeren utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Gjennom hele prosjektet har vi hatt en fenomenologisk vitenskapelig tilnærming. Det sentrale i fenomenologien er å undersøke hvordan informantene erfarer og oppfatter verden (Del Busso, 2018, s. 46; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). Ved å ta utgangspunkt i den meningen informantene tillegger sine erfaringer av et fenomen, kan man beskrive fellestrekk ved de erfaringene ulike informanter beskriver. På den måten kan man utvikle en mer generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Med en fenomenologisk tilnærming søker vi å forstå hvordan informantene selv oppfatter det å trekke fram de flerspråklige elevene som en ressurs i skolen. Tilnærmingen er vanlig å benytte seg av ved dybdeintervjuer, da det her gjelder å få informanten til å beskrive hvordan de forstår virkeligheten (Tjora, 2021, s. 30-31). Under intervjuene vi gjennomførte var det viktig at vi var åpne for informantenes erfaringer. Vår forståelse som forskere baserer seg nemlig på informantenes synspunkter (Grønmo, 2016, s. 392). Det er derfor sentralt at forskeren unngår at egne personlige meninger og erfaringer trekkes fram (Grønmo, 2016, s. 393).

Videre har vi valgt å benytte oss av en abduktiv tilnærming i analysearbeidet. Når forskeren veksler mellom empiri og teori, eller induktiv og deduktiv tilnærming i analysearbeidet, kaller vi det for en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). En induktiv tilnærming innebærer at forskeren går fra empiri til teori, mens en deduktiv tilnærming går motsatt vei (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101; Thagaard, 2018, s. 172). Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) betrakter induktiv og deduktiv tilnærming som ytterpunkter på en skala. Det vil i utgangspunktet ikke være mulig å ha en ren induktiv eller en ren deduktiv tilnærming. I dette masterprosjektet er for eksempel den åpne empirinære kodingen,

beskrevet i delkapittel 4.4.3, induktiv. Den videre kategoriseringen, også beskrevet i delkapittel 4.4.3, er i større grad deduktiv. Vi kan si at kategoriseringen er deduktiv fordi oppgavens problemstilling og aktuelle teorier la grunnlaget for hvilke kategorier som var mest relevante.

#### 4.4.2 Transkripsjon

Før datamaterialet kunne analyseres og fortolkes i sin fullstendighet, måtte vi transkribere alle intervjuene. Transkripsjon handler om å skrive ned utsagnene til informantene så nøyaktig som mulig (Neteland, 2020, s. 62). Vi har transkribert alle intervjuene på egenhånd. En fordel ved å transkribere datamaterialet selv, er at man får skaffet seg en god oversikt og kontroll over datamaterialet. Vi fikk sett hvilke ord og utsagn som ble gjentatt (Nilssen, 2012, s. 47). I tillegg fikk vi startet tankeprosessen angående hva slags koder og kategoriseringer vi skulle bruke videre i analysearbeidet. Siden vi er to som skriver masteroppgaven sammen, har vi spart oss for mye tid når det kommer til transkripsjonsarbeidet ved å fordele intervjuene mellom oss. Vi har likevel vært opptatt av å kontrollere hverandres transkripsjoner. På den måten kan vi med større sikkerhet si at transkripsjonene er nøyaktig utført. Alt ble transkribert så ordrett vi kunne og pauser, nøling og latter ble notert ned. Sitater som gjengis i oppgaven er derimot noe redigert med tanke på informantens dialekt. Alle sitatene er her gjengitt på standard bokmål for å gjøre oppgaven leservennlig og for å sikre deltakernes anonymitet. Dialekten i seg selv har heller ingen betydning for tematikken i oppgaven. I tillegg har vi kortet ned utsagnene til informantene for å få fram de viktigste uttalelsene. Personidentifiserende opplysninger som lærernes navn, skolenavn og for detaljerte elevbeskrivelser er også utelatt. Etter å ha transkribert de fem intervjuene, satt vi igjen med et datamateriale som la grunnlag for den videre analysen.

#### 4.4.3 Analysemetode

Vi har gjennomført en tematisk analyse. Ved å benytte oss av denne analysemetoden baserer vi oss på utvalgte temaer med utgangspunkt i informantens utsagn. I en tematisk analyse ser man på *hva* informantene sier, framfor *hvordan* ting sies (Brottveit, 2018, s. 146). Formålet med en tematisk analyse er å sammenligne de ulike informantens utsagn innenfor hvert tema, for å få en dypere forståelse (Thagaard, 2018, s. 171). Tematisk analyse er vanlig å benytte seg av ved bruk av semi-strukturerte intervjuer (Brottveit, 2018, s. 146). Ulempen

med denne formen for analyse er at informantenes uttalelser kan miste sin kontekst (Brottveit, 2018, s. 146; Thagaard, 2018, s. 171). For å minimere sjansen for at uttalelsene vi har valgt å ta med har blitt tatt ut av kontekst, har vi alltid gått tilbake til transkripsjonene for å undersøke hva informantene mente med utsagnet. Likevel kan det være at utsagnene har blitt kortet ned, og at poengene informantene ønsket å komme med derfor mister litt av sin opprinnelige mening.

Vi benyttet oss av koding som første steg i den tematiske analysen. Koding går ut på at man forenkler og skaffer seg oversikt over datamaterialet, ved å opprette stikkord eller setninger som kan beskrive større deler av transkripsjonen (Grønmo, 2016, s. 266-267). Fokuset vårt var å gjennomføre en åpen koding med empirinære kodeord, altså kodeord som ligger tett på datamaterialet vårt (Tjora, 2021, s. 218). Ved åpen koding er målet å se på datamaterialet på nytt, med et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 78). Vi gjennomførte den åpne kodingen manuelt ved å skrive ut alle transkripsjonene og notere koder i marginen. Grunnen til at vi valgte å kode manuelt er fordi det var enklest med tanke på samskriving, da aktuelle dataprogrammer ikke åpner for at flere brukere er inne samtidig. Vi opplevde også å ha mer kontroll på datamaterialet ved å gjøre det manuelt, og kom fram til at det var overkommelig å gjennomføre manuell koding av fem intervjuer. Etter å ha kodet alle intervjuene satt vi igjen med et datasett på 217 koder fra transkripsjonene. Disse 217 kodene tematiserte flerspråklighet i klasserommet på forskjellige måter. For å gjøre det mer håndterlig, delte vi kodene inn i kategorier (Nilssen, 2012, s. 79). Gjennom kategorisering reduseres transkripsjonene, samtidig som de blir strukturert og dermed mer oversiktlige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). I første omgang kom vi fram til ti kategorier: klasseromspraksis, lærerens oppfatninger, skolens oppfatninger, samfunnets oppfatninger, identitet, relasjoner, språklig ressurs, samarbeid med foreldre, samarbeid på skolen og utfordringer. Lærerens-, skolens- og samfunnets oppfatninger samlet vi videre i kategorien oppfatninger. Identitet og relasjoner samlet vi også til én kategori som vi kalte for identitet/relasjoner. Samarbeid med foreldre og samarbeid på skolen ble til kategorien samarbeid. Dermed satt vi igjen med seks kategorier til slutt. Disse dannet grunnlaget for det neste steget i analyseprosessen, nemlig matrise.

For å systematisere og organisere kodene og kategoriene benyttet vi oss av matrise som analytisk redskap. En matrise ligner et skjema eller en tabell hvor sitater og tekst blir systematisert (Grønmo, 2016, s. 275). Vi plasserte de 217 kodene våre inn i matrisen.



Horisontalt kunne vi da se kodene som tilhørte hver enkelt informant, mens vertikalt ble det mulig å sammenligne de ulike informantenes svar innenfor samme kategori eller tema. Under er et lite utdrag av matrisen vår visualisert.

	<b>Klasseroms praksis</b>	<b>Oppfatninger</b>	<b>Identitet/ Relasjoner</b>	<b>Språklig ressurs</b>	<b>Samarbeid</b>	<b>Utfordringer</b>
<b>Informant 1/Ida</b>	<p>Pleid å ha et verdenskart</p> <p>Lærer gjerne å si hei</p> <p>Bruker mye visuelle virkemidler</p>	<p><b>Skolen:</b> Et stadig fokus</p> <p>Kjempe-åpent for å snakke med hverandre og spørre hverandre</p> <p><b>Lærer:</b></p>	<p><b>Identitet:</b> (verdenskart) barna blir veldig stolte</p> <p><b>Relasjon:</b> Bruke morsmålet for å skape trygghet</p>	<p>Når man lærer et språk så handler det om å bruke det</p> <p>Bygge bro til å begynne å bruke norsk mer</p>	<p>Bruke andre barn som støtte</p> <p>Mange voksne på skolen som kunne arabisk</p>	<p>Flerspråklige kommer fra konflikt og krig</p> <p>Forsinket utvikling pga. vanskelige opplevelser</p>

**Tabell 2:** Visualisering av matrisen

Etter å ha laget matrisen og brukt tid på analysearbeidet, fordelte vi igjen disse kodene og kategoriene inn under de fire ulike forskningsspørsmålene våre. Denne fordelingen kommer vi tilbake til i analysekapittelet og i diskusjonskapittelet.

## 4.5 Forskningsetiske hensyn

Etikk er grunnleggende og essensielt når man gjennomfører forskning. Postholm og Jacobsen (2018, s. 246) er tydelige på at etiske prinsipper skal være til stede gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si både før, under og etter at intervjuene har blitt gjennomført. Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) forklarer at det kan være utfordrende å alltid ta etiske hensyn i kvalitativ forskning, da ønsket om å oppnå informasjon er så framtrødende. Det har vært viktig for oss å ivareta deltakernes interesser under hele forskningsarbeidet.

I vårt masterprosjekt har vi benyttet oss av lydopptak under intervjuene. Vi valgte å benytte oss av lydopptak av flere grunner. En fordel med lydopptak er at man kun trenger å fokusere

på å spørre og lytte til det informantene har å si, i stedet for å bruke tid på å skrive notater underveis. Dette bidrar til at samtalene blir mer naturlige, samtidig som at man kan konsentrere seg om å stille oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 180). Lydopptak øker også etterprøvbareheten betraktelig ved at man har mulighet til å lytte til intervjuene flere ganger. På denne måten får man fanget opp nøyaktige sitater, samtidig som at man kan høre hvordan informantene har formulert seg (Neteland, 2020, s. 56). Når det gjelder håndtering av lydopptakene i ettertid var det viktig for oss at informantene var klar over hva opptakene skulle brukes til, hvem som skulle ha tilgang til det og når det skulle slettes. Vi informerte om dette i informasjonsskrivet vi ga til alle informantene i forkant av intervjuene. I tillegg ba vi muntlig om tillatelse før vi startet opptakeren, for å sikre at informantene var klar over at vi tok lydopptak. Alle opptakene ble slettet etter at vi var ferdige med transkriberingen.

Stemme defineres som en indirekte personopplysning fordi man vil kunne gjenkjenne personer ut ifra stemmen, og dermed var vi pliktige til å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Riis-Johansen, 2020, s. 99). Et forskningsprosjekt er meldepliktig til NSD hvis man vil samle inn personopplysninger (Neteland & Aa, 2020, s. 20). En personopplysning er en opplysning som kan spores tilbake til den gjeldende informanten (Neteland & Aa, 2020, s. 19). I vurderingen fra NSD av meldeskjemaet vi sendte inn, fikk vi bekreftet at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi har vært oppmerksomme på å utelate identifiserende bakgrunnsopplysninger som alder og skolenavn, for å bevare informantenes anonymitet. I tillegg har vi vært forsiktige med å inkludere utsagn som kan være i strid med informantenes taushetsplikt. Kvitteringen fra NSD på at prosjektet er godkjent er lagt ved som vedlegg.

Å skaffe informert samtykke fra informantene som deltar i prosjektet er også et viktig forskningsetisk krav (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke handler om at informantene har tilstrekkelig med informasjon til å forstå hva deltakelsen deres i forskningsprosjektet innebærer, og at de ut ifra denne informasjonen godtar å delta i forskningen (Neteland & Aa, 2020, s. 20; Thagaard, 2018, s. 22). I tillegg skal et informert samtykke gjøre det tydelig for informantene at deltakelsen er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Vi ga alle informantene detaljert informasjon i form av et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholder blant annet informasjon om formålet med prosjektet, hva det innebærer å delta, personvern, frivillighet, rettigheter og vår kontaktinformasjon. Da vi hadde digitale intervjuer, sendte vi

informasjonsskrivet i forkant slik at informantene kunne lese og skrive under før vi gjennomførte intervjuene. Informantene vi møtte fysisk fikk lese gjennom informasjonsskrivet og signere før vi startet intervjuet. Alle informantene signerte for å godta vilkårene for prosjektet. Informasjonsskrivet er lagt ved som vedlegg.

## 4.6 Vurdering av metodisk tilnærming

Videre beskriver vi vår vurdering av den metodiske tilnærmingen. Først foretar vi en reliabilitets- og validitetsvurdering. Deretter gjør vi rede for hvordan det kan være metodisk utfordrende å undersøke læreres oppfatninger. Til slutt undersøker vi forskerrollen. For å oppnå høy forskningskvalitet er det essensielt å kunne vurdere hvordan forskningen har blitt gjennomført, og hvordan kunnskapen har kommet fram. Resultatet av forskningen er ikke det som avgjør kvaliteten. Det som avgjør forskningens kvalitet er hvordan den blir produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

### 4.6.1 Reliabilitetsvurdering

*Reliabilitet* handler om forskningens troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 187). Et forskningsprosjekt vil være mer troverdig hvis andre forskere på et senere tidspunkt ville kunne få tilnærmet samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil være vanskelig for andre forskere å etterligne en kvalitativ studie. Dette er fordi møtet mellom forsker og deltaker er unikt og påvirker studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Konteksten vil også påvirke forløpet til intervjuet, og da videre datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226).

Vi jobbet for å sikre prosjektets troverdighet under intervjuene, da vi transkriberte og i analysearbeidet. Da vi gjennomførte intervjuene var det viktig for oss å unngå å stille ledende spørsmål som potensielt kunne ha påvirket deltakernes svar. Under transkriberingen lyttet vi til lydopptaket flere ganger for å oppdage om vi hadde gjort noen feil underveis. Forskningens reliabilitet kan likevel ha blitt svekket av våre antagelser, vårt fokus og hvordan vi har sett etter interessante svar for vår oppgave. Ubevisst kan vi ha fokusert på og oppsøkt svar som passer vår forskning best. For å sikre reliabilitet har vi vært opptatt av å stoppe opp underveis i arbeidet, for å reflektere over hvordan vårt fokus kan påvirke datamaterialet. Vi har også hatt god dialog med veileder om vår prosess og hvordan våre ubevisste handlinger

kan ha påvirket resultatet. Under selve intervjuene møtte vi likevel på noen utfordringer som kan påvirke reliabiliteten til forskningen vår. Vi oppdaget blant annet at det ble vanskelig å unngå å stille ledende oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden vår var nøye planlagt på forhånd, med tanke på det å stille åpne og gode spørsmål som åpnet for refleksjon. Oppfølgingsspørsmålene vi stilte underveis var derimot ikke like gjennomtenkt som de planlagte spørsmålene, og dette er noe vi har vært observante på i etterkant.

#### 4.6.2 Validitetsvurdering

*Validitet* handler om gyldigheten til forskerens tolkning (Thagaard, 2018, s. 189). Et forskningsprosjekt har høy validitet dersom forskeren kan trekke gyldige slutninger ut fra dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Å undersøke egen forskning og se hvilke begrensninger den har, vil være avgjørende for å sikre høy validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) skiller mellom indre og ytre gyldighet når de beskriver validitet i forskning. Indre gyldighet handler om hvordan forskningen er gyldig for de man har studert konkret (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). For å sikre denne gyldigheten har vi vært nøye med formuleringen av problemstillingen vår: *utvalgte norsklærere*. Vi er ikke ute etter å vite hva alle lærere tenker. Vi ønsker derimot å få innblikk i hva noen spesielt utvalgte lærere kan fortelle oss. Erfaringene vi beskriver er gyldige erfaringer fra de utvalgte lærerne vi har intervjuet. Denne indre gyldigheten beskriver reelle refleksjoner og erfaringer, men er basert på relativt få erfaringer. Hadde vi hatt et annet utvalg, ville svarene vi har mottatt og vår analyse trolig vært annerledes. Ytre gyldighet tar for seg om resultatet kan overføres generelt i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Om resultatene vi får kan overføres til andre informanter og kontekster, kaller Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) for generaliserbarhet. Å forske med intervju som metode blir kritisert, nettopp fordi resultatene ikke kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

En utfordring vi møtte på, var da vi gjennomførte et strategisk utvalg av informanter. Vi ønsket å snakke med lærere som hadde erfaring med flerspråklige elever, da disse lettere ville kunne ta stilling til spørsmålene våre. Utvalgsriteriet medførte at lærerne vi kom i kontakt med gjerne var spesielt engasjerte lærere med en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet. Vi får ikke et perspektiv på hvordan en lærer med få flerspråklige elever

tenker om det å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs. I tillegg er det ikke sikkert at andre lærere med en stor andel flerspråklige elever i klasserommet er like opptatt av å trekke flerspråklige elever fram, som de informantene vi har intervjuet.

#### 4.6.3 Metodisk utfordrende å undersøke læreres oppfatninger

Å gi uttrykk for egne tanker og oppfatninger kan ha vært utfordrende for informantene. Både fordi lærerne kan oppleve det som vanskelig å uttrykke hvilke oppfatninger de har, men også fordi de kan komme til å gjengi svarene de tenker at forskeren ønsker å høre (Kulbrandstad et al., 2020, s. 13-14). I tillegg er det fare for at informantene forteller oss at de har en praksis som ikke stemmer med realiteten (Haukås, 2016, s. 14). Dette gjør at informantene kanskje ikke fortalte oss om hvilken praksis de egentlig har i klasserommet, men heller fortalte oss om en type praksis de skulle ønske de hadde. På tross av utfordringer knyttet til begrepet oppfatninger har vi valgt å bruke begrepet i forskningsspørsmålet, fordi lærerens oppfatninger er tett knyttet til de erfaringene lærerne har om temaet flerspråklighet. Det er nøyaktig det vi forsøker å finne svar på med problemstillingen vår: «Hvilke *erfaringer* har utvalgte norsklærere med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen?». I tillegg brukes *teacher beliefs* eller læreroppatninger mye i nyere forskningslitteratur.

#### 4.6.4 Forskerrollen

Som forskere har vi våre egne oppfatninger og antakelser, og vår egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Dette kan som Postholm og Jacobsen (2018, s. 76) beskriver, være utfordrende i en kvalitativ studie hvor perspektivet til informantene er det sentrale. Dermed må forskeren prøve å legge egne tanker til side for å etterstrebe en fordomsfri analyse og et objektivt intervju. Dette vil være avgjørende for å sikre forskningens reliabilitet, som innebærer hvorvidt forskningen er pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Problemstillingens formulering gjør at det vi forsker på er begrenset til et utvalg av lærere. Det gjør at resultatet fra datamaterialet vårt er konstruert i møte mellom oss som forskere og materialet vi har funnet. Forskeren kan altså aldri bli helt objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Ved bruk av kvalitative metoder er det vi som forskere som er “hovedinstrumentet”, ifølge Befring (2015, s. 54). Derfor er det viktig å være bevisst vår *researcher bias*, som handler om

de forventningene og oppfatningene vi som forskere har på forhånd. Vår forutforståelse kan nemlig påvirke forskningens objektivitet. I rollen som forsker er det viktig å anerkjenne og være bevisst på egne tanker og ønsker, slik at disse ikke påvirker analysen i for stor grad. Vi har jobbet lenge med å lese litteratur hvor forfattere er opptatt av å vektlegge og trekke fram ulike språk i undervisningen. I den forbindelse har vi også lest teori som fokuserer på hvordan dette kan være kognitivt fremmede for barnet. Vårt fokus kan føre til at vi tenker at flerspråklig kompetanse som en ressurs skal prioriteres i skolen. For å sikre god forskning holder det ikke at resultatene vi kommer med er interessante. Det er avgjørende at forskningen kan knyttes opp mot og sammenlignes med annen forskning på feltet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). Derfor er det nødvendig at vi har lest et bredt utvalg av tidligere forskning og teori, og undersøker datamaterialet vårt i tilknytning til vitenskapelig forankret litteratur. Å ha en distanse til informantene slik at de ikke blir påvirket av vår subjektivitet, vil også være avgjørende. En viss forskningseffekt vil likevel alltid være til stede. Forskningseffekten går ut på at forskeren selv påvirker resultatet av forskningen, og denne bør i størst mulig grad minimeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Resultatet burde bli tilnærmet likt uavhengig av hvilke forskere som har gjennomført intervjuene med de samme informantene. For å unngå at vår forskningseffekt blir for sterk, har vi vært opptatt av å stille åpne spørsmål under intervjuene, gjennomføre en åpen og empirinær koding og generelt være bevisste rundt våre oppfatninger og vår forskerrolle. Fordi vi har valgt semi-strukturert intervju som metode, hvor vi stilte oppfølgingsspørsmål underveis, er ikke intervjuene våre fullstendig etterprøvbare. En annen forsker kunne valgt å stille andre spørsmål enn det vi gjorde.

## 5. Analyse

I dette kapitlet skal vi presentere analysen av datamaterialet vi har samlet inn. Kapitlet er basert på transkripsjonene av de fem kvalitative dybdeintervjuene vi har gjennomført. For å gi en oversiktlig framstilling av funnene, har vi valgt å dele inn analysekapitlet etter de fire forskningsspørsmålene våre. To av forskningsspørsmålene ble til etter datainnsamlingen, i og med at informantene kom inn på andre temaer enn det vi hadde tenkt ut på forhånd. Dermed er to av forskningsspørsmålene induktive og de resterende i større grad deduktive.

I første del tar vi for oss på hvilken måte lærerne forklarer at de tar hensyn til elevenes flerspråklige kompetanse, når de planlegger og gjennomfører undervisning. Her går vi videre inn på hvordan lærerne kommuniserer med elevene, hvilke arbeidsmetoder de benytter seg av og om skolene de jobber på har spesifikke arrangementer hvor flerspråklighet er et sentralt aspekt. I andre del ser vi på hvordan lærerne begrunner egen praksis. Her trekker lærerne fram identitet, relasjoner og språklig ressurs som argumenter for å trekke fram flerspråklighet i skolen. I tredje del undersøker vi om det er sammenheng mellom lærernes oppfatninger og hvilke erfaringer lærerne trekker fram fra egen praksis. I den fjerde og siste delen kommer vi inn på hvordan samarbeid påvirker lærernes praksis. Dette gjelder både samarbeid innad på skolen og samarbeid med de flerspråklige elevenes foreldre. Når vi refererer til informantenes utsagn, bruker vi “...” der informantene tar pauser og [...] markerer utelatt start- eller leddsetning.

### 5.1 På hvilken måte tas det hensyn til elevenes flerspråklige kompetanse når lærerne planlegger og gjennomfører undervisning?

#### 5.1.1 Kommunikasjon med elevene

Det første refleksjonsspørsmålet vi stilte informantene under intervjuet var om lærerne tar spesielle hensyn for flerspråklige elever når de planlegger undervisning. Både Ida, Silje, Hilde og Anne nevnte at det er sentralt å bruke få og tydelige ord for å sikre at elevene forstår det som blir sagt. Videre forklarte noen av informantene at de fokuserer en del på begrepslæring med elevene. Silje beskrev blant annet at hun har en fast time i uken der hun

jobber spesifikt med begrepslæring. Anne trakk fram at hun er nøye med å forklare ord i tekster elevene leser. I tillegg nevnte hun at hun bruker kroppen som et visuelt virkemiddel i arbeidet med å utvikle elevenes forståelse. Ida, Hilde og Anne fortalte at de bruker visuelle virkemidler jevnlig. Ida påpekte også at det er viktig at hun ikke snakker i for mange minutter, slik at det blir rom for at elevene kommer til. Flere av informantene forklarte at disse hensynene er de samme de tar til alle på begynneropplæringstadiet. Alle elevene skal utvikle et begrepsrepertoar og må derfor jobbe spesielt med ord og begreper. De skal også lære å lese og skrive, noe som krever tilpassede tekster og mye visuell støtte. Informantene mener at dette gjør det enklere å ta spesielle hensyn til de flerspråklige elevene når de planlegger og gjennomfører undervisning.

Vi lurte på om informantene våre tenker at undervisningen kan bli kjedelig for elevene med norsk som eneste morsmål. Da vi spurte Maria om hvordan hun trodde at elevenes norskfaglige kompetanse blir påvirket av å ha mange elever med ulik flerspråklig kompetanse i klassen, svarte hun at elevene med norsk som eneste morsmål kan oppfatte undervisningen som kjedelig dersom læreren bruker mye tid på å forklare begreper og ord for de flerspråklige elevene. Som konsekvens kan undervisningen oppleves å gå sakte for elevene med norsk som eneste morsmål. Maria forklarte samtidig at det ikke er dumt å ha flerspråklige elever i klassen, så lenge det ikke blir alt for mange slik at man ødelegger den “naturlige flyten”. Silje svarte på den andre siden at hun ikke tror det å ha mange elever med ulik flerspråklig kompetanse vil ha noen negativ virkning på elevenes norskfaglige kompetanse. Hun argumenterte med at elevene alltid kan jobbe dypere med begreper, og at man som lærer uansett skal tilpasse opplæringen til alle elevene.

### 5.1.2 Arbeidsmetoder

Når det gjelder hvilke arbeidsmetoder informantene trakk fram at de benytter seg av for å fremme flerspråklighet i klasserommet, blir blant annet sang på ulike språk, historier fra ulike kulturer og refleksjonssamtaler nevnt som tiltak for fellesskapet. I tillegg oppfordrer noen av informantene elevene til å lese på morsmålet. For eksempel har Anne benyttet seg av ulike nettsider hvor elevene kan finne eventyr og andre type tekster på forskjellige språk, både tekster elevene kan lese og tekster de kan lytte til som lydfil. Hilde fortalte oss gjentatte ganger at hun er opptatt av å bruke regler og sanger i undervisningen, for å utvikle språket til elevene og for å fremme flerspråklighet som en ressurs for fellesskapet:



**Hilde:** Vi synger alltid på forskjellige språk. Vi prøver å ha fokus på at vi i hvert fall lærer én sang på hvert av de språkene vi har i klassen. Vi prøver på en måte at de er inne og lærer oss ting da. At de er ressursen i den videreformidlingen.

Hilde fortalte videre at hun har utviklet et repertoar av sanger og regler opp gjennom årene, som har blitt en del av en “verktøykasse”. Denne egne verktøykassen gjør at hun lettere kan finne fram sanger og regler å bruke i undervisning. Silje fortalte oss at hun er veldig glad i å høre fortellinger og historier på andre språk eller fra andre land. Ofte får hun inn en tospråklig lærer som kan være med å formidle historier for klassen. Maria trakk fram at hun sammen med elevene jobber med å sammenligne alfabetet på de morsmålene som er representert på skolen. I tillegg trakk hun fram at de ofte lytter til musikk på ulike språk, og at de har refleksjonssamtaler hvor elevene for eksempel blir bedt om å tenke over hvordan det er å komme til Norge og ikke forstå norsk. Hilde bruker også refleksjonssamtaler som en arbeidsmetode der hun er opptatt av å løfte fram hvordan ulikhet er en ressurs, slik at elevene etter hvert ser ressursen selv. I forkant av refleksjonssamtalene hjelper hun gjerne de flerspråklige elevene med å forberede seg, slik at de skal være på lik linje med de andre elevene og ikke ekskluderes på grunn av manglende ordforråd. Flere av informantene framhevet at det å lære å si noen ord eller setninger på andre språk er en enkel, men virkningsfull måte å fremme flerspråklighet som en ressurs på. I Ida og Annes klasser har de for eksempel lært å telle til ti på ulike språk. Både Ida, Silje og Anne har også lært elevene sine å si “hei” på de forskjellige språkene til elevene i klassen. Anne og Maria fortalte at de har hengt opp plakater med “hei” skrevet på de ulike språkene på døra inn til klasserommene. For å vise fram mangfoldet i elevgruppen har Ida hengt opp et verdenskart i klasserommet, som hun har fått god respons på fra elevene:

**Ida:** I begynnelsen av året tar jeg et bilde av barna, sånn at jeg har nesten som et lite portrettbilde i svart-hvitt av hver av de. Så det henger jeg opp langs verdenskartet. Så trekker jeg sånn tråd fra bildet til det landet de er fra.

### 5.1.3 Arrangementer

Vi stilte informantene spørsmål om de har hatt noen arrangementer på skolene hvor de framhever det flerspråklige mangfoldet. Ida nevnte at de pleier å ha et prosjekt rundt FN-dagen, og at de markerer morsmålsdagen. Silje forklarte at de på hennes skole pleier å invitere mødre for å lage mat fra ulike kulturer til skolens avslutninger. I tillegg fortalte hun at de har en skolesang hvor ord på ulike språk blir tatt i bruk. Denne sangen blir sunget på avslutningene. På skolen hvor Hilde jobber har de hatt årlige forestillinger, hvor de blant annet trekker fram elevenes kulturer og språk. Da Maria sin skole feiret 50-årsjubileum hadde de BlimE-dansen som et av innslagene:

**Maria:** Der fikk alle de flerspråklige tilbud om å komme fram til mikrofonen og si en setning “Bli med, vær en del av oss” på sitt morsmål.

Alle informantene våre påpekte at flerspråklighet som ressurs bør være et stadig fokus, og ikke noe som kun fremmes på ulike arrangementer. Silje forklarte at dette er noe hun gjør hele tiden i alle fag. Hun fortalte også at det ikke er noe hun tenker over når hun planlegger undervisning. Anne og Hilde deler Siljes oppfatning om at det å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs bør foregå mer spontant. En del av grunnen til at Ida trekker det fram støtt og stadig, handler ifølge henne mye om å fremme identitet og samhold.

## 5.2 Hvordan begrunner lærerne sin praksis?

### 5.2.1 Identitet

Alle informantene nevnte at det å trekke fram morsmålet til elevene på skolen vil være positivt for elevenes identitetsutvikling. Da Ida fortalte oss om verdenskartet hun har i klasserommet, forklarte hun at hun opplevde at mange av elevene ble veldig stolte av å kunne vise fram tilhørigheten sin. Når elevene lytter til musikk på ulike språk i klasserommet til Anne, merker hun at elevene lyser opp når de hører sitt eget morsmål. Hilde påpekte at det å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs kan føre til at det blir status blant elevene å ha denne typen kompetanse. Silje er den informanten som snakket mest om identitet. Hun fortalte at elevene hennes er ivrige etter å dele ting fra egen kultur, og at de er stolte over morsmålet sitt. Da hun fikk spørsmål om de ulike språkene var synlige i klasserommet i form av plakater og lignende, svarte hun:

**Silje:** Så føler jeg at vi er ikke der hvor vi trenger det, for fellesskapet vårt er ganske sterkt da.

Det er likevel ikke alltid slik at alle elever ønsker å kontinuerlig dele sin kulturelle bakgrunn. Ida nevnte at dersom det er få elever med ulike morsmål i klasserommet, er det vanskeligere å jobbe med å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs. Hun forklarte at det kan oppleves som slitsomt og masete dersom man er den eneste flerspråklige eleven i klassen, og blir stilt spørsmål som “Hva heter det på ditt morsmål?” og “Hvordan er dette i ditt land?”. Ikke alle elever ønsker slik oppmerksomhet og det er noe læreren må ta hensyn til. Ida kommenterte videre at det blant annet handler om hvor trygg eleven er på å være annerledes. Hun begrunnet det med at det vil være lettere å vise og modellere ulike språk og kulturer i en klasse hvor ulikhet er normalen:

**Ida:** Fordi da er det jo ikke annerledes å være annerledes.

Ida viste til at hun tror det er lettere å bli trygg på å prøve å snakke et nytt språk, dersom det er flere i klassen som snakker andre språk. Da vil tryggheten oppstå ganske automatisk. Hilde belyste det at flerspråklige elever ikke nødvendigvis har en sterk tilknytning til et annet land enn Norge:

**Hilde:** Det er ikke alle som har en så sterk identitet at de ønsker å profilere språket sitt, for de er norske. De er født i Norge selv om de da egentlig kanskje snakker dårlig norsk og har en familie med en annen identitet, så identifiserer de seg selv som norske. Og det har jeg ikke lyst til å motarbeide heller. Vi kan ikke påtvinge de en annen tilhørighet enn det de kjenner selv.

Hilde fortalte videre at hun har hatt elever som overhodet ikke vil dele språket sitt. Anne tror at grunnen til at hun noen ganger får lite respons fra de flerspråklige elevene når hun viser interesse for deres morsmål, er at de ikke helt tør, forstår eller greier å svare. Det kan i tillegg oppleves som flaut for enkelte elever.

## 5.2.2 Relasjoner

Å vise interesse og kunnskap om språk og identitet kan ifølge Hilde føre til gode relasjoner med elevene. Hun bruker elevenes språk som inngangsport til relasjonsbygging. Å bli møtt med noe man er trygg på og stolt over er en fin start, ifølge Hilde. Hun fortalte at det er sentralt å møte det enkelte barnet med tanke på at deres historier og opplevelser vil være forskjellige. Elevenes erfaringer danner grunnlag for hvor trygge de er og hvordan de lærer seg språk. Hilde viste til hvordan hun jobber med å skape trygghet i relasjonsarbeidet:

**Hilde:** Skal du jobbe på småtrinnet så er det første møte gjennom sang, musikk, dans og ellinger nøkkel inn til trygghet og relasjonsarbeid. Og det er jo relasjon som må til. Så hvis barnet er trygt så kan det lære, hvis ikke det er trygt så kan det ikke lære.

Da vi spurte Maria om det var noe hun var spesielt fornøyd med, når det gjaldt hennes arbeid med flerspråklige elever, svarte hun det å fremme sosial tilhørighet og trivsel. Maria fortalte at hun ser på dette som en kjerneoppgave. Videre forklarte hun at det kan være utfordrende at elevene skal lære seg et nytt språk, samtidig som de skal lære å bruke det nye språket for å kommunisere med andre og være en del av et fellesskap. Ida fortalte oss om elever som har lært henne å telle på andre språk, noe som har bidratt til at hun har utviklet bedre relasjon med de elevene:

**Ida:** Han er så grepet av det der at han lærer meg noe. Og han har vært en vanskelig ... eller det har vært vanskelig å få en relasjon til ham. Men bare det der, det gjorde at han plutselig ... så hadde vi en god relasjon på en måte.

På skolen til Maria bruker lærere som kan elevenes morsmål språket for å styrke relasjonen og elevenes bro inn til det norske språket. På spørsmål om elevene får lov til å snakke andre språk enn norsk på skolen er Ida, Hilde og Anne enige om at nyankomne elever bør få lov til å bruke morsmålet sitt for å skape trygghet. Anne sier blant annet:

**Anne:** Det er helt forferdelig for et lite barn å komme og ikke greie å uttrykke hvorfor du gråter, hvorfor du er redd, hvorfor du er lei deg. Og du kommer til et nytt land, til en ny skole hvor du ikke kjenner noen og læreren skjønner ikke hva du sier. De andre barna forstår ikke hva du sier. Det er jo kjempevanskelig! Så jeg tenker at der burde

det være mer støtte blant de barna som faktisk ikke kan norsk. Det kan jo nesten bli traumatisk for de, at de liksom går i lang tid uten å få fortalt meg hva de er redde for og hva som er trist. Kanskje noen andre ikke er greie med de og så får de ikke fortalt det.

Flere av informantene nevnte at krig, flukt og traumer er grunner til at det kan være vanskelig å danne relasjoner med flerspråklige elever. På spørsmål om informantene ser noen utfordringer med å ha et stort antall flerspråklige elever i en klasse, svarte Ida at det ikke handler så mye om at de er flerspråklige. Det handler ifølge henne mer om at mange av barna som er flerspråklige kommer fra konflikt og krig. Det gjør at disse elevene ofte har traumer og mer komplekse behov enn andre elever. Ifølge Ida kan dette føre til utfordrende atferd fra elevenes side:

**Ida:** Så det er mye utfordrende atferd, som på mange måter kanskje er kommunikasjon fra deres side. Fordi de ikke kan språket godt.

Fordi elevene har hatt vanskelige opplevelser kan det føre til at de får en forsinket utvikling, forklarer Ida. Maria understreker også at det kan være andre grunner til at det er vanskelig å danne relasjoner med elevene:

**Maria:** For det handler ikke kun om at elevene er flerspråklige. Det kan gjerne være noen tilleggsutfordringer her, for eksempel at man har atferdsutfordringer, konsentrasjonsvansker eller lignende som ikke nødvendigvis har noen direkte sammenheng med at elevene er flerspråklige.

### 5.2.3 Språklig ressurs

Da vi stilte spørsmålet om hva informantene tenker om at elevene snakker andre språk enn norsk på skolen, og eventuelt om de har noen regler mot å bruke det, svarte Ida at hun vil at elevene skal snakke mest mulig norsk. Dette begrunnet hun med at det å snakke et språk mest mulig er en kjempeviktig kilde til å lære språket. Elevene får likevel lov til å snakke morsmålet sitt dersom det er noe de ikke forstår. I friminuttene pleier Ida å oppfordre til å

snakke norsk, mens i timene er hun opptatt av at elevene bør øve på å bruke norsk. Hilde er også opptatt av at elevene helst ikke skal snakke andre språk enn norsk i friminuttene:

**Hilde:** I friminuttet og i lek så stopper vi det. I den grad vi kan da, for det blir veldig utestengende. Det ser vi veldig tydelig. [...] og heller da er med i aktiviteten for å styrke de.

I klasserommet får elevene til Hilde lov til å snakke andre språk enn norsk, hvis det hjelper de med å løse oppgaver:

**Hilde:** Også pleier jeg ofte å gå tilbake igjen også spør jeg “Hva snakket dere om nå?” “Kan dere prøve å forklare det til meg på norsk?” [...] så jeg ønsker at de skal få trening i å sette norske ord på det, og at jeg skal være ressursen som kan hjelpe de å gi det norske språket på oppgaven.

Hilde understreket videre at det ikke er noe poeng å forby refleksjon på elevenes morsmål, fordi hun tror det vil kunne være med på å styrke forståelsen av oppgaven. Silje fortalte at på skolen hun jobber på, er det kultur for at elevene og lærere bruker ulike språk om hverandre, noe hun synes gjør jobbhverdagen spennende. På skolen hennes har de bare regler mot å bruke morsmålet dersom det er sinne og frustrasjon, slik at alle skal kunne forstå det som blir sagt. Anne er positiv til at elevene skal kunne bruke morsmålet sitt i klasserommet, men hun synes ikke at alle elevene virker sterke nok i morsmålet sitt til å kunne utnytte det som en ressurs.

Informantene fikk videre spørsmål om hva de tenker om utsagnet: “flerspråklig kompetanse er positivt for den kognitive utviklingen til barnet”. Ida svarte at hun kanskje ikke er helt enig i det, eller at det i hvert fall er komplekst. Hun forklarte at hun forstår at elevene bør få en grunnstamme i morsmålet slik at de lettere kan lære andre språk basert på denne språkstrukturen, men erfaringen hennes er at elevene ikke virker sterke nok i noen av språkene sine til at de kan dra nytte av det. Silje trakk fram at hun har hørt at det å kunne flere språk kan være positivt med tanke på det språklige øret, og at det å ha fokus på sin kultur og sitt språk kan gjøre at elevene blir trygge i to verdener. Samtidig fortalte hun at det kan være utfordrende for de flerspråklige elevene å ha en stor periode av livet sitt hvor de er språkforvirret:

**Silje:** Det kan jo også være vanskelig. Du skal starte på skolen, du skal lære ting. Samtidig som du nesten ikke kan godt noen av språkene. Altså noen ganger kan det jo være litt for mange språk òg. Men jeg tenker at hvis man holder i det og det er stabilt framover, så vil det bare gi en kjempepositiv effekt.

Elevenes mellomspråk kan oppfattes som språkforvirring fra lærerens perspektiv. Maria gjør oss oppmerksom på at feil de flerspråklige elevene gjør ofte er en del av mellomspråket til elevene, som er en del av deres naturlige språkutvikling. Med samme oppfatning er Anne forsiktig med å rette på elevenes feil, men responderer heller med å gjenta det elevene sier med riktig grammatikk. Mellomspråket til elevene er ikke noe negativt, ifølge Maria. Hun fokuserer utelukkende på hvordan det kan være positivt å snakke flere språk. Flerspråklige elever har ifølge henne den fordel at de kan sammenligne begreper og veksle mellom de ulike språkene. Hun mener at hvis man mangler noen ord eller begreper på et språk, så kan det andre språket hjelpe deg:

**Maria:** Og det merker jeg selv når jeg snakker med flerspråklige elever. Hvis jeg ikke klarer å forklare det på norsk så switcher jeg til engelsk. Og da er det ofte en forståelse der, og så snur vi det tilbake til norsk også sammenligner vi hva det vil bety. Også føler jeg at det er på en måte med å berike forståelsen vår litt da.

Som Maria, ser også Ida noe positivt med å skifte mellom språk som støtte for språklig opplæring. Ida ser verdien av å lære seg telleramsen på andre språk. Ikke bare for å fremme det flerspråklige i klasserommet, men også som en støtte for å lære seg telleramsen på norsk. Hun trakk videre fram at de flerspråklige elevene har en fordel når de senere i livet skal kommunisere med andre mennesker rundt om i verden. Når elevene har et rikt språk med flere ord å uttrykke seg på, vil også verden bli rikere tror Maria. Hilde deler Maria sin oppfatning om at flerspråklig kompetanse vil være en fordel for elevene når de blir eldre. Både trygghet og nysgjerrighet rundt språk er noe man vil få nytte og glede av resten av livet, hevder hun. I tillegg trakk hun fram at det er en ressurs rent språklig sett også.

## 5.3 Hvilken sammenheng er det mellom lærernes oppfatninger og erfaringene de trekker fram fra egen praksis?

### 5.3.1 Lærernes oppfatninger om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs

Vi stilte informantene spørsmål om de opplever å ha tid til å trekke fram andre språk i undervisningen. Både Ida, Silje og Hilde var klare på at mangel på tid ikke er en utfordring:

**Ida:** Det er bare å gjøre det, det.

**Silje:** Man tar seg tid.

**Hilde:** Det handler jo om at jeg er trygg på at jeg ikke har dårlig tid.

Anne har derimot en litt annen oppfatning. Hun la vekt på at hun ikke opplever å ha nok tid til å trekke fram flerspråklighet i klasserommet. Anne påpekte at det ikke bare handler om tid, men også at de ikke er bevisste nok på skolen hennes. Også Maria trakk fram at tidspress og mangel på ressurser er en utfordring. Ida pekte på at dersom hun hadde hatt mer kompetanse på feltet, hadde det vært lettere å legge til rette for undervisning hvor man tar i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs. Hun fortalte at hun jevnlig gjør søk på nettet for å forstå hvorfor elever gjør enkelte feil konsekvent. Da forsøker Ida å finne ut av om feilene blir gjort på grunn av språkstrukturen i morsmålet til elevene. Dette tar ifølge Ida mye tid, noe som forhindrer henne i å gjøre det så ofte som hun ønsker. Silje og Ida trakk videre fram at det å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs går litt på automatikk for deres del. Det har blitt en naturlig del av deres arbeidshverdag. Dette begrunner de med at de jobber på skoler hvor flerspråklighet er et stadig fokus. Ida fortalte at det egentlig ikke er så komplisert å hjelpe elever med språklige utfordringer:

**Ida:** For jeg opplever ikke at det er så veldig hokus-pokus på en måte, det er ikke så vanskelig egentlig. Det er på en måte bare det å ta imot barna og møte dem med et godt ansikt og et godt smil, og begynne å snakke og lytte til det de har å si. Prøve å forstå. Vi kan tegne, og vi kan vise med kroppsspråk og peke ... at man bruker hele kommunikasjonsregisteret.



Hun trakk videre fram at hun tar utgangspunkt i at det er barnet som er ressursen, og hun starter med de flerspråklige elevene hun selv har for å utvikle undervisningen. Flere av informantene gjorde oss oppmerksomme på at den flerspråklige elevgruppen er en mangfoldig gruppe. De flerspråklige elevene er like forskjellige som gruppen elever med norsk som eneste morsmål. Både Anne og Silje fortalte at noen av deres sterkeste elever i norskfaget er flerspråklige. Uavhengig av hvor man kommer fra og hvilket språk elevene snakker, er det individuelt hvilket nivå elevene har utviklet. Noen lærer veldig fort og andre trenger mer tid, påpekte Anne.

Hilde tenker at de flerspråklige elevene er akkurat like unike som alle andre elever. Hun vil helst ikke at de flerspråklige elevene skal bli sett på som annerledes. Den annerledesheten skal i så fall være positiv. Maria er også opptatt av at flerspråklige elever ikke er en ensartet gruppe, noe som kan gjøre det utfordrende å tilpasse undervisningen. En annen utfordring Maria viste til er at dersom flertallet av elevene er flerspråklige, kan det bli mangel på “standardnorsk”, noe som kan påvirke elevenes norskspråklige utvikling negativt. Hun har opplevd at elevgrupper som ikke snakker godt norsk gjerne finner andre kommunikasjonspråk, som for eksempel engelsk, for å kunne kommunisere med hverandre. Maria mener det også er viktig å ha majoritetsspråklige elever i klasserommet, slik at det blir en naturlig setting hvor man får øvd seg på å snakke norsk. Dette er noe også Silje er opptatt av. Hun har erfaring med at etnisk norske foreldre søker barna sine vekk fra skolen hun jobber på, noe hun synes er veldig dumt. Silje mener at skolen er avhengig av å ha etnisk norske elever. Hilde ser at det kan være utfordrende med et stort antall flerspråklige elever i en klasse. Hun forklarte at man fort kan kjenne på en utilstrekkelighet hvis ikke ressurser er tilgjengelige og hvis man står alene med et stort sprik i elevgruppen. Hilde kjenner derimot ikke på denne utilstrekkeligheten. På spørsmål om hva hun tenker om at språklig mangfold har blitt et kjerneelement i den nye læreplanen i norsk, svarte Hilde at hun synes det burde vært flere ressurser tilgjengelige før kjerneelementet kom på plass:

**Hilde:** Det kommer fort inn i læreplanen, og det tenker jeg er på tide. Men ressursene skulle ha blitt lagt tilgjengelige først ... det kommer i feil rekkefølge rett og slett.

De andre informantene deler Hildes syn om at det er positivt og naturlig at det har blitt et kjerneelement. Silje tror likevel ikke at det vil forandre måten lærerne jobber på. Samtidig trakk hun fram viktigheten av at språklig mangfold blir prioritert, også på skoler med få

flerspråklige elever. Ved spørsmål om hva informantene tenker om at elever snakker andre språk enn norsk på skolen, har informantene litt delte meninger om når det er greit å snakke morsmålet sitt. Anne synes det er helt naturlig at elevene skal kunne snakke sitt eget språk i skoletiden:

**Anne:** Altså når man snakker med venner og familie så er det jo klart at man bruker det språket som man tenker og drømmer på.

Ida synes også det er greit at elevene snakker andre språk på skolen, så lenge man snakker med elevene om hva som er greit og når det er greit. Hun gav uttrykk for at hun misliker hvordan noen kollegaer irettesetter elevene fordi de snakker morsmålet sitt i skolegården. Ida begrunnet det med at slik kjefting kan oppleves svært stigmatiserende og nedlatende for den enkelte eleven, noe som ifølge henne ikke er greit. De kampene har derfor Ida pleid å ta i personalet. Maria fortalte at elevene har lov til å snakke morsmålet sitt på skolen, så lenge lærere og elever ikke kan misoppfatte budskapet. Hun trakk fram at elevene må være forsiktige slik at ikke noe kan oppfattes som baksnakking. Maria er likevel opptatt av at elevene må ha mulighet til å snakke morsmålet sitt på skolen, da det for noen elever er den eneste muligheten de har til å kommunisere med andre. Hilde fortalte at det kan være ekskluderende å snakke andre språk i skolegården. Derfor mener Hilde det er viktig å ha en åpen dialog med elevene og snakke om viktigheten av at alle kan forstå det som blir sagt.

### 5.3.2 Lærernes oppfatninger om skoleledelsen

Informantene fikk spørsmål om i hvilken grad det ble snakket om flerspråklighet i utdanningen deres, og hvordan flerspråklig kompetanse ble snakket om. Vi lurte videre på om det ble snakket om som en utfordring eller som en ressurs. Anne svarte at det ikke ble snakket noe om da hun tok utdanningen sin. Hilde og Ida fortalte at det ble snakket om, men ikke fokusert på som en ressurs. De fortalte at ressursynet deres har kommet fra egen interesse og fra hvordan skolen jobber for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs:

**Hilde:** Ressursen kommer av min personlige interesse og min nysgjerrighet og min måte å være lærer på. Ikke noe jeg har lært av noen, for å si det sånn.

**Ida:** Jeg har aldri tenkt at det ikke er en ressurs, men det er først etter at jeg begynte å jobbe på (skolens navn) at jeg ser hvor fantastisk ressurs det er, hvor rikt mangfoldet er.

Maria fortalte derimot at da hun tok utdanningen sin, ble det fokusert på som en ressurs. Hun oppfatter det også som en ressurs på skolen hun jobber på. Alle informantene fikk spørsmål om de opplever at de jobber på en skole som er ressursorientert, som vil si at skolen er opptatt av å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs framfor et problem. Alle informantene utenom Anne svarte at de opplever skolene de jobber på som svært ressursorienterte. Silje fortalte at de har en framoverlent ledelse, som blant annet har lagt til rette for at skolen har egne ressurspersoner som jobber spesifikt med flerspråklighet. I tillegg la hun vekt på at skolen er opptatt av inkludering og integrering:

**Silje:** Og det blir mye lettere for lærerne å jobbe med det også, når det er noe som på en måte ligger litt i grunnmuren til skolen.

Også Hilde og Maria la fram at ledelsen på skolen de jobber på har gjort et bevisst valg ved å prioritere tid og ressurser på de flerspråklige elevene. Ledelsen legger også opp til at kollegaer på skolen skal kunne dele kunnskap med hverandre. På Maria sin skole har de i tillegg satt av en egen stilling for å kunne prioritere grunnleggende norsk. På spørsmål om Silje har opplevd å ikke vite hvordan hun skal hjelpe en elev på grunn av språklige utfordringer, svarte hun at man på hennes skole alltid har noen å rådføre seg med hvis man står fast eller noe er vanskelig. Ledelsen er ifølge Silje flinke på å raskt sette inn ressurser etter behov:

**Silje:** Også har jeg en veldig fin ledelse som når utfordringen er der så tar vi på en måte det sammen, og da får man veldig fort hjelp av andre instanser.

### 5.3.3 Lærernes oppfatninger om flerspråklig kompetanse som en ressurs i et klasseromsperspektiv

I klasserommet behandler ikke Hilde de flerspråklige elevene sine så annerledes. Hun bruker tid på å snakke med klassen om hvor flott det er å kunne bli kjent med nye språk, og hvor heldige de elevene er som kan flere språk. Silje framhevet at hun synes det er fint å kunne dra

nytte av de flerspråklige elevene i klasserommet, ved å snakke om ord og uttrykk på ulike språk. Hun jobber aktivt med dette, slik at fellesskapet kan få et utbytte av medelevenes kunnskap. Maria mener det er positivt å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs for alle elevenes del. Da får elevene se at verden er større enn bare det norske og det engelske språket. Silje pekte også på at det er veldig relevant å jobbe med det språklige mangfoldet på skolen, fordi det er så aktuelt i det samfunnet vi lever i, i dag. Hun forklarte at det å jobbe med å ha et mangfold på skolen rustet elevene for ulikheter, og kan gi dem et åpent sinn senere i livet:

**Silje:** Jeg tenker det at andre impulser, andre... altså alt som kan berike livet ditt som du ikke vet om da. Det utvikler deg som et menneske. Og hvis du da sitter inne i den boksen din hvor alt er likt hele tiden, så får du jo ikke den utviklingen.

Ida trakk også fram hvor verdifullt det kan være for elever å se at folk, familier, kulturer og språk er forskjellige. Hun argumenterte for viktigheten ved å vise til mangfoldet i befolkningen i verden. Videre påpekte hun at skoler med mange forskjellige kulturer reflekterer befolkningen i større grad enn andre skoler, og at det å vokse opp i en klasse og et miljø der man ser det, er gull verdt.

## 5.4 Hvordan påvirker samarbeid lærernes praksis?

### 5.4.1 Samarbeid på skolen

Informantene fikk diverse spørsmål knyttet til samarbeid med kollegaer og ledelsen. Silje, Hilde, Ida og Maria opplever at samarbeidet på sine skoler fungerer godt når det gjelder det flerspråklige aspektet. På Silje sin skole har de to ressurspersoner som henter inn ny informasjon og deler denne kunnskapen videre med kollegaene i drøftingstimer. I disse timene tas det for eksempel opp hvordan man som lærer kan tilrettelegge for de flerspråklige elevene. Maria fortalte oss at det er et mål fra ledelsen sin side å utvide kompetansen rundt flerspråklighet til å gjelde alle lærerne i kollegiet. Hilde forklarte at på hennes skole er det åpent for å spørre kolleger om hjelp når man møter på språklige utfordringer:

**Hilde:** Spesielt når det kommer nye språk inn: “Hva er din erfaring her?”, “Hva pleier å være vanskeligst?” eller “Hva er ressursen til dette språket? Eller denne kulturen?”,

“Hvor skal jeg gripe det an?”, “Hva skal jeg være mest nysgjerrig på?”. I stedet for å bruke all den tiden selv på å finne ut, så kan du på en måte begynne en plass som andre har erfaring med at her er det mye stolthet eller nysgjerrighet å hente.

På Ida sin skole er det også åpent for å stille hverandre spørsmål. De har i likhet med Silje sin skole lærere med spesiell erfaring og kompetanse, som jobber med å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs. Ida forklarte at hun er heldig som jobber på en skole der man aldri står alene når man står overfor språklige utfordringer.

Hilde og Ida fortalte at de har tatt i bruk andre flerspråklig elever som ressurspersoner og hjelpelærere. Særlig eldre elever har blitt tatt i bruk. På skolen til Hilde har elevene blitt brukt som trygghetsskapende ressurspersoner for nye elever i møte med skolen. Ida forklarte at de også bruker elever med samme morsmål for å gjøre nye elever trygge, for å kunne kommunisere faglig informasjon, og for eksempel formidle beskjeder gitt i garderoben. Flere av informantene var videre opptatt av samarbeid med morsmåls lærere, tospråklige lærere og grunnleggende norsklærere:

**Maria:** Morsmåls lærer er en gull ressurs.

**Silje:** Også har vi tospråklærere på skolen [...]. De bruker vi aktivt hele tiden.

**Hilde:** Morsmåls lærere er jo en veldig fin ressurs, når de er på plass.

Hilde påpekte at det ofte ikke er morsmåls lærere på plass allerede fra første klasse. Da er hun nødt til å prøve og feile og gjøre så godt hun kan på egen hånd, ifølge henne. Når morsmåls lærerne er på plass, samarbeider Hilde og morsmåls lærer om lyder og ting som er utfordrende med språket for å kunne møte elevene bedre. Hun ønsker å finne ut av om utfordringene skyldes at elevene har et annet morsmål, eller om det kan være andre årsaker. Silje, Anne og Maria fortalte at det er delte meninger på skolene deres om morsmåls lærer, tospråklig lærer og grunnleggende norsklærer skal undervise i eller utenfor klasserommet. Både Silje og Anne ønsker at de skal være mest mulig inne i klasserommet. Anne opplever at det er en kultur blant morsmåls lærerne på skolen for at de flerspråklige elevene skal tas ut av klasserommet, noe hun ikke er fornøyd med:

**Anne:** Det blir en sånn her interessekonflikt da. Med at jeg gjerne vil ha de inne i klasserommet. Og så merker jeg da at de lærerne helst vil ha de ut. [...], nei jeg synes

det er vanskelig. Og så har vi ikke samarbeidstid. Vi har ikke tid til å samarbeide med de. Vi har jo knapt tid til å samarbeide med de på trinnet.

Grunnen til at Anne er så opptatt av å ha elevene inne i klasserommet, er fordi hun ønsker at alle skal være inkludert i fellesskapet. Flerspråklige elever skal ikke bli segregert fra klassen bare fordi de har en annen språkbakgrunn, tenker Anne. Maria ser at det er både positive og negative sider ved å ta elevene ut fra klasserommet. Hun trakk fram at en fordel ved å ta ut elevene, er at det blir større mulighet for å få gode samtaler. Dermed får elevene i større grad øvd på uttale og begrepslæring. Samtidig ser hun utfordringen med at elevene kan oppleve det som stigmatiserende å bli tatt ut fra ordinær undervisning. Maria forklarte at hun synes det kan være utfordrende å få til samarbeid mellom kontaktlærer/faglærer, morsmåslærer og grunnleggende norsklærer i en hektisk hverdag.

#### 5.4.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeidet starter med en gang elevene begynner i første klasse. Da vi spurte informantene om de hadde noen oversikt over elevenes flerspråklige kompetanse, svarte både Hilde og Anne at de får denne oversikten fra foreldre. Hilde bruker bli-kjent-samtalene i starten av første klasse for å få innsyn i hva slags historie, bakgrunn og språk elevene har. Anne deler samme oppfatning som Hilde om at oppstartsamtaler er en god mulighet til å få innblikk i elevenes språkkompetanse. Noen av informantene trekker fram at det kan være utfordrende å samarbeide med foreldrene til de flerspråklige elevene:

**Silje:** For vi ser at kanskje den største utfordringen vår er å nå ut til de hjemme.

Fordi det kan være utfordrende å samarbeide, mener Hilde at foreldresamarbeid nesten er viktigere i denne gruppen, hvis man skal kunne si at det er viktigere et sted. Anne forklarte at grunnen til at det kan bli utfordrende å samarbeide med foreldrene til de flerspråklige elevene, kan skyldes at foreldrene har dårlige skoleerfaringer og vanskeligheter med å forstå det norske skolesystemet:

**Anne:** Det kan være vonde skolehistorier og forhold til læreren. Mange av de føler seg utilstrekkelige. Det er alt det med det digitale. Bare det å forstå en ukeplan for eksempel. Som er ganske tettpakket med skrift.

I tillegg trakk Anne fram at foreldrene kan ha et annet lærersyn enn det de norske foreldrene har, gjerne preget av stor respekt overfor autoriteter. Hun har også opplevd at foreldrene ikke ønsker tolk fordi de ikke vil framstå som dårlige i norsk. Anne er derfor opptatt av å forklare for foreldrene at hun selv oppfatter det som viktig med tolk, for å få til en tett dialog. I tillegg har hun blitt mer bevisst på at hun bør forenkle språket, og at hun må være tydelig på at foreldrene kan stille henne spørsmål dersom de lurer på noe.

Maria er også opptatt av å ha en tett dialog med foreldrene. Hun har opplevd at foreldre velger bort morsmålsundervisningen fordi de er mest opptatt av at barnet skal lære seg norsk. Hun ønsker at foreldrene skal få en forståelse for viktigheten av å utvikle morsmålet. Maria fortalte at det har skjedd en holdningsendring i samfunnet. Hun viser til eksempler på at foreldre tidligere har fått beskjed om at de bør snakke norsk i hjemmet. Dette forklarte Maria at kan være negativt fordi elevene kan lære seg grammatisk ukorrekt norsk hjemme, noe som kan være vanskelig å snu. Samtidig kan elevene risikere å miste sin språklige og kulturelle identitet når de ikke får praktisert morsmålet. Derfor er Maria positiv til at det har kommet en del forskning som viser at det er viktig at elevene blir stimulert på morsmålet sitt. Også Anne nevner at dette har endret seg de siste årene:

**Anne:** Før var det jo litt sånn at man oppfordret til å snakke bare norsk hjemme, ikke sant. Og du må lese og du må bare se på norsk TV. Man har jo gått litt tilbake på det, for det er jo en viktig del av identiteten deres.

Å snakke morsmålet hjemme er ifølge Ida og Maria en språklig ressurs:

**Ida:** Så tror man på en måte at da får de en sånn grunnstamme av det språket hjemme, som gjør at de kan lære andre språk basert på språkstrukturen i morsmålet.

**Maria:** For det er en ressurs til at elevene får videreutviklet sine begreper. Om elevene får bygget opp morsmålet, vil det bare være en brobygger til videre opplæring i norsk.

Maria og Ida oppfordrer derfor foreldrene til å snakke morsmålet sitt med barna sine.

## 6. Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer vi funnene våre opp mot teori og tidligere forskning, med mål om å svare på de ulike forskningsspørsmålene. Diskusjonen vil samlet gi svar på oppgavens problemstilling: «Hvilke erfaringer har utvalgte norsklærere med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen?». Kapittelet har samme inndeling som analysekapittelet, med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Innenfor hver enkelt del av diskusjonskapittelet, blir det diskutert om det er det språklig-kognitive eller det sosiolingvistiske ressursperspektivet på flerspråklighet som er mest framtrædende.

### 6.1 På hvilken måte tas det hensyn til elevenes flerspråklige kompetanse når lærerne planlegger og gjennomfører undervisning?

#### 6.1.1 Våre funn sett i sammenheng med teori og tidligere forskning

I teorikapittelet viser vi at flere sentrale forskere innenfor feltet andrespråksforskning ser på flerspråklig kompetanse som en ressurs, og at det derfor vil være viktig å fremme flerspråklighet i klasserommet (Cummins, 1976/2000; Danbolt & Hugo, 2012; García & Wei, 2019; Palm, 2017/2018; Ryen & Simonsen, 2015). Dette synet er også sentralt i læreplanen, både i den overordnede delen og i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). I analysekapittelet så vi hvordan alle informantene rapporterer at de tar hensyn til de flerspråklige elevene når de planlegger og gjennomfører undervisning. Dette til tross for at tidligere forskning har konkludert med at flerspråklig kompetanse ikke ser ut til å være en utviklet ressurs i skolen (Danbolt & Hugo, 2012, s. 85; Palm, 2017, s. 48; Palm, 2018, s. 117; Pran & Holst, 2015). Det kan skyldes at informantene våre ble valgt ut med et strategisk utvalg og dermed er lærere som er spesielt opptatte av temaet. I tillegg bygger analysen vår kun på fem intervjuer, noe som gjør at forskningen vår ikke er representativ for lærere generelt.

Informantene våre benytter seg av eventyr, regler, sanger og historier for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet. I tillegg forklarte alle informantene at de jobber med å styrke elevenes språkutvikling gjennom arbeid med ord og begreper. Dette er arbeidsmetoder som også blir trukket fram av informantene i forskningsprosjektet til Palm



(2018). Ifølge Palm (2018, s. 125) er arbeidet med ord- og begrepslæring viktig i begynneropplæringen generelt. Dette var noe flere av informantene våre også var opptatt av. De forklarte at alle elevene må utvikle et begrepsrepertoar og lære seg å lese og skrive, og dermed er de avhengige av systematisk arbeid med ord og begreper. Alle elever i begynneropplæringen har nytte av konkretisering, begrepslæring og visualisering. Med denne begrunnelsen opplever informantene det som enklere å ta spesielle hensyn til de flerspråklige elevene når de planlegger undervisningsøkter. Arbeidsmetodene og hensynene nevnt over kan knyttes til det språklig-kognitive ressursynet på flerspråklighet. Målet med tiltakene er ifølge informantene å styrke elevenes språklige utvikling.

### 6.1.2 Språklig-kognitivt ressursyn på flerspråklig kompetanse

Svendsen (2021, s. 16) forklarer det språklig-kognitive perspektivet på flerspråklighet som et ressursyn hvor flerspråklig kompetanse blir sett på som et kognitivt hjelpemiddel. Et eksempel på hvordan flerspråklig kompetanse kan benyttes som et kognitivt hjelpemiddel, er når læreren gjennomfører pedagogisk transspråking. Som nevnt i teoridelen handler transspråking om at flerspråklige individer tar i bruk hele sitt semiotiske og språklige repertoar i kommunikasjon med andre (García & Wei, 2019, s. 39). Cenoz (2017, s. 194) skiller mellom pedagogisk og spontan transspråking. Selv om ingen av informantene våre spesifikt nevner begrepet transspråking, kommer det likevel fram i alle intervjuene at lærerne legger opp til aktiviteter hvor de oppfordrer elevene til å ta i bruk morsmålet sitt på skolen. Spørsmålet er i hvilken grad hensynene de tar til de flerspråklige elevene faktisk er pedagogisk transspråking og da kan være positivt for elevenes språklig-kognitive utvikling, eller om aktivitetene blir for overfladiske til å kunne kategoriseres som transspråking.

Å telle til ti og si hei på ulike språk kan være positivt for elevenes selvfølelse, men vi er usikre på hvordan det påvirker den språklig-kognitive utviklingen. For at elevene skal få et kognitivt utbytte av å være flerspråklig, må elevene ha et visst nivå av språklig kompetanse på de ulike språkene, ifølge Cummins' (1976) terskelhypotese. Hvilket nivå elevene har på de ulike språkene sine vil variere i stor grad. Det kan være at informantene våre gjennomfører pedagogisk transspråking i større grad enn hva vi får innsyn i ved bruk av intervju som metode. Når det gjelder spontan transspråking, er dette vanskelig å måle. Vi har verken observert eller intervjuet elever. Derfor kan vi ikke si noe om de flerspråklige elevene benytter seg av spontan transspråking på skolen. Det blir med andre ord vanskelig å

konkludere med i hvor stor grad transspråking faktisk blir gjort. Vi kan likevel konkludere med at det virker som at alle informantene forsøker å gjennomføre pedagogisk transspråking, og at de er opptatt av at flerspråklig kompetanse som en ressurs skal være et stadig fokus i deres klasserom. På denne måten etterstreber informantene våre et språklig-kognitivt ressursperspektiv på flerspråklighet når de planlegger og gjennomfører undervisning.

### 6.1.3 Flerspråklig kompetanse som en ressurs for den enkelte elev eller for hele klassen

Tidligere har vi sett at informantene våre og tidligere forskning og teori framhever mange av de samme hensynene til de flerspråklige elevene. Vi lurer på om disse hensynene kun vil gagne de flerspråklige elevene, eller om det vil gi et positivt utbytte for hele klassen.

Palm (2017, s. 39) argumenterer for at et mangfold av språk i klasserommet bidrar til at alle elevene kan utvikle større forståelse for språk og kulturer. Refleksjonssamtaler med klassen var en arbeidsmetode flere av informantene våre trakk fram for å framheve flerspråklig kompetanse som en ressurs. Danbolt og Hugo (2012, s. 92) oppfordrer lærere til å sette i gang utforskende samtaler i klasserommet om språk og begreper. Dette kan føre til at hele klassen får en økt språklig oppmerksomhet (Danbolt & Hugo, 2012, s. 85). Egeberg (2022, s. 115) forklarer at det også kan bidra til at elevene får bedre forståelse og toleranse for språklig og kulturelt mangfold.

Å fremme elevenes ulike morsmål i klasserommet bidrar til større interesse for språk og skrift blant elevene (Palm, 2017, s. 48). På denne måten kan framheving av mangfoldet og refleksjonssamtaler bidra til et positivt sosiolingvistisk ressursyn blant elevene. Svendsen (2021, s. 16-17) forklarer det sosiolingvistiske perspektivet på flerspråklighet som et ressursyn som fremmer flerspråklig kompetanse som et hjelpemiddel i sosiale settinger. At mangfoldet blir framhevet som noe positivt, vil kunne bidra til et miljø med toleranse og åpenhet. Det at lærerne oppfordrer til utforsking av språk og begreper, kan også tyde på et språklig-kognitivt ressursyn. Undervisningen informantene forteller om kan altså bidra til å styrke både elevenes språklige og sosiale utvikling. Om det vil styrke alle elevene i en klasse, er likevel usikkert. Informantene våre fikk spørsmål om hvordan de tenker at elevenes norskfaglige kompetanse blir påvirket av å ha mange elever med ulik flerspråklig kompetanse i klassen. Maria fortalte at hun tenker undervisningen kan oppleves som kjedelig og at den går sakte for elevene med norsk som eneste morsmål, dersom det blir mye gjentakelser og

fokus på enkel begrepsopplæring. Silje forklarte derimot at det kan være en fordel for alle elevene å jobbe dypere med begreper.

## 6.2 Hvordan begrunner lærerne sin praksis?

Lærerne vi intervjuet begrunnet valget om å trekke fram flerspråklig kompetanse i skolen med at det er viktig for identitetsutvikling, relasjonsbygging og språklig utvikling. I teorikapittelet viser vi til forskning som tyder på at dette er sentrale faktorer i skolen for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs. Delkapittelet er delt opp etter disse tre kategoriene.

### 6.2.1 Identitet

Å trekke fram elevenes flerspråklige kompetanse for å fremme identitetsutvikling er noe alle våre informanter nevner noe om. Noen av informantene forklarte at de har erfaring med at elevene lyser opp når de får vist fram tilhørigheten sin til medelevene, og at det da blir en status i klasserommet å være flerspråklig. Palm (2021, s. 49) forklarer at språket er en viktig identitetsmarkør. Videre opplyser hun om at det å utvikle morsmålet til elevene vil virke motiverende for videre læring. Stille og Cummins (2013, s. 634) viser at det å trekke fram flerspråklig kompetanse er sentralt for at elevene skal føle seg anerkjent i skolen og utvikle en flerspråklig identitet. Likevel påpekte flere av informantene at ikke alle elever ønsker å dele den flerspråklige bakgrunnen sin. De begrunnet det med at det kan oppleves som flaut eller vanskelig for elevene at den flerspråklige kompetansen deres trekkes fram. Spesielt dersom elevene føler seg norske, og derfor ikke ønsker en oppmerksomhet rundt det å være annerledes. Mange flerspråklige elever er født og oppvokst i Norge, og vil kunne synes det er merkelig å bli fortalt noe annet på skolen. I tillegg kan det være utfordrende for elevene dersom de ikke er stødige i sitt eget morsmål. Ved tett dialog med elevene kan lærerne få innsikt i både elevenes nivå og identitet, slik at undervisningen kan tilpasses. Tilnærmingen til læreren vil altså være avgjørende for om elevene opplever at egen identitet blir ivaretatt når den flerspråklige kompetansen deres trekkes fram i undervisningen.

En annen utfordring informantene nevnte, var at de tror det kan bli vanskelig å trekke fram elevenes morsmål dersom det er få flerspråklige elever i klasserommet. Elevene kan da oppleve det som ubehagelig å bli pekt ut som forskjellige fra resten av klassen. Dersom det er mange flerspråklige elever på skolen, kan det være lettere som lærer å framheve elevenes

flerspråklige kompetanse som en ressurs, i og med at læreren da har flere elevers kompetanse å spille på. Informantene våre ble valgt ut med et strategisk utvalg, hvor alle jobbet på skoler med mange flerspråklige elever. Derfor kan vi ikke si noe om det er vanskeligere å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserom med få flerspråklige elever. Likevel kan det tenkes at flerspråklig kompetanse er lettere å trekke fram når mangfoldet i klassen er større, fordi det blir en mer naturlig del av skolehverdagen.

Aukrust (2005, s. 22) viser til at lærere er forsiktige med å rette oppmerksomhet mot forskjeller blant elevene, og at det kan være en av grunnene til at flerspråklig kompetanse er en lite utviklet ressurs i skolen. Dersom lærere er varsomme med å peke på forskjeller, kan det føre til fordommer blant elevene. I stedet kan lærere fokusere på å fremme mangfold som noe positivt til enhver tid. Cummins (2000, s. 7) er opptatt av at elevene skal lære å bli stolte over den språkkompetansen de har, og at de ikke skal føle på skam fordi de skiller seg ut fra majoriteten. For at flerspråklighet skal kunne benyttes som en ressurs i skolen i enda større grad, bør lærere jobbe for et trygt klasserom hvor det ikke er et problem å være forskjellig, men hvor mangfold ses på som utelukkende positivt. Gjennom å framheve forskjellige språk, kulturer, interesser og behov, kan man jobbe for et klasserom med rom for ulikhet. Silje fortalte oss at på skolen hennes er det å være annerledes en så fin og naturlig del av skolekulturen, at hun ikke opplever det som nødvendig å ha ting på veggene som framhever mangfoldet. Det klasserommet Silje beskriver virker som et trygt utgangspunkt for å kunne fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs. Dersom læreren initierer til samtaler om mangfold, språk og ulike kulturer allerede i begynneropplæringen, tror vi det vil falle mer naturlig å legge til rette for slike samtaler senere i utdanningsløpet.

Palm (2021, s. 54) oppfordrer læreren til å bidra til et miljø der de flerspråklige elevene framheves som språkeksperter i klasserommet, gjennom å jevnlig legge opp til aktiviteter der elevenes språk trekkes fram. De flerspråklige elevene kan bli presentert som språkeksperter ved ulike aktiviteter, for eksempel ved en fast morgenhilsen, sang eller språkvegg. På lignende måte forklarer Hilde at hun benytter seg av elevene som ressurs i videreformidlingen av sang og ord på ulike språk. Dette tiltaket kan være positivt for den enkelte elevs identitet, i og med at eleven blir framhevet som en ressurs og språkekspert i eget klasserom. På den andre siden kan dette kanskje virke ekskluderende for elevene som har norsk som eneste morsmål, spesielt i klasser med et stort antall flerspråklige elever. Palm (2017, s. 48) forklarer at det vil være positivt å benytte seg av de flerspråklige elevene som

ressurspersoner. Da får elevene oppleve det å dele sin kunnskap som noe givende. Det kan likevel være utfordrende for den enkelte lærer å vite om og når elevene synes det er greit å bli brukt som ressurspersoner. For de enspråklige elevene kan det være kjedelig å ikke bli framhevet som ressurs fordi de ikke har kunnskap om flere språk. Utenforskap kan i verste fall føre til at elevene får en negativ holdning til flerspråklighet. På den andre siden vil en lærer kunne jobbe for å skape et miljø hvor elevenes ulike ressurser og identiteter blir framhevet, og hvor mangfoldet blir en naturlig del av klassemiljøet. Dersom elevenes identitet verdsettes, kan dette bidra til gode relasjoner mellom elever og være positivt for lærer-elev forholdet.

### 6.2.2 Relasjoner

Informanten vår Hilde er opptatt av å ta i bruk elevenes språk som utgangspunkt for å danne gode relasjoner. Hun pekte videre på at elevene må være trygge for å lære, og at gode relasjoner er grunnleggende for opplevelse av trygghet. Vi tenker at denne tryggheten er spesielt viktig for de flerspråklige elevene som begynner i første klasse. Mye er nytt og overgangen fra barnehage til skole kan oppleves som skummel for mange. Ida forklarte at når de flerspråklige elevene får muligheten til å lære henne noe, er det med på å styrke relasjonen deres i stor grad. Også Maria er opptatt av relasjonsarbeid gjennom å bruke elevenes morsmål. I tillegg trakk hun fram at dette er med på å bygge bro mellom elevenes morsmål og det norske språket. På lik måte forklarer Ryen og Simonsen (2015, s. 197) at det er sentralt å la elevene bruke morsmålet sitt på skolen for å gi de muligheten til å kommunisere og utvikle relasjoner.

Ifølge Palm (2018, s. 132) sine informanter, hender det at elever blir nektet å snakke morsmålet sitt på skolen. Våre informanter er enige om at nyankomne elever bør ha mulighet til å bruke morsmålet sitt på skolen. Anne forklarte at det kan være traumatiserende å komme på en skole uten å forstå det som blir sagt, og heller ikke kunne bli forstått. Hvis elevene ikke får mulighet til å kommunisere med læreren eller medelever, vil det være vanskelig å danne relasjoner og bli trygge på skolen, ifølge henne. Ida forklarte at utfordrende atferd kan være den eneste kommunikasjonen elevene klarer å uttrykke når de ikke kan språket godt. Da er det desto viktigere at de blir sett og forstått. Relasjonen til elevene kan bli dårlig dersom elevene kun blir kjeftet på, når de ikke forstår det læreren ber om. Videre kan elevene slite med å danne relasjoner med medelever, som kan føre til store vanskeligheter for dem. Ifølge

Baker og Wright (2017, s. 276) kan det oppleves traumatiserende for de flerspråklige elevene, dersom de ikke får kommunisert med andre. Det vil samtidig hindre elevene i å få utnyttet både sitt sosiale og faglige potensial (Baker & Wright, 2017, s. 281). Derfor vil det være avgjørende at læreren framstår som en trygg voksen, som støtter elevene på tross av språklige forskjeller.

I tillegg nevnte informantene våre andre utfordringer med nyankomne elever enn det språklige. De trakk fram at flere elever kan komme som flyktninger med traumer og erfaringer fra krig, og dermed med komplekse behov som igjen kan utarte seg som atferdsutfordringer. For læreren kan det også være svært utfordrende å møte elever det er vanskelig å kommunisere med. Samtidig kan det være vanskelig å møte elever som har det vondt som konsekvens av traumer, eller fra bare det å bosette seg i et nytt land som medfører mange nye inntrykk. Læreren kan oppleve det som utfordrende å ikke vite hvordan man skal hjelpe eller bli kjent med en elev som har vært gjennom kriser. Å ta vare på elever som har vært gjennom traumer er ikke et fokus i lærerutdanningen. Dermed kan det være vanskelig for læreren å ta tak i elevenes problemer. Det læreren kan gjøre er å ha en åpen dialog med resten av klassen om språkutfordringene de flerspråklige elevene står overfor. Slik kan elevene få en forståelse for viktigheten av å inkludere de flerspråklige elevene i fellesskapet. Både identitetsutvikling og relasjonsbygging kan knyttes til det sosiolingvistiske ressursperspektivet på flerspråklighet. Å anerkjenne elevenes identitet og bidra til at elevene utvikler relasjoner er sentralt for elevenes sosiale utvikling.

### 6.2.3 Språklig ressurs

Muligheten til å benytte seg av morsmålet på skolen er ikke bare viktig for relasjonsbygging og anerkjennelse av identitet, men vil også støtte den språklige utviklingen til elevene (Stille & Cummins, 2013, s. 633). Egeberg (2022, s. 95) viser til at elever som får lov til å bruke morsmålet på skolen er mer aktive i samtaler og samarbeider bedre med medelever. Vi spurte informantene våre om hva de tenker om at elevene snakker andre språk enn norsk i skoletiden. Som vi har beskrevet i 6.2.2, er alle informantene enige om at nyankomne elever må få mulighet til å benytte seg av morsmålet. Når elevene ikke er nyankomne er det derimot delte meninger blant informantene. Ida ønsker at elevene skal snakke så mye norsk som mulig for at de skal utvikle den norskspråklige kompetansen sin. Også Hilde er opptatt av at elevene skal snakke norsk i skoletiden. Videre pekte hun på at hun ikke ønsker å forby

refleksjon på morsmålet når elevene jobber med oppgaver, men at hun heller forsøker å være ressursen som hjelper elevene med å finne norske ord. På denne måten fungerer Hilde som en midlertidig hjelp og et støttende stillas for de flerspråklige elevene. Ifølge Baker og Wright (2017, s. 94) vil hjelp fra en lærer eller medelev bidra til at elevene kan utvide språkkunnskapen sin, ved å overføre det de har lært på et språk til et annet. Når elevene har utviklet språkkunnskapene sine, trenger de ikke lenger den samme hjelpen fra en lærer (Baker & Wright, 2017, s. 289; Gibbons, 2015, s. 16). Hilde kan på denne måten hjelpe elevene med å løse oppgaver samtidig som hun hjelper elevene med å utvikle sin språkkompetanse.

Videre forklarte Maria at det er en fordel som flerspråklig at man kan sammenligne begreper og veksle mellom ulike språk. Ida argumenterte for at det å lære seg for eksempel telleramsen på andre språk, vil være med å støtte opp om den språklige utviklingen på norsk. Egeberg (2022, s. 116) peker på at veksling mellom språk vil føre til at elevene får større språklig bevissthet. Maria oppfordrer elever til å veksle mellom språk dersom de mangler begreper på et av språkene sine. Hun bytter også på å bruke norsk og engelsk i et forsøk på å skape større forståelse for elevene. Det vil være veldig forskjellig fra elev til elev om de får utbytte av å høre engelsk. Engelsk er anerkjent som et internasjonalt fellesspråk, men det betyr ikke at alle elever er kjent med språket. Når det er sagt, er det en del elever som har mye kunnskap på engelsk. Derfor vil det være lurt at Maria veksler mellom språk på denne måten, slik at hun benytter seg av transspråking for å skape større forståelse for elevene.

I likhet med Maria og Ida, ser Silje de språklige fordelene flerspråklige har. Hun påpekte likevel at elevene kan ha utfordringer i store perioder av livet sitt hvor de er språkforvirret. Maria forklarte at feil kan være en del av elevenes mellomspråk, og da en naturlig del av elevenes utvikling. Mac Donald og Ryen (2019, s. 202) forklarer at læreren bør unngå å fokusere på at elevene gjør feil, da feilene elevene gjør kan være et tegn på språklig utvikling. Flerspråklige elever bør få mulighet til å prøve seg fram og øve, uten å jevnlig få beskjed om at de gjør feil. Samtidig er det nødvendig at elevene oppdager og lærer seg riktige språklige formuleringer. Anne velger derfor å gjenta det elevene sier med riktig grammatikk i stedet for å poengtere for elevene at de gjør feil. På denne måten får elevene høre riktig betegnelse uten å føle seg svake i språket. Elevene kan da få mulighet til å utvikle språket i fred. Dette stemmer godt overens med Ryen og Simonsen (2015, s. 204) som argumenterer for at påpeking av feil kan føre til at elevene mister motivasjon for språktrening. Silje tror at dersom elevene fortsetter å utvikle flere språk, og språkutviklingen er stabil

framover, kan det gi en positiv effekt senere. Denne tankegangen stemmer overens med terskelhypotesen til Cummins (1976, s. 37). Baker og Wright (2017, s. 160) forklarer hypotesen med at hvis elevene utvikler en høy kompetanse på flere språk, vil det kunne gi elevene kognitive fordeler. Hvis læreren ikke gir de flerspråklige elevene mulighet til å koble deres språklige erfaringer på ulike språk, vil det få negative konsekvenser for elevenes språkkunnskap på begge språk (Bøyesen, 2014, s. 290). Dermed kan man argumentere for at elevene bør oppfordres til å utvikle flere språk, slik at de kan få et språklig-kognitivt utbytte. Dersom elevene både har et lite utviklet andrespråk og ikke blir oppfordret til å bruke morsmålet, kan de sitte igjen med lite språkkunnskap på begge språkene, noe som kan få negative kognitive og sosiale konsekvenser.

Manglende ordforråd på undervisningsspråket er utfordrende når den flerspråklige eleven skal lære å skrive og lese (Bialystok et al., 2009, s. 44). Derfor argumenterer Kulbrandstad og Engen (2004, s. 189) for å utvikle ordforrådet på elevenes morsmål, samtidig som det utvikles på norsk. På denne måten foregår språkutviklingen parallelt, og utviklingen på de ulike språkene støtter hverandre. For elevene vil det være lettere å oversette begreper fra et språk til et annet enn å bygge opp et helt nytt begrepsrepertoar. Videre forklarer Stille og Cummins (2013, s. 633) at dersom man bruker elevenes morsmål som stillas, vil vokabularet deres kunne utvikles på begge språk samtidig som de får mulighet til å se sammenheng mellom språkene. Noen av informantene våre påpekte at elevene deres ikke nødvendigvis virker sterke nok i morsmålet sitt til å kunne utnytte det som en språklig ressurs. Derfor kan det være vanskelig for elevene å skulle benytte seg av egen språklig kompetanse som ressurs i undervisning. Selv om elevene ikke nødvendigvis er sterke i morsmålet, kan det likevel være lurt å oppfordre dem til å trekke linjer mellom morsmålet og det norske språket. På denne måten kan elevene erfare at den språklige kompetansen er knyttet sammen, slik Cummins (2000, s. 190) forklarer. I tillegg vil det være positivt å utvikle ordforrådet på begge språk, slik at elevene kan utvikle et begrepsrepertoar og da kunne få mulighet til å organisere kunnskap på flere språk.

I motsetning til identitetsutvikling og relasjonsbygging er den språklige utviklingen knyttet til det språklig-kognitive perspektivet på flerspråklighet. Ved å bidra til at elevene utvikler både morsmålet og målspråket sitt, vil elevene kunne benytte seg av begge språkene som et kognitivt hjelpemiddel. De ulike ressurs synene på flerspråklighet framhever ulike fordeler ved å ta i bruk flerspråklig kompetanse som en ressurs i skolen. I teorikapittelet fokuserer vi



mye på de språklige og kognitive fordelene ved det å være flerspråklig. Det er ikke nødvendigvis bare den kognitive læringseffekten som er viktig. Hvis aspekter som identitetsutvikling og relasjonsbygging er positivt for den enkelte flerspråklige elev, så er det kanskje viktig nok i seg selv.

## 6.3 Hvilken sammenheng er det mellom lærernes oppfatninger og erfaringene de trekker fram fra egen praksis?

### 6.3.1 Lærernes oppfatninger om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs

Haukås (2016, s. 12) forklarer at læreropfatninger har betydning for hvilke avgjørelser læreren tar i klasserommet. Videre belyser hun at det er nødvendig med engasjerte og kompetente lærere for å trekke fram flerspråklig kompetanse i undervisningen (Haukås, 2016, s. 2). Vi oppfatter alle informantene som svært engasjerte når det gjelder flerspråklighet, men ikke alle har relevant utdanning på feltet. Da vi spurte informantene om temaet flerspråklighet fikk stor plass i utdanningen deres, svarte fire av fem at det ikke ble snakket noe særlig om. Det ble i hvert fall ikke fokusert på hvordan det kan brukes som en ressurs. Kun Maria fortalte at det i hennes utdanning ble framhevet som en ressurs. Hun er også den informanten som fullførte lærerutdanningen sist. Informantene har ulike spesialiseringer og erfaringer som kan ha gitt dem spesiell kompetanse om flerspråklighet, men bare Maria har utdanningen norsk som andrespråk. Ida har ingen utdanning som er spesielt knyttet til flerspråklighet. Hun fortalte at hun selv skulle ønske at hun hadde hatt mer kompetanse, slik at det ville vært lettere å legge til rette for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet. Ifølge Cummins (2000, s. 7) mangler lærere ofte kunnskap om flerspråklighet, og dermed blir det også trukket fram i mindre grad.

Alle informantene våre fremsto som engasjerte og bevisste på at flerspråklig kompetanse bør fremmes som en ressurs i klasserommet. Likevel viste de til mangel på tid, ressurser og kompetanse som begrunnelser for hvorfor det ikke fremmes så ofte som de selv ønsker. Mens flere av informantene fortalte at de opplever å ha nok tid til å framheve flerspråklighet i klasserommet, sa Anne at tidsaspektet er en utfordring hun stadig møter på. Det er mange mål som skal nås i skolen. Å bruke tid på å utvikle elevenes morsmål og framheve mangfoldet som en ressurs i klasserommet, kan virke krevende. Ida fortalte at hun gjerne skulle hatt mer

kompetanse om elevenes språk. Hun gjør jevnlig søk på nettet, men opplever at å søke etter kunnskap på denne måten er svært tidkrevende. Det kan være enklere å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i klasserommet dersom læreren selv har en viss kunnskap om de språkene som er representert i klassen. Om læreren kjenner til noen begreper på morsmålet til elevene eller har en viss kunnskap om språkets forside, kan det være lettere for læreren å fungere som et stillas for elevene og dermed være en god støtte i språkutviklingen deres. Det kan også være enklere for læreren å forstå hva som er mellomspråket til elevene, hvis de har kunnskap om hva som skiller norsk fra elevenes morsmål. Det kan i tillegg tenkes at det er lettere å legge til rette for pedagogisk transspråking, dersom læreren har kunnskap om elevenes ulike morsmål. Ifølge García og Wei (2019, s. 126) trenger ikke læreren å være flerspråklig for å få til god pedagogisk transspråking i klasserommet, men det kan likevel være en fordel for læreren å ha en viss kunnskap om elevenes morsmål. Med kunnskap kan det også bli lettere for læreren å legge opp til oppgaver som kan utfordre elevene og dermed utvide elevens potensial (Egeberg, 2022, s. 285).

Å utvikle kunnskap om elevenes morsmål kan være tidkrevende når gode ressurser ikke er på plass i skolen. Danbolt og Hugo (2012, s. 85) forklarer at flerspråklig kompetanse forblir en ubenyttet ressurs, nettopp på grunn av manglende kunnskap fra lærernes side. De peker på at lærerne ikke har materialene som kreves for å utvikle denne kunnskapen. Hilde synes det er synd at det ikke finnes flere ressurser tilgjengelige for lærere. Hun argumenterte for at lærere kan føle seg utilstrekkelige i møte med et stort språklig mangfold i klassen, dersom de ikke har tilgang på ressurser. Hun forklarte blant annet at ressursene burde vært på plass før språklig mangfold kom inn som et nytt kjerneelement i læreplanen i norsk. Silje trakk fram at hun ikke tror at det nye kjerneelementet vil forandre måten lærerne jobber på når det gjelder å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet. Hun utdypet ikke noe mer rundt dette, men kanskje sa hun det nettopp fordi det ikke finnes gode verktøy tilgjengelig. Det kan også være at hun fortalte oss dette fordi hun allerede jobbet med å framheve språklig mangfold i eget klasserom, før kjerneelementet kom inn i læreplanen.

Gilakjani og Sabouri (2017, s. 78) mener at lærernes oppfatninger ofte har større påvirkning på undervisningen enn lærernes kunnskaper. Videre skriver Baker og Wright (2017, s. 298-299) at lærernes entusiasme når det gjelder språk vil være en sentral faktor for om flerspråklig kompetanse trekkes fram i klasserommet. I tillegg påpeker Egeberg (2022, s.

114) at lærerne bør ha høye forventninger til de flerspråklige elevene og ikke undervurdere kunnskapen de besitter. Ida fortalte at hun ikke synes det er så vanskelig å møte elever med språklige utfordringer. Hun forklarte at det viktigste er å ta elevene godt imot og ta i bruk hele kommunikasjonsregisteret sitt for å fange elevene. Å gjøre elevene trygge og få dem til å forstå er svært viktig, men spørsmålet er om dette er nok til å utvikle deres språklige kompetanse. Det kan være at lærernes entusiasme er et viktig grep for å fremme flerspråklig kompetanse i klasserommet. Å jobbe for å gjøre elevene trygge, vil være positivt i et sosiolingvistisk ressursperspektiv. For å legge til rette for elevenes språklig-kognitive utvikling derimot, er det kanskje lærerens kunnskap som til syvende og sist vil være avgjørende. For eksempel vil det være relevant for å utvikle det Cummins (2000, s. 178) kaller additive conditions. Det vil si at læreren legger opp til aktiviteter som vil fremme elevenes språklige og akademiske utvikling.

### 6.3.2 Lærernes oppfatninger om skoleledelsen

Som nevnt i delkapittel 3.6.3 er det ikke bare lærernes oppfatninger som har betydning for om flerspråklig kompetanse blir fremmet som en ressurs. Skolens oppfatninger er også sentrale ifølge Baker og Wright (2017, s. 299). Anne viste til at praksisen hennes påvirkes av mangel på bevissthet rundt temaet på skolens hennes. Dersom skolen ikke prioriterer å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs, kan terskelen bli høy for at læreren selv gjør det. Hilde og Ida fortalte oss at deres ressurs-syn ble utviklet fordi de selv interesserer seg for temaet, men også fordi skolene de jobber på arbeider for å fremme det språklige mangfoldet som en ressurs. Av alle informantene våre var det bare Anne som kunne fortelle oss at hun ikke opplever å jobbe på en ressursorientert skole. Selv om Anne ikke definerer skolen sin som ressursorientert, betyr ikke det at skolen hun jobber på har et problemorientert syn på flerspråklighet. Vi ser på de ulike tilnærmingene til flerspråklighet som en skala, hvor en skole ikke trenger å være enten problemorientert eller ressursorientert. Det vil alltid gå an å befinne seg et sted mellom de to ytterpunktene på skalaen. Ifølge Hauge (2014, s. 28) er sannsynligheten stor for at en lærer som er ansatt på en ressursorientert skole er mer åpen for å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i klasserommet, enn dersom skolen ikke er ressursorientert. Informantene våre legger vekt på flere positive sider ved å jobbe på en ressursorientert skole. De nevner blant annet økonomisk prioritering fra ledelsen, tilgjengelighet på verktøy, kompetansedeling blant kollegaer og egne ressurspersoner satt av

til det flerspråklige. Silje forklarte at det blir lettere for lærerne å jobbe for å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs, når det ligger i grunnmuren til skolen.

Flere av informantene framhevet hvordan det er ledelsen sin fortjeneste at flerspråklighet blir prioritert. Hauge (2014, s. 298) forklarer at ledelsen kan legge til rette for et miljø med et positivt syn på flerspråklighet, og at ledelsen har ansvar for å sikre ansatte med kompetanse slik at de minoritetsspråklige elevene blir ivaretatt. I tillegg kan ledelsen prioritere økonomiske midler til verktøy og ressurser, som kan hjelpe lærere med å utvikle elevenes flerspråklige kompetanse og fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet. Anne jobber ifølge henne ikke på en ressursorientert skole, men hun brenner likevel for de flerspråklige elevene. Det er med andre ord ikke en nødvendighet at skolen er ressursorientert for at flerspråklighet skal bli fremmet i klasserommet, men det vil ofte være til stor hjelp for den enkelte lærer. Samtidig kan vi si at selv om skolene Ida, Hilde, Silje og Maria jobber på er mer ressursorienterte enn skolen Anne jobber på, er ikke nødvendigvis alle lærerne på de førstnevnte skolene like opptatte av å framheve elevenes flerspråklige kompetanse som det informantene våre er. Læreren må selv ha et ønske om at flerspråklighet skal bli prioritert i skolen for at det skal skje i praksis (Monsen & Randen, 2017, s. 139).

### 6.3.3 Lærernes oppfatninger om flerspråklig kompetanse som en ressurs i et klasseromsperspektiv

Å framheve flerspråklig kompetanse som en ressurs kan være fint for den flerspråklige eleven, men også i et klasseromsperspektiv. Danbolt og Hugo (2012, s. 83) argumenterer for å framheve det språklige mangfoldet slik at alle elevene utvikler større toleranse og kunnskap om flerspråklighet. Silje jobber aktivt med ord og uttrykk på ulike språk for å sørge for at fellesskapet får utbytte av de flerspråklige elevenes kunnskap. Hun mener at det er svært aktuelt å jobbe med det språklige mangfoldet på skolen, i og med at det er aktuelt i dagens samfunn. Ved å fremme mangfoldet som en ressurs vil elevene rustes for ulikheter og få et åpnere sinn senere i livet, ifølge Silje. Ida trakk fram verdien av å se at man er forskjellige. Hun pekte på at det å gå i en klasse med mange forskjellige kulturer reflekterer befolkningen ellers i samfunnet. I et globalisert samfunnsperspektiv vil det være betydningsfullt å trekke fram flerspråklig kompetanse i klasserommet. Spørsmålet er om det er en fordel for klassen rent språklig sett. Informantene våre snakket gjennomgående mer om det kulturelle aspektet enn det språklige. Dette kan henge sammen med at flerspråklig kompetanse som en ressurs

ikke ble snakket noe særlig om i utdanningen deres, og at de kanskje ikke har nok kunnskap til å si noe om de språklige og kognitive fordelene mye av forskningslitteraturen framhever.

Informantene var videre opptatt av å understreke at den flerspråklige elevgruppen er en mangfoldig gruppe. Det gjør at elevene er på ulike terskelnivåer i Cummins' (1976, s. 37) terskelhypotese og de har derfor behov for forskjellige tilpasninger. Å tilpasse undervisningen til de ulike nivåene kan være utfordrende, ifølge Maria. Noen flerspråklige elever vil ha behov for mer arbeid med å utvikle språkkompetansen på norsk, mens andre kan ha større nytte av å utvikle morsmålskompetansen. Enkelte elever kan trenge hjelp for å forstå grunnleggende norsk og hverdagsspråk, mens andre har behov for å utvikle fagspråket sitt. Noen vil trenge mer oppfølging enn andre. Dette gjelder på lik linje som med elevene med norsk som eneste morsmål. Med et stort sprik i elevgruppens språklige nivå må læreren jobbe mye for å oppfylle kravet om tilpasset opplæring. Dersom undervisningen ikke blir tilpasset elevenes forutsetninger, vil elevene risikere å ikke få utnyttet sitt fulle potensiale (Cummins, 2000, s. 175). Allerede er det store forskjeller blant elevene rent faglig. Når det i tillegg blir store språklige forskjeller, kan det å tilpasse undervisningen bli en ekstra utfordring for læreren.

I tillegg til at det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen, kan mange flerspråklige elever i en klasse føre til at elevene ikke får hørt nok "standardnorsk", ifølge Maria. Det er ikke helt tydelig for oss hva Maria legger i begrepet standardnorsk. Standardnorsk er et utydelig begrep, i og med at det er vanskelig å definere når en elev snakker godt nok norsk. Vi tolker det som at standardnorsk er det språket elevene med norsk som morsmål benytter seg av. Det innebærer blant annet at de gjerne har et bedre utviklet begrepsrepertoar enn elevene med norsk som sitt andrespråk. Dersom flertallet av elevene i en klasse har norsk som sitt andrespråk, kan dette være negativt for elevenes norskspråklige utvikling. Da får ikke elevene mulighet til å høre målspråket i like utbredt grad som hvis flertallet av elevene hadde hatt norsk som eneste morsmål. Maria forklarte at hun har erfaring med at flerspråklige elever finner andre kommunikasjonsspråk, og at de for eksempel snakker engelsk med hverandre i stedet for norsk dersom norskkunnskapene er svake. For å sikre at elevene får øvd seg på å snakke norsk, jobber noen av informantene for at elevene ikke skal snakke andre språk enn norsk i klasserommet og/eller i friminuttet. Hilde fortalte at det i tillegg kan være ekskluderende når elever snakker andre språk enn norsk i skolegården. Lignende bekymring uttrykte enkelte lærere i forskningsprosjektet til Pran og Holst (2015, s. 34). Lærerne fortalte

her at de fryktet at de flerspråklige elevene ville bli ekskludert fra fellesskapet dersom de fikk mindre tid til å utvikle norsk. Maria argumenterte for at elevene må få lov til å snakke andre språk i skolegården da noen er avhengige av dette for å kunne kommunisere, men at det ikke bør oppfattes som baksnakking. Lærere kan oppleve det som vanskelig at elever kommuniserer på andre språk, fordi de ikke har mulighet til å få med seg hva elevene snakker om. Det kan være utfordrende i mobbesaker, da læreren ikke kan vite hva som har blitt sagt og til hvem. Ida fortalte oss at det på hennes skole er lov å snakke andre språk, og at de har en åpen dialog med elevene slik at det ikke skal oppstå misforståelser. Hun forklarte at hun har opplevd at lærere kjefter på elever for å snakke morsmålet sitt i friminuttet. Dette kan ifølge Ida oppleves som svært stigmatiserende. Å nekte elevene å snakke morsmålet sitt på skolen kan i tillegg være negativt for identitetsutviklingen deres (Palm, 2018, s. 132).

Vi ser altså en sammenheng mellom lærernes oppfatninger og de erfaringene lærerne trekker fram fra egen praksis. Lærernes interesse for språk virker sentral i initieringen av at flerspråklig kompetanse fremmes som en ressurs. I tillegg virker det som at informantene er trygge på å ta elevene i bruk som ressurspersoner, selv når de ikke har tilstrekkelig kunnskap om elevenes morsmål. Vi oppfatter informantene som trygge i sin lærerrolle, også i møte med utfordringer knyttet til tid, stort språk i elevgruppen og ulike oppfatninger innad på skolen. Informantenes oppfatninger tyder på at de ønsker å ta i bruk flerspråklig kompetanse som en ressurs i skolen. Dette ble begrunnet både fra et språklig-kognitivt ressursperspektiv og fra et sosiolingvistisk ståsted. Selv om begge ressurs-synene er framtrædende, opplevde vi at informantene gjennomgående fokuserte mest på det sosiolingvistiske. Som nevnt var det vanskeligere å få informantene til å snakke om flerspråklig kompetanse som et kognitivt hjelpemiddel, enn å få de til å reflektere rundt flerspråklig kompetanse som et hjelpemiddel i sosiale settinger.

## 6.4 Hvordan påvirker samarbeid lærernes praksis?

### 6.4.1 Samarbeid med kollegaer og ledelsen

Det siste forskningsspørsmålet vårt handler om hvordan samarbeid påvirker lærernes praksis. I delkapittel 6.3.2 forklarer vi hvordan ledelsen på skolen er sentral for om flerspråklig kompetanse blir fremmet som en ressurs. Derfor er det viktig at lærerne opprettholder et godt samarbeid med kollegaer og ledelsen. Silje, Hilde, Ida og Maria opplever at samarbeidet om å

framheve flerspråklig kompetanse som en ressurs fungerer godt på sine skoler. Både Silje og Maria fortalte om en ledelse som prioriterer og setter av tid til at kollegaer kan dele kunnskap om sine erfaringer med flerspråklig kompetanse som en ressurs. Hilde og Ida setter pris på at det er åpenhet blant kollegaer for å spørre hverandre om hjelp. De opplever aldri at de står alene i møte med språklige utfordringer. Flere av skolene har egne ressurspersoner med spesiell erfaring og kompetanse som jobber aktivt med å fremme flerspråklig kompetanse som en ressurs og spre den kunnskapen de har. Haukås (2016, s. 2) forklarer at å trekke fram flerspråklighet i klasserommet krever kompetente lærere. Derfor vil det være svært nyttig at ledelsen setter av tid og ressurser slik at lærerne kan utvikle kompetanse på området. Hauge (2014, s. 299) påpeker at en ressursorientert ledelse vil kunne legge til rette for et miljø hvor ulike kulturer og språk får verdi. Hvordan ledelsen legger til rette for å utvikle lærernes kunnskap og engasjement, kan altså være viktig for om flerspråklig kompetanse blir framhevet som en ressurs på skolen. Godt samarbeid mellom kollegaer og ledelsen vil kunne tilrettelegge for et bedre ressurssyn, både når det gjelder det språklig-kognitive og det sosiolingvistiske perspektivet på flerspråklighet.

#### 6.4.2 Samarbeid med eldre elever

Når det gjelder arbeidet med å framheve flerspråklig kompetanse som en ressurs på skolene, fortalte flere av informantene om hvordan de benytter seg av eldre elever som hjelpelærere for yngre elever med samme morsmål. De eldre elevene brukes for å skape trygghet og for å kommunisere faglig informasjon eller andre viktige beskjeder. Ifølge Hauge (2014, s. 86) kan det være nyttig å ta i bruk eldre flerspråklige elever som hjelpelærere på denne måten. Samarbeidet vil kunne føre til faglig og språklig utvikling for begge parter. Å bruke eldre flerspråklige elever som hjelpelærere, kan være en spesielt god ressurs når det ikke er morsmåls lærere eller tospråklige lærere med samme morsmål tilgjengelig på skolen. Når eldre flerspråklige elever brukes for å formidle faglig informasjon, kan man si at de brukes som et språklig-kognitivt hjelpemiddel. Ut fra informantenes utsagn oppfatter vi det som at eldre flerspråklige elever hovedsakelig blir brukt som et hjelpemiddel i sosiale settinger. Begge deler er med på å skape trygghet for de yngre elevene med samme morsmål, men det sosiolingvistiske perspektivet er kanskje mer framtrødende i første omgang. Som informanten vår Hilde beskrev, må elevene være trygge for å lære. Hjelp fra de eldre elevene vil kunne skape trygghet og videre kunne bidra til å styrke elevenes generelle språklige utvikling. For å benytte de eldre elevene som en språklig-kognitiv ressurs i større grad, kunne de ha blitt

invitert med inn i klasserommet for å delta i lese- og skriveopplæringen. De eldre elevene kan da lese med de yngre elevene på deres felles morsmål. Utfordringen er å organisere denne ordningen i praksis. For det første vil det kreve et godt samarbeid mellom lærere på tvers av trinn. I tillegg vil det kunne være negativt dersom de eldre elevene mister egen undervisning for å hjelpe yngre elever. Likevel vil arbeid på morsmålet kunne gi et positivt språklig-kognitivt og sosiolingvistisk utbytte for både de eldre og de yngre elevene.

### 6.4.3 Samarbeid med særskilte språklærere

Når det gjelder morsmåslærere, tospråklige lærere og grunnleggende norsklærere er informantene våre opptatt av å få til et godt samarbeid. Mens rapporten til Pran og Holst (2015, s. 37) viser at få lærere ønsker med morsmålsopplæring, ser informantene våre hvor stor ressurs særskilte språklærere er, når det er på plass. Ifølge Holum (2019, s. 258) kreves det et tett samarbeid mellom faglærere og språklærere for å få til et godt og systematisk arbeid med språk. Det er skoleledelsens ansvar å legge opp til den særskilte språkopplæringen til elevene (Hauge, 2014, s. 298; Holum, 2019, s. 255). Ledelsen skal ansette lærere med kompetanse og sette av tid til selve opplæringen og eventuelt samarbeid. Maria fortalte at hun ikke opplever å ha nok tid til å få til et godt samarbeid mellom kontaktlærer/faglærer, morsmåslærer, tospråklig lærer og grunnleggende norsklærer. Fjeld og Spernes (2015, s. 233) forklarer at det er bred enighet om at samarbeid er avgjørende for å gi elevene god opplæring, men at et slikt samarbeid mellom norsklærere og særskilte språklærere er vanskelig å få gjennomført i en hektisk hverdag. Anne informerte om at de ikke har oppsatt samarbeidstid, og hun viste til mangel på tid som utfordrende. Når de særskilte språklærerne reiser mellom mange ulike skoler, kan det være vanskelig å få til et godt samarbeid. En konsekvens av dette er at man får mindre tid til å kommunisere om hvordan man skal tilrettelegge for hver enkelt elev. I tillegg kan mangel på tid føre til at norsklæreren ikke vet hva elevene lærer i den særskilte språkopplæringen, samtidig som de særskilte språklærerne ikke får innsikt i hva elevene lærer i norsktimene.

En annen utfordring informantene framhevet, er om morsmåslærer, tospråklig lærer og grunnleggende norsklærer skal undervise i eller utenfor klasserommet. Anne opplever dette som en stadig interessekonflikt, hvor hun selv gjerne vil ha de særskilte språklærerne inne i klasserommet, mens språklærerne helst vil ha med de flerspråklige elevene ut. Anne ønsker å ha elevene inne i klasserommet, slik at de flerspråklige elevene også blir inkludert i



fellesskapet. Silje ønsker også at de flerspråklige elevene skal være mest mulig inne i klasserommet sammen med medelevene sine. Maria ser derimot både positive og negative sider ved å ta elevene ut av klasserommet. Hun forstår at det kan oppleves som stigmatiserende å bli tatt ut fra ordinær undervisning, samtidig som hun tror det vil gi større mulighet for gode samtaler dersom ikke hele klassen er til stede. Holum (2019, s. 269) argumenterer for at den særskilte språkopplæringen bør finne sted i klasserommet, både fordi det kan virke stigmatiserende for elevene å bli tatt ut, men også for at elevene ikke skal gå glipp av verdifull fagundervisning. Dersom den særskilte språkopplæringen hadde foregått inne i klasserommet, kan det være at norsklæreren og de særskilte språklærerne hadde fått til et bedre samarbeid. Det kan også tenkes at man med denne metoden anerkjenner at språklæringen på et språk påvirker det andre språket, og at man enklere drar linjer mellom de språklige kunnskapene. Likevel kan det være utfordrende å ha særskilte språklærere inne i norskundervisningen, dersom det blir forstyrrende for andre elever. En løsning kan være å variere mellom å ha de særskilte språklærerne inne og utenfor klasserommet.

Videre er en utfordring at morsmåslærerne sjelden er på plass når elevene starter i førsteklasse, ifølge Hilde. Dette gjør at hun på egenhånd må finne ut av hvordan hun skal gå fram for å forstå elevene og selv bli forstått. Noen flerspråklige elever kan starte på skolen uten å forstå eller snakke noe norsk. Uten morsmåslærer å samarbeide med kan dette bli svært vanskelig for læreren. Hilde forklarte at hun bruker morsmåslærere blant annet for å lære om lyder som kan være utfordrende for elevene. Da kan hun skille mellom hva som skyldes språklige utfordringer og hva som eventuelt kan være lese- og skriveutfordringer. Ved å samarbeide med morsmåslærer kan man få større kunnskap om elevenes morsmål, og da lettere forstå elevenes mellomspråk. Selv om informantene fortalte om utfordringer i møte med de særskilte språklærerne, ser de også hvordan de kan brukes som en ressurs for at elevene skal få brukt sin flerspråklige kompetanse som et språklig-kognitivt hjelpemiddel. Det krever likevel at samarbeidet mellom kontaktlærer eller faglærer og de særskilte språklærerne fungerer godt.

Alle elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har ifølge opplæringsloven §2-8 (1998) rett på særskilt norskopplæring og eventuelt morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring fram til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Likevel ser vi at denne opplæringsmuligheten ikke alltid er på plass i praksis. Hva det vil si å ha “tilstrekkelige ferdigheter” er svært omdiskutert. Ulike tolkninger av hva som er tilstrekkelig, medfører at

elever på ulike skoler og i ulike deler av landet, får ulikt opplæringstilbud. Palm (2017, s. 40) er kritisk til at denne typen opplæring kun skal være til hjelp i innlæringen av et andrespråk, men ikke blir sett på som en verdi i seg selv. Randen (2018, s. 114) beskriver også denne lovformuleringen som problematisk da den tyder på at elevenes språkkompetanse ikke har verdi. Dette står i strid med målet i læreplanen for språklige minoriteter, hvor elevene skal oppleve at deres flerspråklige kompetanse blir verdsatt som en ressurs.

#### 6.4.4 Samarbeid med foreldre

På grunn av mangel på ressurser får ofte ikke skolene gjennomført morsmålsopplæringen slik de ønsker, ifølge Holum (2019, s. 259). Hun forklarer derfor at det vil være nyttig å oppfordre foreldrene til å bruke morsmålet mest mulig hjemme. På denne måten vil elevene få mulighet til å utvikle kompetanse på morsmålet, samtidig som både foreldrene og elevene kan oppleve at deres flerspråklige kompetanse verdsettes som en ressurs av skolen. Cummins (2000, s. 38) forklarer at språkkunnskapene til et menneske ikke er atskilt i ulike systemer, men er tett knyttet sammen. Det er dette han kaller for common underlying proficiency (CUP). I praksis vil dette bety at elevenes morsmål er svært viktig for elevenes generelle språkutvikling. Foreldrene har gjerne god kunnskap om elevenes morsmål og bør derfor bli sett på som sentrale samarbeidspartnere i utviklingen av elevenes språkkompetanse. Hauge (2013, s. 13) forklarer at læreren er avhengig av informasjon fra foreldrene om elevene, slik at de kan tilrettelegge best mulig. For å få oversikt over elevenes språklige kompetanse, samtaler Hilde og Anne med alle foreldrene i starten av første klasse.

I den overordnede delen av læreplanen blir viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem presentert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Språkutfordringer og kulturforskjeller kan ifølge informantene våre gjøre det utfordrende å få til et godt samarbeid med de flerspråklige elevenes foreldre. Derfor mener Hilde at det blir ekstra viktig å få til et godt samarbeid med disse foreldrene. Foreldrene til de flerspråklige elevene kan ha dårlige skoleerfaringer og vanskeligheter med å forstå det norske skolesystemet, ifølge Anne. For eksempel kan en ukeplan tettpakket med skrift virke uoverkommelig å forstå, dersom man ikke er stødig i norsk. Anne trakk også fram hvordan de flerspråklige elevenes foreldre ofte har et annet lærersyn enn de enspråklige foreldrene. Lærersynet deres bærer ofte preg av stor respekt overfor læreren. Sand (2020, s. 121) forklarer at lærere kan mangle kunnskap og forståelse for foreldrenes situasjon, noe som kan gjøre samarbeidet vanskelig. Foreldrene til

de flerspråklige elevene kan ha vanskeligheter med å forstå det norske skolesystemet, og er gjerne ikke vant til å samarbeide med skolen like mye som man legger opp til i Norge. Blant annet kan foreldrene tro at man kun blir kontaktet dersom elevene har gjort noe galt, forklarer Sand (2020, s. 131). Hun forklarer videre at samarbeidet preges av språklige utfordringer, noe som kan gjøre arbeidet ekstra vanskelig. Disse ulike forventningene, holdningene og språklige utfordringene kan føre til at det oppstår misforståelser, som igjen vil gjøre det utfordrende å danne et godt samarbeid. Som konsekvens forklarer Sand (2020, s. 130) at læreren bør arbeide med å anerkjenne foreldrene og deres kunnskap, for å legge til rette for en god samarbeidsrelasjon. Gjennom et godt samarbeid kan læreren spille på foreldrene for å sammen utvikle elevenes språklige kompetanse.

En annen utfordring lærere kan møte på er at foreldrene ikke forstår verdien av morsmålet sitt. Maria fortalte at enkelte foreldre velger bort morsmålsundervisningen da de tenker at det viktigste er at eleven lærer å snakke norsk. Hun forklarte at foreldre tidligere ble oppfordret til å snakke bare norsk hjemme, noe hun ser på som problematisk. Elevene kan risikere å miste sin språklige og kulturelle identitet hvis de ikke får bruke morsmålet. Anne viste også til at man tidligere oppfordret foreldrene til å snakke norsk hjemme, men at man nå oppfordrer foreldrene til å snakke morsmålet med barna sine, da det er en viktig del av egen identitet. Palm (2021, s. 49) forklarer at det vil være positivt å utvikle elevenes morsmål for deres identitet, selvforståelse og motivasjon i skolen. Maria argumenterte for at dersom foreldre som ikke har utviklet kompetanse på norsk, snakker kun dette språket med barna sine, vil det kunne føre til at barna lærer grammatisk ukorrekt norsk. Samtidig vil de ikke få noe godt grunnlag på noen av språkene. Dette vil selvfølgelig avhenge av foreldrenes språkferdigheter, og gjelder kun noen av foreldrene til de flerspråklige elevene. Ida og Maria viste til at det å snakke morsmålet hjemme er en språklig ressurs. Ida forklarte at elevene da får en grunnstamme i morsmålet som kan brukes til å lære et andrespråk. Maria fortalte at å utvikle elevenes begreper på morsmålet, vil være viktig som brobygger for å lære seg norsk. Dermed oppfordrer begge disse informantene foreldrene til å snakke morsmålet hjemme. Det kan være uheldig dersom enkelte lærere fraråder foreldrene å snakke morsmålet i hjemmet (De Angelis, 2011, s. 217). De flerspråklige foreldrene spør ofte læreren om råd hvis de er usikre på hvilket språk de bør snakke hjemme. Det gir den enkelte læreren og deres oppfatninger makt både i og utenfor klasserommet (De Angelis, 2011, s. 216-217).

Baker og Wright (2017, s. 121) forklarer hvordan det vil være viktig at foreldrene snakker morsmålet sitt med barna sine for å utvikle barnas kognitive system. Dersom foreldrene snakker med barna sine om faglige temaer på morsmålet, vil det virke positivt på barnas begrepsutvikling ifølge Egeberg (2022, s. 117). Et faglig samarbeid er også noe foreldrene er positive til (Danbolt & Hugo, 2012, s. 97; Palm, 2021, s. 60). En oppfordring vil likevel ikke være nok til at foreldrene bruker morsmålet aktivt med barna (Egeberg, 2022, s. 118). Det er viktig at læreren legger til rette for et godt foreldresamarbeid, slik at elevenes flerspråklige kompetanse kan bli brukt som et språklig-kognitivt hjelpemiddel, både hjemme og på skolen. Når det gjelder det språklig-kognitive ressursynet på flerspråklighet, oppfatter vi ikke at informantene våre oppfordrer foreldrene til et slikt faglig samarbeid i så stor grad. Informantene våre oppfordrer likevel foreldrene til å bruke morsmålet sitt i hjemmet. Noen av informantene begrunner dette med at det er viktig for elevenes identitetsutvikling, altså ut fra et sosiolingvistisk ressursyn på flerspråklighet. Andre informanter ser på det som viktig at elevene får snakket morsmålet sitt hjemme for å videreutvikle sine begreper, og for å kunne bruke morsmålet som et kognitivt hjelpemiddel og en brobygger til videre opplæring i norsk. Hvordan læreren legger til rette for å fremme elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs, vil bli påvirket av hvor godt samarbeid hen har med kollegaer, skoleledelsen, eldre elever, særskilte språklærere, foreldre og de flerspråklige elevene selv. Gjennom et godt samarbeid kan alle parter utvikle bedre kompetanse om elevenes språksituasjon, noe som vil gjøre det lettere å oppfylle kravet om tilpasset opplæring.

## 7. Oppsummering og konklusjon

Videre oppsummerer vi de viktigste funnene våre. Deretter kommer vi med forslag til videre forskning. Helt til slutt redegjør vi for hvordan funnene er relevant for egen praksis.

### 7.1 Oppsummering av de viktigste funnene

Alle informantene tar hensyn til de flerspråklige elevene når de planlegger og gjennomfører undervisning. De er alle opptatt av hvordan visuell støtte, konkretisering og begrepslæring er viktig for å sikre at elevene forstår det som blir sagt. Flere av informantene hevdet at disse hensynene er de samme de tar til alle elevene i begynneropplæringsstadiet, og at det derfor ikke er spesielt vanskelig å tilrettelegge for de flerspråklige elevene. I tillegg trakk informantene våre fram sang, samtaler om ulikheter og ufarliggjøring av språktrening som gode teknikker for å skape et miljø hvor språklig mangfold blir sett på som noe positivt. Metodene informantene fortalte at de bruker, er metoder vi har lest at andre lærere også benytter seg av i tidligere forskning. Vi kan si at informantene våre forsøker å få til pedagogisk transspråking i sine klasserom, og på denne måten arbeider for å framheve et språklig-kognitivt ressursyn. Informantene ser også viktigheten av at flerspråklig kompetanse som en ressurs skal være et stadig fokus i sine klasserom.

Når det gjelder hvordan informantene begrunnet sin praksis er identitetsutvikling, relasjonsbygging og språklig utvikling sentralt. Alle våre informanter nevnte at det å trekke fram elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs, vil være positivt for elevenes identitetsutvikling. Informantene fortalte om erfaringer hvor elever blir stolte dersom morsmålet deres trekkes fram i undervisningen. Noen av informantene forklarte at det likevel ikke er alle elever som ønsker å dele bakgrunnen sin. Flere av informantene tror at det vil være lettere å trekke fram flerspråklige elever i klasser hvor mange av elevene er flerspråklige. Løsningen kan være at læreren jobber for å skape et trygt klasserom hvor annerledeshet ses på som noe positivt. Ved å gi elevene mulighet til å snakke morsmålet sitt, både hjemme og på skolen, vil det i tillegg være enklere for de flerspråklige elevene å kommunisere og da danne relasjoner.

Gode relasjoner med læreren og medelever vil gjøre de flerspråklige elevene tryggere, noe som vil bidra til at elevene enklere tilegner seg kunnskap. Noen av informantene forklarte at

ved å bruke elevenes morsmål kan man bidra til å gjøre elevene tryggere, og da enklere kunne utvikle en god relasjon med elevene. Flere av informantene nevnte at det kan være utfordrende å danne gode relasjoner fordi noen av de flerspråklige elevene har komplekse behov som kan skyldes krig og/eller språklige utfordringer. Informantene våre er enige om at nyankomne elever må få lov til å snakke morsmålet sitt på skolen, nettopp med tanke på trygghet og relasjonsdanning. Å utvikle elevenes identitet og jobbe for gode relasjoner vil være sentralt i et sosiolingvistisk ressursperspektiv.

Muligheten til å benytte seg av morsmålet er også viktig for den språklige utviklingen til elevene. Samtidig trakk flere av informantene fram at det er viktig for den språklige utviklingen til elevene at de får øvd seg på å snakke mest mulig norsk. Ved at læreren fungerer som et støttende stillas i klasserommet og i friminuttene, kan læreren hjelpe de flerspråklige elevene med å sette norske ord på tankene og følelsene sine. Enkelte informanter nevnte at de benytter seg av morsmålet til elevene som støtte i læringen av det norske språket. En informant fortalte at flerspråklige elever kan framstå som språkforvirret, men at det vil kunne utvikle seg til å bli positivt senere dersom en fortsetter å utvikle språklig kompetanse på begge språk. Samtidig trakk noen informanter fram at flere av elevene ikke virker sterke nok i morsmålet til at de kan dra nytte av det i undervisningen. Det kan diskuteres om det likevel vil være nyttig å bruke morsmålet i klasserommet, da elevene på denne måten får mulighet til å koble ferdigheter på begge språk. Dette vil være positivt for den språklige-kognitive utviklingen til elevene.

Vi ser videre en sammenheng mellom informantenes oppfatninger og de erfaringene de trekker fram fra egen praksis. Informantene forklarte at det ville vært lettere for dem å hjelpe elevene dersom de hadde hatt mer kompetanse om elevenes språklige situasjon. Mangel på tid og ressurser er utfordringer informantene trakk fram, som begrunnelse på hvorfor flerspråklig kompetanse ikke blir tatt i bruk som en ressurs i klasserommet i den graden de ønsker. På tross av disse utfordringene framhevet informantene at det ikke er for vanskelig. De begrunnet egen praksis med entusiasme og interesse for feltet. I tillegg trakk fire av fem informanter fram at skolen de jobbet på er ressursorientert. Ledelsen på disse skolene prioriterer ressurser og tid og legger til rette for et positivt syn på mangfold, noe som gjør det lettere for informantene å ta i bruk flerspråklig kompetanse som en ressurs i egne klasserom. I et klasseromsperspektiv framhevet informantene at alle elever kan få utbytte av å lære om språklig mangfold, da dette kan føre til større toleranse, språklig oppmerksomhet og et miljø

hvor forskjeller blir sett på som noe positivt. Noen av informantene påpekte at det kan bli utfordrende dersom mangfoldet blir for stort, da dette gjør det vanskelig for læreren å tilpasse undervisningen til et stort språklig sprik i gruppen, i tillegg til at elever kan risikere å høre lite “standardnorsk”. Oppfatningen vi sitter igjen med er at informantene virker engasjerte og trygge i lærerrollen, noe som gjør at de evner å ta i bruk deres flerspråklige kompetanse som en ressurs i klasserommet på tross av utfordringer.

Samarbeidet med kollegaer og ledelsen, eldre flerspråklige elever, særskilte språklærere og foreldre er med på å påvirke våre informanternes daglige klasseromspraksis når det kommer til det å trekke fram flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet. Ledelsen på en skole er svært sentral for om de flerspråklige elevene blir prioritert. Fire av informantene våre fortalte at de jobber på ressursorienterte skoler, med en ledelse som prioriterer og setter av tid til å jobbe med å framheve det språklige mangfoldet som noe positivt. Disse informantene opplever derfor at de aldri står alene og at det er stor åpenhet for at kollegaer kan spørre hverandre om hjelp. Den siste informanten vår har ikke samme opplevelse av sin skoleledelse og sine kollegaer, men det stopper henne likevel ikke fra å ha flerspråklighet som et stadig fokus i sitt klasserom. Personlige oppfatninger har med andre ord stor betydning for om flerspråklig kompetanse blir fremmet som en ressurs. Informantene trakk også fram samarbeid med eldre flerspråklige elever som nyttig, spesielt når morsmålslærere og tospråklige lærere ikke er på plass. Da har informantene brukt eldre elever som hjelpelærere for yngre elever med samme morsmål for å skape trygghet, men også for å bedre kommunikasjonen. På denne måten kan både de yngre og de eldre elevene få et faglig og språklig utbytte.

Når det gjelder morsmålslærere, tospråklige lærere og grunnleggende norsklærere, er informantene våre opptatt av å få til et godt samarbeid. Informantene rapporterer likevel at det kan være vanskelig å få til et fungerende samarbeid med de særskilte språklærerne i en ellers hektisk hverdag. I tillegg nevnte flere informanter at det har oppstått en interessekonflikt angående om den særskilte språkopplæringen skal foregå i eller utenfor klasserommet. Ulempen med å ta de flerspråklige elevene ut av klasserommet er at det kan oppleves som ekskluderende og stigmatiserende å bli tatt ut fra ordinær undervisning, i tillegg til at elevene risikerer å gå glipp av verdifull fagundervisning. En fordel med å ta de flerspråklige elevene ut er at det kan føre til større muligheter for gode samtaler med de flerspråklige elevene uten for mange forstyrrelsesmomenter.

Alle informantene trakk fram de flerspråklige elevenes foreldre som sentrale samarbeidspartnere. Foreldre har gjerne god kunnskap om elevenes morsmål. Derfor vil god kommunikasjon og et godt samarbeid med foreldrene gjøre det enklere å tilrettelegge for elevenes språklige utvikling. Selv om informantene anser samarbeidet som viktig kan det by på ulike utfordringer, blant annet på grunn av kommunikasjonsvansker og kulturforskjeller. Utfordringer informantene trakk fram er blant annet at foreldrene har andre forventninger til skolen eller at foreldre ikke forstår verdien av morsmålet sitt. Flere av informantene presiserte at de ser på det som en ressurs at elevene snakker morsmålet sitt hjemme. Derfor oppfordrer disse informantene de flerspråklige elevenes foreldre til å snakke morsmålet med barna sine.

## 7.2 Forslag til videre forskning

Etter å ha jobbet med denne tematikken i over et år, gjennom arbeid med prosjektskisse og masteroppgave, har vi hatt mye tid til å reflektere over hva som burde forskes mer på i framtiden. Informantene fortalte blant annet at de føler det er stor mangel på gode ressurser og verktøy, som de kan benytte seg av for å fremme elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i skolen. Vi har funnet noen gode ressurser i arbeidet med masteroppgaven, for eksempel på nettsidene til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, u.å.). Der ligger det flerspråklige ressurser tilgjengelig på en rekke språk, men ikke til alle de ulike språkene som er representert i den norske skolen i dag. Noen morsmål er vanskeligere å finne ressurser til enn andre, og mange steder må skolen betale lisens for å kunne bruke ressursene som ligger tilgjengelig. Her spiller altså skolens ledelse inn. Hva skoleledelsen prioriterer påvirker lærernes muligheter. Ressursene som ligger tilgjengelig på de ulike språkene er kanskje heller ikke tilgjengelige nok, i og med at informantene vi intervjuet som engasjerer seg for flerspråklighet opplever at det mangler gode verktøy og ressurser. Vi tror det er behov for en oversikt over kjennetegn på flere ulike morsmål enn det er i dag. Det bør ligge tilgjengelig for alle lærere, ikke bare for de mest engasjerte lærerne som selv oppsøker informasjonen. Slike oversikter vil gjøre det lettere for lærere å vite hva som skiller morsmålene til elevene fra norsk, uten å måtte bruke for mye tid på å lete seg fram på egenhånd. Mange lærere arbeider med mange flerspråklige elever i det daglige uten å ha noen spesifikk utdanning knyttet til flerspråklighet. Det er likevel viktig at lærerne det gjelder har mulighet til å skaffe seg kunnskapen de trenger for å kunne ivareta de flerspråklige elevene i



skolen. Framover mener vi at det bør forskes mer på kvaliteten på de ressursene som allerede ligger tilgjengelig for lærere. Om det viser seg at kvaliteten ikke er god nok, bør det forskes mer på hva slags ressurser det er behov for i skolen.

Som nevnt i oppgavens innledning er det også få kvalitative studier som har undersøkt flerspråklige praksiser i norske klasserom. Det er spesielt behov for mer forskning på begynneropplæringsstadiet. Vi har sett at det mangler omfattende oppdatert forskning som tar for seg hvordan flerspråklige elever kan dra nytte av at den språklige kompetansen deres trekkes fram av læreren i klasserommet. Det er behov for forskning som kan undersøke om og hvordan det å ta i bruk flerspråklig kompetanse som en ressurs i klasserommet, påvirker elevenes faglige og sosiale utvikling. På tross av at veldig mange elever er flerspråklige i den norske skolen, mangler lærere ofte kunnskap om hvordan den flerspråklige kompetansen kan utnyttes som en ressurs. For at flere elever skal oppleve at deres flerspråklige kompetanse faktisk er en ressurs, har lærere behov for å vite hvordan de skal inkludere elevene og oppfordre til flerspråklig utvikling.

### 7.3 Hvordan er funnene relevant for egen praksis?

Som nevnt i innledningen, må alle lærere være forberedt på å være tospråklige lærere. I løpet av vår karriere som lærere vil vi med all sannsynlighet oppleve å ha flerspråklige elever i klasserommet vårt. Derfor er innsynet i informantenes erfaringer uvurderlig kunnskap vi vil ta med oss videre inn i egen praksis. Ikke bare har verktøykassen vår som lærere blitt fylt opp med gode ideer og innspill til undervisningsmetoder. Vi har også lært at lærerens engasjement og interesse for feltet vil være sentralt for om flerspråklig kompetanse tas i bruk som en ressurs i klasserommet. Selv om vi gjennom arbeidet med masteroppgaven nå har tilegnet oss en del kunnskap om flerspråklighet som ressurs, og har en grunnleggende interesse for forskningsfeltet fra før av, vil det ha stor betydning om vi blir ansatt på en ressursorientert skole eller ikke. Det vil nok være lettere å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs, dersom vi blir ansatt på ressursorienterte skoler hvor skoleledelsen også ser verdien av elevenes flerspråklige kompetanse. På en ressursorientert skole vil det også være lettere å få til et godt samarbeid med foreldre, særskilte språklærere, kollegaer og ledelsen. Likevel har vi lært at skoleledelsen og kollegaer ikke er avgjørende for hvordan enkeltlæreren arbeider. Som nyutdannede lærere kan det være vanskelig å komme inn på en problemorientert skole og begynne å endre allerede etablert praksis. I det enkelte klasserom

er det derimot enklere å utgjøre en forskjell. Med tiden kan vi uansett forsøke å videreformidle den kunnskapen vi har om hvor viktig det er å anerkjenne de flerspråklige elevene som ressurser i skolen. Vi tror at vi ved å skrive denne masteroppgaven har noe å bidra med inn i et framtidig profesjonsfellesskap.

# Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. utg). Multilingual Matters.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012) *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2009). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.  
[https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1207/s1532799xssr0901\\_4?noredAccess=true](https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1207/s1532799xssr0901_4?noredAccess=true)
- Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *WIREs Cognitive Science*, 1(4), 559-572.  
<https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.43>
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-154). Gyldendal.
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), 286-297.  
<https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/09/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yesen-2014.pdf>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of

- Research findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, (9), 1-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=977766>
- Cummins, J. (2018). Teachers as Knowledge Generators: Pushing the Boundaries at Thornwood Public School. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 17-40). Fagbokforlaget.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Abstrakt forlag.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2021a). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2.utg., s. 259-278). Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2021b). Norsk som andrespråk - introduksjon. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2.utg., s. 231-258). Universitetsforlaget.
- Dannemark, N. (2011). Tospråklegheit og metaspråkleg medvit. *NOA norsk som andrespråk*, 27(2), 47-66. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/865>
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2011.560669>
- Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 46- 56). Gyldendal.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers: A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* [Doktorgradsavhandling, University of Oslo].
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Fjeld, H. S. & Spernes, K. I. (2015). Ingen jevnbyrdighet tross gode intensjoner. En studie om vilkår for samarbeid mellom klasselærere og tospråklige lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 233-243. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45189>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. utg.). Heinemann. [https://assets.pearsonschool.com/asset\\_mgr/current/201511/gibbonschapter.pdf](https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/201511/gibbonschapter.pdf)
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of Literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133207.pdf>
- Gilham, P. & Fürstenau, S. (2020). The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, 34(1), 36-50. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2019.1668008>
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2013). Å møte foreldre med forståelse og gjensidighet i barnehagen. I S. Aamodt & A. M. Hauge (Red.), *Snakk med oss: Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 72-88). Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gunnerud, H. L., ten Braak, D., Reikerås, E. K. L., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2020). Is Bilingualism Related to a Cognitive Advantage in Children? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059-1083. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-67422-001.pdf>
- Hauge, A-M. (2013). Innledning: Likeverdige samarbeid. I S. Aamodt & A. M. Hauge (Red.), *Snakk med oss: Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 11-26). Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical

- approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.  
<https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj. & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3.utg., s. 255- 278). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019) Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 35(1), 5-31.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2618384/Kjelaas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2019). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 373-388.  
<https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA norsk som andrespråk*. 36(2), 5-20.  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885/1860>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagforlaget.
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 201-232). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 14 (1997-1998). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98-/id191428/?ch=1fs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn*,

- unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mohamed, N. (2006). *An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development* [Doktorgradsavhandling, The University of Auckland]. [https://www.asian-efl-journal.com/Thesis\\_Naashia.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Naashia.pdf)
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål - en studie av flerspråklige elevers muntlige deltakelse i gruppearbeid. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75-96). Fagbokforlaget.
- NAFO. (u.å.). *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Oslo Met. <https://nafo.oslomet.no/>
- Nergård, M. E. (2013). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 73-102). Gyldendal Akademisk
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12-25). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2021). Bokmelding av Randi Neteland. [Anmeldelse av boken *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*, av B. A. Svendsen]. *Målbryting*, <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/5920/6362>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school - and beyond*. OECD.  
<https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen- tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39-52). Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 115-138). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa, (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.  
[https://www.idunn.no/file/pdf/67329894/2\\_flerspraaklighet\\_som\\_ressurs\\_for\\_de\\_yngste\\_elevene\\_i\\_barn.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67329894/2_flerspraaklighet_som_ressurs_for_de_yngste_elevene_i_barn.pdf)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pran, K.R. & Holst, L. S. (2015). *Rom for språk?* (Ipsos). Språkrådet.  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak-2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak-2015.pdf)
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 97-122). Fagbokforlaget.



- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90-110). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2021, 03. mars). *Å være flerspråklig gir ikke automatisk hjernetrim*. Universitetet i Stavanger.  
<https://www.uis.no/nb/vaere-flerspraklig-gir-ikke-automatisk-hjernetrim>
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråkligheit - myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 195-217.  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188/1178>
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.  
[https://www.academia.edu/21533333/Selinker\\_Interlanguage](https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage)
- Steinkellner, A. (2017, 26.juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvand-rere-og-deres-barn-i-skolen>
- Stille, S. & Cummins, J. (2013). Foundations for Learning: Engaging Plurilingual Students' Linguistic Repertoires in the Elementary Classroom. *TESOL Quarterly*, 47(3), 630-638.  
[https://www.jstor-org.galanga.hvl.no/stable/43268040?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor-org.galanga.hvl.no/stable/43268040?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7*. (2. utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråkligheit: Til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>
- Tonne, I. & Vederhus, I. (2011). Gjenklang- utforskning av poetisk identitetstekstar og

- lingvistisk kapital i det fleirkulturelle klasserommet. I J. Smidt, E.S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 237-254). Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.  
<http://data.udir.no/kl06/NOR8-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23.  
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Yildiz, Y. & Celik, B. (2020). The Use of Scaffolding Techniques in Language Learning: Extending the Level of Understanding. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 148-153.  
<https://ijses.tiu.edu.iq/wp-content/uploads/2021/05/The-Use-of-Scaffolding-Techniques-in-Language-Learning-Extending-the-Level-of-Understanding-1-converted.pdf>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## **Vil du delta i forskningsprosjektet “Flerspråklig kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvilke tanker og erfaringer lærere har med å ta i bruk elevers flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Med vårt masterprosjekt ønsker vi å høre fra erfarne lærere om hva slags tanker og erfaringer de har med å trekke fram flerspråklig kompetanse til elever i begynneropplæringen. Videre vil vi undersøke hvordan man i praksis kan ta i bruk denne flerspråklige kompetansen som en ressurs. Vi er grunnskolelærerstudenter 1-7 på HVL Bergen, hvor vi skriver masteroppgave i norsk. Vår foreløpige problemstilling er: “Hvilke erfaringer har et utvalg norsklærere med å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen?”

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å intervjuere lærere som underviser i norsk på 1-4.trinn, på skoler med et flerspråklig mangfold. Vi har derfor tatt kontakt med skoler og spurt ledelsen om å komme i kontakt med lærere med denne typen erfaring.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du stiller til et intervju. Vi vil gjennomføre et semistrukturert intervju med varighet på ca. 1 time. Vi ønsker å snakke med lærere om deres erfaringer med å arbeide med flerspråklige elever i begynneropplæringen.

Intervjuet består av spørsmål knyttet til planlegging, undervisning, kunnskap og holdninger når det gjelder flerspråklig kompetanse i begynneropplæringen. Vi ønsker å ta lydopptak under intervjuet og svarene du gir vil bli transkribert elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun oss to studenter som vil ha tilgang til dataene vi samler inn.
- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil ikke bli lagret sammen med øvrige data og etter prosjektslutt vil alle opplysninger bli slettet. Dette gjør vi for å sikre at ingen andre får tilgang til dine personopplysninger.
- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Vi skal ikke bruke navn på hverken deltaker eller skole, og det vil derfor ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende. Etter prosjektslutt i juni 2022 vil all data bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- HVL ved studenter Camilla Lunde Colleuille ([camillalundeleui@gmail.com](mailto:camillalundeleui@gmail.com), tlf.nr. 93 61 36 24), Matilde Johannessen ([matildejohannessen@gmail.com](mailto:matildejohannessen@gmail.com), tlf.nr. 45 26 18 95) og førsteamanuensis Trude Bukve ([trude.bukve@hvl.no](mailto:trude.bukve@hvl.no), tlf.nr. 55 58 70 30).
- Vårt personvernombud: Trine Larsen ([personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Trude Bukve*

(Veileder)

*Camilla Lunde Colleuille og Matilde*

*Johannessen*

(Studenter)

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “flerspråklig kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Åpningsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor studerte du/ Hvor lang utdanning har du?
- Hvilke språk kan du bruke?
- Har du spesifikk utdanning knyttet til flerspråklig kompetanse?
- Hvilket trinn foretrekker du å jobbe på? Hvilket trinn jobber du på nå?
- Er det mange flerspråklige elever på denne skolen? I din klasse?

#### Refleksjonsspørsmål

##### Planlegging

- Når du planlegger undervisningen, er det spesielle hensyn du tar for flerspråklige elever? Om ja, hvilke hensyn tar du?
- Har du oversikt over elevenes flerspråklige kompetanse? Om ja, hvordan får du denne oversikten (foreldre, barnehage, tester)?
- I hvilken grad setter du deg inn i de ulike elevenes språk? Har du noen gang oppsøkt spesifikk informasjon om et eller flere språk?

##### Undervisning

- I hvilken grad snakkes det om elevenes ulike språklige kompetanse i klasserommet?
- Vet elevene i klassen hvilke språk som snakkes av andre elever i klassen?
- Er de ulike språkene i klassen synlige i klasserommet? (For eksempel alfabet, ord, sang, i form av plakater)?
- Har dere noen faste rutiner hvor det trekkes fram andre språk enn norsk og engelsk?
- Opplever du å ha tid til å trekke fram andre språk i undervisningen?
- Trekket flerspråklig kompetanse fram i elevenes lærebøker i norsk? Hvis ja, på hvilken måte? Hva med andre fag?



## Kunnskap

- I hvilken grad ble det snakket om flerspråklighet i utdanningen din? Hvordan ble flerspråklig kompetanse snakket om? Som en utfordring eller som en ressurs?
- Blir flerspråklig kompetanse eller ulike språk diskutert med kollegaer på skolen din? Hvordan da?
- Kjenner du til noe forskning/teori på feltet? (Cummins isfjellmodell, translanguaging/transspråking..)
- Har du opplevd å ikke vite hvordan du skal hjelpe en elev på grunn av språklige utfordringer? Eksempel? Hvordan har du løst det?

## Tanker/oppfatninger

- Hva tenker du om at språklig mangfold er et kjerneelement i den nye læreplanen i norsk?
- Tenker du at det er spesielle trinn det er passende å arbeide med flerspråklighet på, eller er alle trinn like relevante?
- Hva tenker du om at elever snakker andre språk enn norsk på skolen? Har dere noen regler mot å bruke det?
- Ser du utfordringer med å ha et stort antall flerspråklige elever i en klasse? I så fall hvilke utfordringer?
- Har du tenkt at det flerspråklige mangfoldet i klassen gir muligheter som man ikke har i en klasse med hovedsakelig norskspråklige elever? Hvordan?
- Hva tenker du om utsagnet “flerspråklig kompetanse er positivt for den kognitive utviklingen til barnet”? Er du enig/ usikker? Hvorfor?
- Er det noen språk som er mer utfordrende enn andre? Hvilke og hvorfor?
- Hvordan tror du at elevenes norskfaglige kompetanse blir påvirket av å ha mange elever med ulik flerspråklige kompetanse i klassen?
- Tror du at det hadde vært enklere for den flerspråklige eleven å lære seg godt norsk om flertallet hadde norsk som morsmål i klasserommet?  
Hva med de elevene som bare har norsk som morsmål?
- Vil du si at dere er en ressursorientert skole? Altså at skolen er opptatt av å fremme flerspråkligheten som en ressurs framfor et problem. I så fall, hvordan jobber skolen for å være ressursorientert?

- Er det for eksempel noen faste arrangement som fokuserer på det flerkulturelle/flerspråklige samfunnet?

### **Avrundingsspørsmål**

- Er det noe du er spesielt fornøyd med, når det gjelder ditt arbeid med flerspråklige elever?
- Er det noe du kunne ønske du lærte mer om i utdanningen din angående flerspråklighet? I så fall hva?
- Er det noe du tror du kunne blitt enda bedre på? Hvordan?
- Er det andre ting vi ikke har snakket om, som du synes kan være relevant?
- Har du noen gode råd til oss som snart skal ut å jobbe i skolen, når det kommer til flerspråklighet som ressurs?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

552760

### Prosjekttittel

Flerspråklig kompetanse som en ressurs i begynneropplæringen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trude Bukve, Trude.Bukve@hvl.no, tlf: 55587030

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Matilde Johannessen, matildejohannessen@gmail.com, tlf: 45261895

### Prosjektperiode

03.09.2021 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 01.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Før å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

# Samskriving

Vi har samarbeidet tett gjennom hele prosessen. Grunnen til at vi valgte å samskrive masteroppgaven er fordi vi begge var interessert i å skrive om det samme temaet. Vi leverte to ulike prosjektskisser hvor vi presenterte lignende prosjekter. Selv om vi hovedsakelig valgte å bruke den ene prosjektskissen som utgangspunkt for masteroppgaven, har vi inkludert tematikken til den andre i et av forskningsspørsmålene våre.

Videre har vi hatt mulighet til å diskutere prosjektet sammen gjennom hele prosessen. Begge har lest all litteratur som blir brukt i oppgaven. I tillegg har vi hatt fordelene med å være to tilstede under all datainnsamling. Vi fordelte ansvaret i forkant av hvert intervju slik at én hadde hovedansvar for å stille spørsmål, mens den andre fulgte nøye med og stilte oppfølgingsspørsmål. Da vi transkriberte intervjuene fordelte vi ansvaret for hvem som skulle transkribere hva. Likevel har vi kontrollert hverandres transkripsjoner. Alt analysearbeid ble gjort sammen. Selve skrivingen har vi også samarbeidet tett om. Vi har sittet på skolen og skrevet all tekst sammen.

Vi har levert likeverdige bidrag til denne masteroppgaven.

Camilla Lunde Colleuille & Matilde Johannessen  
Bergen, våren 2022