



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-0-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Bergen
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGUNO550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 109

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 30707

Egenerklæring *:

Ja

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

Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 13
**Andre medlemmer i
gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGAVE

«Når du blir voksen, hvordan i all verden kommer du til å snakke da?»

En kvalitativ studie av læreroppfatninger om flerspråklighet i skolen

«When you grow up, how on earth will you talk then?»

A qualitative study of teacher beliefs about multilingualism in school

Julie Trønningsdal Kristiansen

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Cecilie Hamnes Carlsen

15.05.2024

Sammendrag

Temaet for masteroppgaven min er læreroppfatninger av flerspråklighet. I dagens mangfoldige skole, der nye former for flerspråklighet former landskapet, er det viktig av hensyn til sosial rettferdighet og like muligheter for *alle* elevene, at skolen og dens ansatte anser flerspråklighet for å være en ressurs og verdi.

I masteroppgaven undersøker jeg problemstillingen *Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet?* Til å utforske problemstillingen nærmere, har jeg utformet forskningsspørsmål som søker å kartlegge oppfatninger av flerspråklighet med utgangspunkt i Ruiz' (1984) tre tilnærminger: språk som problem, språk som rettighet og språk som ressurs. Oppgaven bygger på et teoretisk rammeverk som bidrar til å belyse det gjensidige samspillet mellom læreroppfatninger og den sosiokulturelle konteksten de påvirkes og formes av. Jeg har støttet meg på Douglas Fir-gruppens (2016) modell for å undersøke oppfatninger av flerspråklighet slik de kommer til syne i språkpolitiske styringsdokumenter for skolen og den rollen disse spiller for grunnskolelæreres oppfatninger av flerspråklighet. Lærernes oppfatninger av flerspråklighet kan spille en stor rolle for den enkelte elevens muligheter: De kan skape uheldige konsekvenser eller positive forutsetninger for elevers andrespråkstilegnelse, samt for elevers muligheter til å ta vare på og utvikle sine flerspråklige repertoarer i skolen. For å finne svar på den overordnede problemstillingen min undersøkes seks grunnskolelæreres oppfatninger av flerspråklighet med utgangspunkt i kvalitative intervjuer. Det innsamlede datamaterialet analyseres og drøftes i lys av relevant forskning og teori innenfor feltet som omhandler læreroppfatninger og flerspråklighet.

Et hovedfunn i masteroppgaven er at det eksisterer et betydelige behov for økt kunnskap om individuell flerspråklighet blant grunnskolelærere i Norge. Et funn som springer ut fra dette igjen, er den verdien det hadde vært for minoritetsspråklige elever med lite læringsstøttende omgivelser og deres muligheter for likeverdig opplæring i skolen, dersom det på politisk plan hadde vært formulert flere og bedre kunnskapsbaserte retningslinjer om betydningen av flerspråklighet som verdi for individet. Dette ville kunne bidra til å gjøre ønsket om sosial rettferdighet i skolen til et mer realiserbart mål – særlig når tilpasset opplæring er en rett *alle* elever har. Samlet sett understrekes viktigheten av strukturelle endringer for virkelig å utnytte flerspråklighetens potensial som ressurs i utdanningssystemet.

Abstract

The topic of my master's thesis is teachers' beliefs of multilingualism. In today's diverse school, where new forms of multilingualism are shaping the landscape, it is important for the sake of social justice and equal opportunities for all students that the school and its staff consider multilingualism to be a resource and value.

In my master's thesis, I explore the question: How do primary school teachers perceive multilingualism? To explore the issue further, I have designed research questions that seek to map beliefs about multilingualism based on Ruiz's (1984) three approaches: language as a problem, language as a right, and language as a resource. The thesis builds on a theoretical framework that helps to shed light on the reciprocal interaction between teachers' beliefs and the sociocultural context in which they are influenced and shaped. I have drawn on the Douglas Fir Group's (2016) model to examine beliefs about multilingualism as reflected in language policy documents for schools and the role these play in primary school teachers' beliefs about multilingualism. Teachers' beliefs about multilingualism can play a major role in determining the opportunities available to individual pupils: They can create unfortunate consequences or positive conditions for students' second language acquisition, as well as for students' opportunities to maintain and develop their multilingual repertoires in school. In order to answer my overall research question, six primary school teachers' beliefs about multilingualism are investigated based on qualitative interviews. The collected data are analyzed and discussed in the light of relevant research and theory within the field of teachers' beliefs and multilingualism.

A main finding in the master's thesis is that there is a significant need for increased knowledge about individual multilingualism among primary school teachers in Norway. One finding that arises from this, is the value it would have been for minority language students with limited supportive learning environments and their opportunities for equitable education in school if more and better knowledge-based guidelines on the importance of multilingualism as a value for the individual had been formulated at the political level. This could help to make the desire for social justice in schools a more achievable goal – especially when differentiated instruction is a right for *all* students. Overall, the thesis emphasizes the importance of structural changes to truly harness the potential of multilingualism as a resource in the education system.

Forord

Denne masteroppgaven leveres som avsluttende del av min grunnskolelærerutdanning, og markerer dermed starten på min tid som yrkesutøvende grunnskolelærer. Fem fargerike år har gått, og jeg sitter igjen med takknemlighet for alt jeg har lært og alle de gode vennene jeg har fått. Det er vanskelig å forstå at jeg ikke skal vandre gjennom høyskolens mange ganger og klasserom som student igjen nå som en fantastisk fin studietid er ved veis ende.

Å skrive masteroppgave har vært spennende, nervepirrende, og ikke minst lærerikt. Det er flere som skal takkes for at jeg endelig kan levere oppgaven med stolthet og fryd. Først og fremst vil jeg rette min største takknemlighet til veileder, Cecilie Hamnes Carlsen, for uvurderlig støtte og veiledning – du inspirerer meg, tusen takk!

Jeg vil også takke informantene som stilte til intervju i en ellers hektisk hverdag. Tusen takk for kunnskapen, erfaringene og tankene dere har delt med meg. Det hadde ikke blitt en masteroppgave uten dere.

Den kjære familien min, takk for støttende ord og oppmuntring gjennom tøffe tider og ved tunge tak. Dere har vært så viktige for meg i innspurten av en ferdig masteroppgave. Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine gode klassekamerater og kollokviegruppe for herlig stemning og humor gjennom utallige timer sammen, dere vet hvem dere er. Tusen takk!

Bergen, mai 2024

Julie Trønningsdal Kristiansen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
LISTE OVER FIGURER OG TABELLER	VI
1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 MASTEROPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
2. TEORI	5
2.1 BEGREPSAVKLARINGER.....	5
2.2 FLERSPRÅKLIGHET	7
2.2.1 Definisjon(er) av flerspråklighet.....	7
2.3 FLERSPRÅKLIGHET I STYRINGSDOKUMENTER FOR SKOLEN.....	9
2.4 TIDLIGERE FORSKNING	13
2.5 RUIZ' MODELL FOR TILNÆRMINGER TIL SPRÅK.....	17
2.6 SPRÅKPOLITIKK OG LÆREROPPFATNINGER SOM DEL AV DOUGLAS FIR-GRUPPENS TRANSDISCIPLINÆRE RAMMEVERK	25
2.6.1 Makronivået: Språkpoltikk, opplæringslov og læreplaner	27
2.6.2 Mesonivået: Læreroppfatninger	30
3. METODE	33
3.1 KVALITATIV FORSKNING	33
3.2 KVALITATIVT INTERVJU	34
3.2.1 Datainnsamling.....	36
3.2.2 Utvalg og rekruttering	36
3.2.3 Intervjuguide.....	37
3.2.4 Presentasjon av informanter.....	39
3.3 ANALYSEMETODE	39
3.3.1 Fenomenologisk tilnærming	40
3.3.2 Transkribering	40
3.3.3 Koding og kategorisering	41
3.4 FORSKNINGSETISKE HENSYN	42
3.5 VURDERING AV METODISK TILNÆRMING	44
3.5.1 Reliabilitet og validitet.....	44

4. ANALYSE	46
4.1 OPPFATNINGER AV FLERSPRÅKLIGHET	47
4.2 OPPFATNINGER AV FLERSPRÅKLIGHET SOM PROBLEM.....	48
4.3 OPPFATNINGER AV FLERSPRÅKLIGHET SOM RETTIGHET	52
4.4 OPPFATNINGER AV FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS	56
5. DRØFTING	61
5.1 HVILKE OPPFATNINGER AV FLERSPRÅKLIGHET HAR GRUNNSKOLELÆRERE?	61
5.2 HVORDAN OPPFATTER GRUNNSKOLELÆRERE FLERSPRÅKLIGHET SOM PROBLEM?	64
5.3 HVORDAN OPPFATTER GRUNNSKOLELÆRERNE FLERSPRÅKLIGHET SOM RETTIGHET?.....	67
5.4 HVORDAN OPPFATTER GRUNNSKOLELÆRERNE FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS?	69
6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	76
7. LITTERATURLISTE	78
VEDLEGG	87
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	87
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING.....	90
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	91
VEDLEGG 4: TRANSKRIPSJONSGUIDE	95
VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA SIKT	96

Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Isfjellmodellen, etter Cummins (1983, s. 377), representerer tospråklig kompetanse og illustrerer at tankene som ligger til grunn for språket man bruker stammer fra samme kognitive mekanisme, der læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på mer enn ett språk (Monsen & Randen, 2017, s. 34).....	20
Figur 2: Terskelteorien (modifisert fra Monsen & Randen, 2017, s. 36, etter Cummins, 1976) illustrerer sammenhengen mellom tospråklig og kognitivutvikling og hvilket terskelnivå for språklig kompetanse individet må nå for at kognitive fordeler ved flerspråklig kan oppnås og kognitive ulemper unngås.	22
Figur 3: «The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching» av Douglas Fir Group illustrerer en integrert representasjon av flerlagskompleksiteten til andrespråksinnlærere som skiller tre nivåer som er av gjensidig avhengig påvirkning (Douglas Fir Group, 2016, s. 25).	26
Tabell 1: Presentasjon av informanter	39

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Tema for denne masteroppgaven er læreroppfatninger av flerspråklighet, og særlig i hvilken grad lærere anser flerspråklighet å være en ressurs. Et sentralt perspektiv som danner bakgrunnen for denne tematikken, er sosial rettferdighet og like muligheter for *alle* grunnskoleelever – uansett kulturelle og språklige bakgrunner og forutsetninger – der dette bidrar til å forklare hvorfor en ressurstilnærming til flerspråklighet er viktig og nødvendig i dagens skole.

I Norge er flere språk i bruk og eksisterer side om side, og en viss andel av befolkningen veksler mellom å bruke flere språk i det daglige. Sann er det i dag, og sann har det trolig vært siden begynnelsen av vår tidsregning i det området som Norge utgjør i dag (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 111). Språkrådet (2018) skiller mellom «den gamle flerspråkligheten» som inkluderer samiske språk, norsk tegnspråk og de nasjonale minoritetsspråkene kvensk, romani og romanes, for ikke å glemme de utallige norske dialektene som snakkes rundt om i landet, og «den nye flerspråkligheten» som i stor grad er et resultat av innvandring på grunn av økt mobilitet, teknologisering og globalisering det siste århundret (Språkrådet, 2018, s. 56). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2013) vokste befolkningen med 1,3 prosent i 2012, der innvandring sto for hele 72 prosent av veksten. Per januar 2013 var Norge hjemlandet for mennesker med bakgrunn fra hele 223 ulike land og selvstyrte områder. Og senere, ved utgangen av 2022, gikk om lag 135 000 innvandrerbarn og norskfødte barn med innvandrerforeldre i alderen 6-15 år, i den norske grunnskolen, tilsvarende 21 prosent av aldersgruppen totalt (SSB, 2023). Et stadig mer mangfoldig Norge betyr altså en gradvis mer mangfoldig skole. Mens flerspråklighet på samfunnsnivå både kan innebære at flere ulike språk finnes i området, og at samfunnet omfatter flerspråklige mennesker som beskrevet over (Monsen & Randen, 2017, s. 9), omhandler flerspråklighet på individnivå det fenomenet at enkeltindivider behersker og veksler mellom å bruke flere språk. Individnivået kan ses i forlengelse av samfunnsnivået, ved at skolen kan anses som et samfunn i miniatyr der ulike språk, kulturer og livserfaringer lever side om side og kommer til syne gjennom de elevene som deltar i skolen. Hvordan språkpolitikken håndterer dette mangfoldet og sikrer at alle elever får de samme gode forutsetningene for læring, utvikling og deltagelse, er et viktig spørsmål med betydning både for det norske samfunnet på sikt og for den enkelte elev.

En stadig mer mangfoldig grunnskole betyr stadig flere muligheter, men byr også på utfordringer. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) påpeker Kunnskapsdepartementet viktigheten av å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet fordi «[d]et er barn, unge og voksne med lite læringsstøttende omgivelser som taper mest dersom praksis og utdanningspolitikk ikke er tilstrekkelig kunnskapsbasert, fordi disse gruppene i større grad enn andre er avhengige av ressursene og kvaliteten i det offentlige utdanningssystemet» (Meld. St. 16. (2006-2007)). Til tross for økt forskningsbasert kunnskap om verdien av flerspråklighet, om morsmålets nytteverdi for andrespråkstilegnelse og om den positive effekten av språkbevarende opplæringsprogram for å minimere prestasjonsgapet mellom minoritet- og majoritetsspråklige (Collier & Thomas, 2019, s. 206 – 209), viderefører norsk språkpolitikk læreplaner der andre morsmål enn norsk og samisk stiller svakt i skolen. Flerspråklige elevers tilgang til like muligheter i skolen, og synet på flerspråklighet generelt, blir i denne sammenheng et svært viktig forskningstema.

Norsk skole har som mål å være inkluderende, og tilpasset opplæring er en lovfestet rett for alle elever (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Etter Opplæringslovens § 2-8 har elever fra språklige minoriteter rett til særskilt norskopplæring¹ fram til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. Om nødvendig, har de også rett på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, altså fagopplæring på morsmål (Opplæringslova, 1998, § 2-8). I praksis er det imidlertid få elever som får tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 40). Det betyr at minoritetsspråklige elever ofte må tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på et annet språk enn det språket de behersker best. Dette stiller krav til tilrettelegging fra skolens side.

Lærere besitter her et viktig mandat. Hvordan lærere oppfatter styrende dokumenter for skolen, som opplæringsloven og læreplanverk, er av stor betydning for hvordan skolens mål implementeres gjennom deres undervisning. Hva lærere legger i begrepet flerspråklighet og hvordan de oppfatter dette, er avgjørende for hvordan flerspråklige elever får rom til å lære og å utvikle seg og sine språk. Læreres oppfatninger av flerspråklighet kan bidra til å gi minoritetsspråklige elever muligheter og gode forutsetninger, men de kan også hindre at elevene får den opplæringen de har rett på og behov for. Det er nettopp i denne sammenheng jeg ønsker å undersøke i hvilken grad grunnskolelærere er kjent med de rettighetene minoritetslevene har etter loven, og om de oppfatter flerspråklighet som en ressurs eller som

¹ Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk, og gis som tilrettelagt opplæring i ordinær klasse eller i egne grupper (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

et problem. Oppgaven har et sosialt rettferdighetsperspektiv som bakteppe på hvorfor rettferdig flerspråklighet burde være ønskelig, og hvorfor en ressurstilnærming til flerspråklighet er nødvendig og viktig for å nå dette målet i norsk grunnskole. Språkpolitikken legger føringene for hva Norge som nasjon mener er ønskelig i og for samfunnet, mens lærerne har en viktig rolle i implementeringen av språkpolitikken i praksis. Her vil lærernes egne forestillinger om flerspråklighet være av betydning.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I oppgaven vil jeg belyse hvordan grunnskolelærere oppfatter flerspråklighet. Den overordnede problemstillingen lyder derfor som følger:

Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet?

Til å utforske problemstillingen har jeg tatt i bruk Richard Ruiz' (1984) begrepsapparat (*language-as-problem*, *language-as-right* og *language-as-resource*) i utformingen av fire forskningsspørsmål og som teoretisk rammeverk fordi de viser hva det er mulig å tenke om språk i samfunnet på en strukturert og god måte:

1. Hvilke oppfatninger av flerspråklighet har grunnskolelærere?
2. Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet som problem?
3. Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet som rettighet?
4. Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet som ressurs?

De fire forskningsspørsmålene er deskriptive og fortolkende på samme tid. Spørsmålene søker å beskrive og identifisere fenomener og sammenhenger, samtidig som de krever min tolkning og analyse for å forstå betydningene og sammenhengene bak disse fenomenene. For å undersøke forskningsspørsmål 1 ser jeg først på hva lærerne mener det vil si å være flerspråklig, samt hvordan de omtaler flerspråklige elever ved bruk av ulike benevnelser. Forskningsspørsmål 2 undersøker hva lærerne reflekterer rundt og oppfatter som problematisk ved flerspråklighet og flerspråklige elever, og erfaringene de knytter til tematikken. Forskningsspørsmål 3 undersøker hvordan lærerne forstår og oppfatter minoritetsspråklige elever sine rettigheter når det gjelder språkopplæring grunnskolen og læreplanverkets

beskrivelser av flerspråklighet, samt deres refleksjoner rundt bruken av minoritetslevens morsmål i undervisningen. Det siste forskningsspørsmålet undersøker lærernes forståelser, refleksjoner og oppfatninger av flerspråklighet som ressurs.

1.3 Masteroppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks hovedkapitler. Det første kapitlet er *innledning*, hvor temaet for oppgaven ble aktualisert og studiens formål og problemstilling har blitt beskrevet. I oppgavens andre kapittel, *teori*, presenteres oppgavens teoretiske rammeverk bestående av flere teoretiske og faglige perspektiver. Også beskrivelser av flerspråklighet og minoritetsspråklige elevers rettigheter i styringsdokumenter, samt presentasjon av tidligere forskning på læreroppfatninger inngår i kapitlet. Det tredje kapitlet er *metode*. Her redegjøres det for metodiske og analytiske valg tatt i forbindelse med oppgaven. I kapittel fire presenteres oppgavens *analyse* av sentrale funn, som deretter tolkes og drøftes i lys av tidligere presentert teori og forskning i kapittel fem, *drøfting*. I oppgavens avsluttende kapittel, *oppsummering og konklusjon*, vil jeg oppsummere masteroppgavens helhet og presentere min konklusjon.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket jeg bruker for å analysere og tolke intervjudataene som danner det empiriske grunnlaget for oppgaven. For å forstå og forklare læreres oppfatninger av flerspråklighet, står Douglas Fir-gruppens (2016) transdisiplinære modell for andrespråklæring sentralt. Modellen anerkjenner at språklæring ikke skjer i et vakuum, men er påvirket av faktorer på flere nivåer fra mikronivået, som omfatter sider ved innlæreren, via mesonivået som beskriver de sosiale omgivelsene for språklæring, der skolen, klassen og læreren er sentrale aktører, til makronivået som omhandler de politiske og ideologiske rammene for språkinnlæring. I denne oppgaven er det særlig de to øverste nivåene i modellen som beskrives: For å forklare læreres syn på flerspråklighet og deres oppfatninger av flerspråklighet, vil jeg først se nærmere på hvilket syn på flerspråklighet, andrespråklæring og morsmål som kommer til uttrykk i Opplæringslovens omtale av elever med andre morsmål enn norsk og i gjeldende og tidligere læreplaner for minoritetsspråklige elever. Kapitlet inneholder også en gjennomgang av tidligere forskning på læreropfatninger av flerspråklighet. Et annet sentralt rammeverk er Ruiz' (1984) teoretiske skille mellom språk-som-ressurs, språk-som-problem og språk-som-rettighet. Først i kapitlet vil jeg definere noen begreper som blir brukt gjennom oppgaven. Begrepet flerspråklighet er helt sentral i oppgaven og vil derfor diskuteres i en egen del.

2.1 Begrepsavklaringer

Begrepet *førstespråk* brukes i faglitteraturen om det språket barn utvikler fra fødselen av gjennom eksponering og språklig samhandling. Barn kan også utvikle flere førstespråk samtidig, for eksempel ved å vokse opp i en familie som kommuniserer til barnet på ulike språk. Begrepet *morsmål* brukes ofte synonymt med førstespråk, men ofte brukes denne termen om det språket man bruker mest, mestrer best, og som man identifiserer seg med (Gujord, 2023, s. 13). I Opplæringsloven, læreplaner og andre styringsdokumenter for skolen brukes morsmål og morsmålsbruker konsekvent fremfor førstespråksbruker i omtale av elever med andre morsmål enn norsk. Siden disse dokumentene er sentrale for tematikken min, har jeg også valgt å bruke morsmål fremfor førstespråk i masteroppgaven. *Andrespråk* kan defineres som alle språk man tilegner seg etter førstespråket og betyr ikke nødvendigvis at det er det *andre* språket man tilegner seg. Det kan for eksempel være det tredje eller fjerde språket, og dermed inkluderer andrespråkstermen all språkutvikling etter at morsmålet er mer eller mindre etablert (Gujord,

2023, s. 14). Et annet begrepspar det er viktig å holde adskilt, er *andrespråk* versus *fremmedspråk* der *fremmedspråk* viser til læring av et språk som ikke brukes i samfunnet der innlæreren er bosatt, mens *andrespråk* brukes om innlæring av et nytt språk i et samfunn der dette språket er i bruk (Gujord, 2023, s. 28). Jeg bruker også begrepene *minoritetsspråklig* og *flerspråklig* i oppgaven. Å være minoritetsspråklig vil si at en person snakker et språk som er førstespråket til mindre grupper i et samfunn (Gujord, 2023, s. 32). Her vil for eksempel innvandrede og norskfødte barn av innvandrere, regnes som minoritetsspråklige i Norge. I styringsdokumenter for skolen, som for eksempel Opplæringsloven, brukes begrepet *minoritetsspråklige elever* om elever med andre morsmål enn norsk og samisk (Hauge, 2014, s. 21). Når elever med samisk som morsmål ikke regnes som minoritetsspråklige, skyldes det at samisk og norsk er likeverdige språk i Norge (Sameloven, 1987, §1-5). Samisk regnes i tillegg som urfolksspråk i Norge, og har tilknyttede lover for beskyttelse og bevaring av samisk språk og kultur i politiske styringsdokumenter for opplæring i grunnskolen. Skillet mellom *minoritetsspråk* og *minoriserte språk* kan trekkes inn her for å vise til at *minoriserte språk* brukes for å understreke at et språk ikke *i seg selv* er et lite språk, men at det brukes mindre i et bestemt samfunn sammenlignet med andre språk, jf. at bruken av de store verdensspråkene spansk og kinesisk omtales som minoritetsspråk når de brukes av innvandrere i Norge. Samtidig viser ikke bare *minoriserte språk* til antall språkbrukere, men også til det eksisterende maktforholdet som finnes mellom ulike språk og språkvarieteter (Gujord, 2023, s. 33) – som den særlige statusen til de samiske språkene i Norge er et eksempel på. Å være *flerspråklig* betyr at en person har tilegnet seg og bruker flere språk i dagliglivet (Gujord, 2023, s. 24). En minoritetsspråklig person kan altså være flerspråklig ved innlæring av flere språk, men en flerspråklig person trenger ikke nødvendigvis å være minoritetsspråklig. For eksempel vil de fleste skoleelever i Norge kunne defineres som flerspråklige ved at de har kjennskap til og bruker engelsk i tillegg til norsk fra tidlig alder. Flerspråklighetsbegrepet er sentralt i oppgaven og vil bli diskutert mer inngående under.

2.2 Flerspråklighet

2.2.1 Definisjon(er) av flerspråklighet

Innledningsvis i oppgaven omtales Norges flerspråklighet på samfunnsnivå, som omfatter det at det blir snakket flere språk i samfunnet totalt på grunn av innvandring fra en rekke ulike språksamfunn (Språkrådet, 2018, s. 56; Monsen & Randen, 2017, s. 9). Skillet mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og individnivå påpekes her på bakgrunn av at det er den individuelle flerspråkligheten som er i fokus i oppgaven.

Det finnes flere ulike definisjoner av individuell flerspråklighet i faglitteraturen (Svendsen, 2021, s. 54). Monsen og Randen (2017, s. 40) skriver for eksempel at man kan definere flerspråklighet gjennom språkferdigheter, språkbruksmønstre og identitet. Disse kriteriene for flerspråklighet har Engen og Kulbrandstad (2004) satt sammen i en prototypisk beskrivelse for flerspråklighet som innebærer at en flerspråklig person «behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå», «bruker begge språkene til daglig», «bruker begge språkene til alle formål som er relevante for alder og livssituasjon», «har en positiv holdning til begge språkene» og «identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre». Definisjonene her viser derimot ikke til en klar beskrivelse av kjennetegn ved alle flerspråklige, men viser heller til et sett egenskaper som flerspråklige personer i større eller mindre grad deler. I realiteten vil det være tilfelle at ett eller flere av disse kjennetegnene ikke helt passer i beskrivelsen av en flerspråklig person (Monsen & Randen, 2017, s. 40; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 63). Den prototypiske beskrivelsen viser altså til en beskrivelse av et typisk flerspråklig individ som har de fleste av trekkene for hva det vil si å være flerspråklig. Monsen og Randen (2017, s. 33) skriver at en flerspråklig person enkelt sagt kan defineres som en som bruker mer enn ett språk i dagliglivet, men understreker samtidig at definisjonen verken sier noe om hvor godt personen behersker de involverte språkene, hva vedkommende bruker språkene til, eller hva de synes om å bruke språkene. Individuell flerspråklighet kan også defineres gjennom opphavskriterier. Her defineres man som flerspråklig med utgangspunkt i alder og hvordan man tilegner seg språkene, altså enten *simultan* eller *suksessiv* to- eller flerspråklighet. *Simultan* to- eller flerspråklighet omfatter at personer vokser opp med og behersker to eller flere språk fra fødselen av, og *suksessiv* to- eller flerspråklighet at personer lærer et andrespråk eller fremmedspråk etter at morsmålet er mer eller mindre etablert (Svendsen, 2021, s. 17-18).

I en utvidet versjon av *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering* fra 2020, defineres flerspråklighet slik:

(..) (at en bruker/innlærer har et dynamisk språklig repertoar som utvikler seg). Det beskriver flerspråklighet som en ujevn og skiftende kompetanse der brukeren/innlæreren kan ha helt andre ressurser i et språk eller en varietet enn i et annet. Det viktige er imidlertid at flerspråklige personer har ett repertoar som er innbyrdes forbundet, og at de kan kombinere dette med generell kompetanse og diverse strategier for å utføre oppgaver (..). (Europarådet, 2020, s. 32, oversatt av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse)

I masteroppgaven bruker jeg denne definisjonen fordi den fremmer et syn på flerspråklighet som dynamisk, integrert og bestående av alle språkkunnskapene og hele det språklige repertoaret til et individ. Videre i oppgaven refererer jeg til dette som «individets totale språklige repertoar». Definisjonen viser også hvordan flerspråklige individer kan ha ulike ferdighetsnivå i språkene eller språkvarietetene sine, og at disse ferdighetene er ressurser som individet kan ta i bruk. Cejka, Gujord og Selås (2017) skriver at det tidligere var vanlig å regne barn som snakket begge språkene sine like godt og flytende som flerspråklig, men at denne definisjonen er for smal når man snakker om barn som holder på å tilegne seg språk og at det derfor er bedre å si at flerspråklige barn er de som møter eller bruker mer enn ett språk til daglig (Cejka, et al., 2017, s. 10-11). For eksempel kan det være personer som er oppvokst med og behersker to eller flere språk på lik linje med innfødte brukere av språkene, og personer med svært ulike ferdighetsnivåer i språkene, som for eksempel gode ferdigheter i ett og begrensede ferdigheter i ett eller flere andre språk, eller som behersker alle på et helt elementært nivå (Egeberg, 2016, s. 11). Tema som berører kunnskaper om og ferdigheter på tvers av språk kommer jeg tilbake til i kapittel 2.5. Det er altså en grunntanke i denne oppgaven at når flerspråklighet som ressurs omtales, inkluderer dette alle elever og alle de språk som representeres gjennom elever i grunnskolen, samt alle de språklige kunnskaper og ferdigheter de besitter i møtet med den norske grunnskolen. I analysen av lærerintervjuene bruker jeg begrepene smal/ekskluderende og bred/inkluderende i omtalen av informantenes ulike oppfatninger av flerspråklighet.

2.3 Flerspråklighet i styringsdokumenter for skolen

Det overordnede målet for norsk språkpolitikk i dag er å styrke norsk som fullverdig, samfunnsbærende språk i Norge og samtidig verdsette språklig mangfold (St.meld. nr. 35 (2007-2008), s. 14 – 15). Hvordan skolen har tolket nasjonale språkideologier har utviklet seg over tid, og vært preget av varierende og til dels stabile valg om hvilke språk og språkvarianter som skal brukes og anerkjennes i utdanningssystemet (Sollid, 2019, s. 2). Det finner vi tendenser til i utdanningssystemets praksis med å anerkjenne muntlige variasjoner i det norske språket (dialekter), engelsk- og fremmedspråkopplæring (tysk, fransk, spansk m.m.), de to offisielle skriftspråkene, bokmål og nynorsk, og en overgang fra kulturell og språklig standardisering til anerkjennelse av kulturelt og språklig mangfold (Sollid, 2019, s. 2-3). Allerede med Odelstingsvedtaket av 14. mai 1878 som slo fast at «[u]ndervisningen i Almueskolen saavidt muligt bør meddeles paa Børnenes eget Talesprog» (Stortingsproposisjon nr. 8, 1878, s. 2) ble elevenes rett til å bruke eget talemål i skolen vernet. Dette ble senere nedfelt i lov om grunnskolen i 1969: «I den munnlege opplæringa kan elevane bruke det mål dei talar heime, og læraren skal i ordtilfang og uttrykksmåte ta omsyn til talemålet til elevane» (Grunnskolelova, 1969, § 40.1).

Norsk grunnskoleopplæring etterfølger de autoritative føringene som står beskrevet i lovverket, det gjelder også de føringene som angår språkopplæring. Det er først og fremst gjennom disse styringsdokumentene utdanningsmyndighetene direkte og indirekte regulerer ulike sider ved språk og språkbruk i skolen, med retningslinjer knyttet til opplæringspråk og hvilke muligheter elevene skal ha til å bruke og videreutvikle sine språk (Sollid, 2019, s. 2). Vi har ikke sett en læreplan som tar sikte på å styrke og bevare minoritetsspråklige elevers morsmål siden Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87). Der ble det for første gang utformet særskilte målsettinger for opplæringen for språklige minoriteter, samt fagplaner for morsmål og for norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Det språkpolitiske siktemålet var at elevene skulle få utvikle både morsmålet og norsk, slik at de ble funksjonelt tospråklige (Meld. St. 25. (1998-1999); Pihl, 2010, s. 51). Med innføringen av det nye læreplanverket i 1997 kom endringene fra bevaringsmodell til overgangsmodell for språkopplæring av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Vektleggingen av og målet om funksjonell tospråklighet forsvant (Ryen et al., 2009, s. 142; Pihl, 2010, s. 53), og fagplanene for språklige minoriteter var forsinket. Da de endelig ble innført, ble det tydelig at fagplanene hadde gjennomgått store endringer fra M87: Morsmålet ble nedgradert til først og fremst å være et verktøy for å lære norsk (Spernes, 2020,

s. 42), og kom til uttrykk ved at morsmålsundervisning skulle opphøre når elevene hadde tilegnet seg tilstrekkelige norskkferdigheter til å følge og delta i den ordinære undervisningen. Ryen et al. (2009, s. 142) viser også til at politikken i L97 står i motsetning til M87, som der gjorde det mulig for individet å lære norsk uten at det gikk på bekostning av morsmålet.

Fra 2003 ble retten til særskilt språkopplæring lovfestet i opplæringsloven § 2-8 (NOU 2010: 7, s. 149; Ryen et al, 2009, s. 142). Denne lovparagrafen er et sentralt eksempel på statlige direktiver om språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen, og det er i dag det følgende som gjelder:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar [...] Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (Opplæringslova, 1998, § 2-8)

Ifølge Valvatne og Sandvik (2007, s. 317) er to elementer ved lovparagrafen særlig nevneverdig: For det første kan det bemerkes at retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring nevnes etter norskopplæring. For det andre er rettigheten knyttet til elevenes norskkferdigheter og utløses bare dersom det er nødvendig, altså dersom elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter² i norsk til å følge vanlig opplæring. I en gjennomgang av lovbestemmelsene har de i tillegg understreket tre forhold om språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen: 1) «I den grad elevenes morsmål får en plass i skolen, er det som støtte for norsklæringen og redskap for å forstå det som foregår på norsk, ikke for å ta vare på og videreutvikle morsmålet», 2) «skolene har ingen klare kriterier når de skal ta avgjørelser om hvilke elever som har rett til opplæring, verken når det gjelder norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring», og 3) «om det fattes vedtak om at elever

² «Tilstrekkelige ferdigheter i norsk» oppleves av lærere som uklart og upresist, de strever med å tolke hva som ligger i begrepet. Dette viser undersøkelsen til Rambøll (2016, s. 3, 89 – 90), men det problematiseres også i Randens PhD-avhandling: «Man har heller ingen norm for hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk egentlig er, til tross for at det knyttes juridiske rettigheter til begrepet, og det er heller ikke krav om at vurderingen skal være sakkyndig» (Randen, 2013, s. 329).

som kan lite eller ikke noe norsk verken skal få morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, er vedtaket åpenbart i strid med bestemmelsene i paragrafen» (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 318-319). Minoritetsspråklige elever har med andre ord få rettigheter relatert til å bruke eget morsmål ifølge det norske lovverket. I lys av at morsmål bare brukes i en overgangsperiode for å støtte innlæringen av norsk, hevder Pihl (2010, s. 53) at staten i så måte innførte en overgangsmodell for språkopplæring av minoritetsspråklige elever som la opp til språkskifte. Samtidig peker hun på at lovverket i svært liten grad anerkjenner minoritetsspråklige elevers morsmål som ressurs eller kulturell kapital i skolen (Pihl, 2010, s. 52-53), ettersom bruk av morsmål i skolen vektlegges som kompensatorisk virkemiddel for elevenes manglende norskferdigheter. Lovparagrafens omtale og vektlegging av språklige minoriteters morsmål, peker altså mot et mangelsyn på minoritetslevers morsmål og dets plass i norsk grunnskoleopplæring.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) hadde heller ikke mål om funksjonell tospråklighet, men heller et hovedmål om å styrke elevenes forutsetninger for å lære det norske språket, ifølge Spernes (2020, s. 43). Slik sett var den verken like språkinkluderende som M87, eller like språkekskluderende som L97. Fagplanene for minoritetsspråklige elever var forsinket også denne gangen. Her skjer det i tillegg et navnebytte på fagplanene til *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* og *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Spernes, 2020, s. 43). Disse ble innført som nivåbaserte overgangsfagplaner, og var i større grad enn tidligere innrettet mot nyankomne minoritetsspråklige elever. I en diskursanalyse av fire språkplaner i LK06, finner Kjelaas og van Ommeren (2019) at *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*, skiller seg fra de tre andre læreplanene i språk (samisk, finsk og fremmedspråk) på flere områder: For eksempel skriver de at morsmålplanen i større grad enn de andre språkplanene, er fokusert mot å utdanne individet for samfunnet (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 22). Om dannelsingsdimensjonen ved morsmålplanen, finner de at denne nærmest er usynlig, og at nytteverdien av morsmålsopplæring defineres ut fra den funksjonen morsmålet har som redskap for norskopplæring. Vektlegging av flerspråklig kompetanse som verdi i et globalt perspektiv, finner de også svært lite av der denne først og fremst er koblet opp mot norskopplæringen (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 13).

Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) står i dag som gjeldende læreplanverk for hele skolens virksomhet. Ifølge overordnet del av læreplanverket, under opplæringens verdigrunnlag og i delen som omhandler identitet og kulturelt mangfold, består det norske språksamfunnet av de

likeverdige språkene norsk og samisk (sør-, lule- og nordsamisk), de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk, samt det anerkjente og fullverdige norske tegnspråket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her nevnes ikke det språklige mangfoldet Norge besitter som følge av økt globalisering og innvandring, også beskrevet som for «den nye flerspråkligheten» (jf. Språkrådet, 2018, s. 56). I samme del, innunder grunnopplæringens verdier og prinsipper, står det blant annet at elevene skal bli trygge språkbrukere og utvikle sin språklige identitet, samt bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Sentralt for problemstillingen i denne masteroppgaven er læreplanverkets omtale av flerspråklighet: I LK20 vektlegges det at elevene i skolen skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet, som i tråd med fagets relevans og sentrale verdier skjer gjennom arbeid med norskfaget i et inkluderende fellesskap: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap *der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2, egen utheving). I læreplanverket finner vi også at språklig mangfold er ett av kjerneelementene i norskfaget: Det dreier seg om at «[e]lvene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Når vi retter blikket mot minoritetsspråklige elevers språkopplæring, ser vi likevel at læreplanene for morsmål og grunnleggende norsk for språklige minoriteter er videreført uten nevneverdige endringer. Det sentrale målet er altså at språklige minoritets elever skal utvikle norskerdigheter så raskt som mulig slik at de blir i stand til å følge ordinær norskopplæring (Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009, s. 3). I *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* står det for eksempel eksplisitt at språklige minoriteters morsmål skal gi gode forutsetninger for å beherske det norske språket, gjennom styrking av kunnskapene deres om og ferdigheter i eget morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølge Spernes (2020, s. 44) bidrar dette til å signalisere at morsmålet har lav verdi. Det er altså et paradoks at LK20 på den ene siden trekker frem flerspråklighet som en ressurs, samtidig som det ikke legges til rette for at minoritetsspråklige elevers morsmål i praksis bevares og styrkes. Som nevnt i kapittel 1.1, vedvarer denne situasjonen i norsk skole til tross for at økt forskningsbasert kunnskap viser til grunnlag for motargumentasjon. Denne utydeligheten rundt flerspråklighet som ressurs kan forventes å skape en usikkerhet hos lærere som skal implementere læreplanverkets begrensede strukturelle rammer for flerspråklighet, og særlig når dette skjer i tråd med deres egne oppfatninger av språkpolitiske dokumenter for skolen.

2.4 Tidligere forskning

I en gjennomgang av eksisterende forskning på læreres bruk av elevenes flerspråklige ressurser i klasserommet, skriver Svendsen (2021, s. 188-191) at elevenes flerspråklige ressurser kun utnyttes til en viss grad i norsk skole, og at det som oftest er opp til lærerne selv å bestemme hvorvidt og eventuelt hvordan flerspråklighet brukes som ressurs i undervisningen. Forskning som har undersøkt språklige ideologier, holdninger og oppfatninger i skolen er relevante bidrag i denne studien for hvordan flerspråklighet blir forstått av lærere i dagens skole og samfunn. Utvalget av forskningsbidragene er også svært tidsaktuell ettersom de ble gjennomført og publisert på 2000-tallet – nær dags dato.

Sollid (2019) har undersøkt hvordan språklig mangfold kommer til uttrykk som implementert språkpolitikk i et klasserom på mellomtrinnet i en skole i Tromsø. Studien hennes er basert på etnografisk feltarbeid hun gjennomførte på skolen våren 2012 og våren 2014, og har som mål å skaffe helhetlig innsikt i elevenes språklige hverdag og de språkpolitiske forhandlingene de gjør, eller ikke gjør, til daglig. Bakteppet for Sollids undersøkelse er den sosiolingvistiske konteksten som skjer i møtet mellom språkpolitikk og de sosiale omstendighetene som konstrueres i skolehverdagen. Hun deler analysen av skolens praksis rundt språklig mangfold i to deler gjennom to eksempler: Den ene undersøker hvordan skolen som semiotiske landskap³ forvalter språklig mangfold, mens den andre undersøker hvordan læreren tilpasser språkpolitikken rundt språklig mangfold til sitt klasserom.

Om forvaltning av språklig mangfold i det semiotiske landskapet, finner Sollid (2019, s. 11-12) at organiseringen av de semiotiske ressursene i klasserommet til fokusklassen er lærersentrert og at det er svært få objekter i rommet som vitner om elevgruppens språklige og kulturelle mangfold. Derimot finner hun at skolens ganger og trappehus kan sies å gjenspeile skolens elevmangfold både i fortid og nåtid, der skolens praksis med å bruke flagg utenfor klasserommet bidrar til å portrettere skolens kulturelle mangfold. Sollid skriver her at «klasserommet er norsk» (Sollid, 2019, s. 13), og at dette symbolske forholdet mellom klasserom og språk resulterer i marginalisering av andre former for språklig og kulturelt mangfold enn det som er foretrukket. Om hvordan læreren tilpasser språkpolitikken rundt språklig mangfold til sitt klasserom, finner hun gjennom observasjoner av to

³ Semiotiske landskap refererer til en rekke symboler, tegn og kulturelle referanser som er spesifikke for skolemiljøet. Som for eksempel bruk av flagg.

undervisningssekvenser at makten og legitimiteten til å fordele ord og tematisk oppmerksomhet ligger hos læreren, og at elevene anerkjenner dette typiske mønstret for samhandling (å respondere, eller ikke, på lærerens initiativ) i klassen. Dette påpeker Sollid (2019, s. 17) imidlertid er avhengig av om elevene føler seg trygge nok i sine språklige kompetanser, og at de er trygge på at det å vise fram sin flerspråklighet ikke sanksjoneres av verken lærer, medelever eller andre. Sollid (2019, s. 17) oppsummerer totaliteten av studien sin gjennom å peke på at materialet hennes viser at det lokale talemålet har høy status, at det på mellomtrinnet forventes at skolen prioriterer utvikling på ett av de to norske språkene (bokmål og nynorsk), og at engelsk er en integrert del av skolehverdagen. Materialet mener hun også viser at elevenes språklige erfaringer, ut over norsk og engelsk, har en utydelig plass i skolen, og at det er opp til læreren å skape rom for mangfoldet inne i klasserommet som en integrert del av den sosiale praksisen.

Olaussen og Kjelaas (2021) har gjennomført en studie hvor de undersøker fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen i lys av språklige ideologier. Studien deres har en sosiolingvistisk tilnærming som grunnlag for undersøkelsene av lærernes forestillinger om flerspråklighet, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen, og har særlig vekt på lærere sitt mandat til å virkeliggjøre den norske språkpolitikken. Som Sollid (2019, s. 17), viser de at lærernes sosiolingvistiske kontekst påvirker lærernes forestillinger og praksis. Som et hovedfunn i studien trekker de fram at «lærerne har en relativt smal definisjon av flerspråklighet, og primært oppfatter elever med en annen nasjonal og språklig bakgrunn og lav akademisk progresjon som flerspråklige» (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 53). De finner også at elevenes norskinnlæring, med morsmålet som redskap for å lære norsk, vektlegges av lærerne. I henhold til ressursorientering i opplæringen finner de at det er primært det kulturelle mangfoldet, og ikke det språklige, som trekkes fram av lærerne som en ressurs. Samlet sett tolker Olaussen og Kjelaas (2021) lærernes forestillinger som uttrykk for enspråklighetsideologi, som sammen med en «en-nasjon-ett-språk»-ideologi, purisme og nativespeakerism – en ideologi som innebærer at kompetansen man får av å lære seg et andrespråk betraktes som mangelfull målt opp mot kompetansen til et individ som har språket som morsmål (Ortega, 2019, s. 24) – resulterer i at flerspråklige elever ikke bare oppfattes som, men også risikerer å bli, elever med vesentlige utfordringer i opplæringen. Avslutningsvis peker de på lærerkompetanse som helt sentralt og kompetanseheving av lærere som én måte for å imøtegå tendensen til å videreføre og forsterke disse uheldige språkideologiene. Her inkluderer og viser de til økt kompetanse hos lærere, både om flerspråklighet og flerspråklighetsdidaktikk,

og om hvordan ideologier, makt og sosial ulikhet er utelukkende forbundet med dette (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 73).

Vikøy og Haukås (2021) har undersøkt norsklæreres oppfatninger om en flerspråklig tilnærming i stadig mer mangfoldige klasserom, med fokus på lærernes oppfatninger av hvordan faget kan undervises. De gjennomførte studien gjennom fokusgruppeintervju hvor ti norsklærere på ulike ungdomsskoler deltok. I studien finner de at lærerne i stor grad knytter det økende mangfoldet til minoritets elever, og at de har en problemorientert oppfatning til det å være lærer i et mangfoldig klasserom (Vikøy & Haukås, 2021, s. 921). Om oppfatninger av og tilnærminger til bruk av språksammenligning i norskfaget, finner de at lærerne ikke oppfatter dette som spesielt viktig, eller at de bruker tid på det i egen undervisning (Vikøy og Haukås, 2021, s. 922). Ifølge Vikøy og Haukås (2021, s. 922-923) poengterer lærerne at lærebøkene i seg selv ikke prioriterer flerspråklighetstematikk ved å plassere tematikken bakerst noe som signaliserer lav verdi, og at lærerne derfor ofte velger denne bort til fordel for noe annet. Av faktorer som bidrar til å begrense implementeringen av en flerspråklig tilnærming i norske skoler vist i deres studie og tidligere forskning i nasjonal og internasjonal kontekst, hevder de først er at lærere trenger mer kunnskap om hva en flerspråklig tilnærming innebærer. For det andre hevder de at læremateriell med en elevsentrert tilnærming til flerspråklighet som omfavner alle elevers språk og språkvarieteter, må være lett tilgjengelig (Vikøy & Haukås, 2021, s. 925-926). Her poengterer de også behovet for en klar definisjon av flerspråklighet og en flerspråklig tilnærming på læreplannivå, slik at man unngår at lærere lener seg på egne oppfatninger om viktige fokusområder i norskfaget heller enn offisiell politikk.

Studiene presentert ovenfor er gjennomført i Norge, i det norske skolesystemet, og forteller noe om læreres forestillinger og holdninger til flerspråklighet. Samlet sett gir disse studiene inntrykk av at lærere trenger mer kunnskap og kompetanse om flerspråklighet og språklig mangfold generelt, samtidig som de også uttrykker behovet for konkretisering og klare definisjoner i retningslinjer fra det politiske plan som omhandler flerspråklighet og en flerspråklig tilnærming som bedre kan legge til rette for å utnytte språk som ressurs i grunnskoleopplæringen – for alle elever.

Også internasjonal forskning på læreropfatninger har vist at oppfatningene lærere har, påvirker hvilke forventninger de har til elever, og at oppfatningene reflekteres gjennom handlinger i klasserommet (Pettit, 2011, s. 124). I henhold til min problemstilling, viser både Pettit (2011)

og Gilakjani og Sabouri (2017) til hvordan læreropfatninger påvirker andrespråksinnlærere erfaringer og suksess i skolen. For eksempel hevder Pettit (2011, s. 124) at erfaringene disse elevene får i skolen, viser seg å være delvis avhengig av oppfatningene til lærerne de møter. I sin engelske kontekst skriver hun videre at mange lærere holder mangeloppfatninger til andrespråksinnlærere i sine klasserom, og at de verdier og oppfatninger lærere har derfor spiller en vesentlig rolle for elevers prestasjoner i skolen. Pettit (2011) viser også gjennom Karabenick og Noda (2004) at læreres oppfatninger om egne muligheter til å imøtekomme behovene til andrespråksinnlærere er viktig for elevenes motivasjon og prestasjon i skolen. Parallelt med dette, påpeker hun gjennom Walker, Shafer og Iiams (2004) at læreres oppfatninger om andrespråksinnlærere eksisterer og forandrer seg i takt med lokale og nasjonale retningslinjer som følge av at lærere internaliserer og bringer med seg disse inn i skolen og klasserommet (Pettit, 2011, s. 124.) På linje med Pettit (2011), skriver Gilakjani og Sabouri (2017, s. 78-79, 83) at læreropfatninger i stor grad påvirker læreres undervisningsmetodikk fordi de veileder lærerens evne til å tilpasse undervisningen for å håndtere ulike utfordringer. De er også i enighet med Pettit (2011) om at læreropfatninger i stor grad bidrar til å forme språksinnlæreres læringsmiljø, deres motivasjon og deres språkkompetanse.

Oppsummert understreker disse forskningsarbeidene betydningen av læreropfatninger og hvordan de påvirker elevers erfaringer og suksess i skolen, ikke minst for de minoritetsspråklige elevene. Studiene viser også tydelig lærerens rolle når det gjelder å skape rom for elevmangfoldet i klasserommet. Min studie er et supplement til tidligere studier, som ser på oppfatninger av flerspråklighet hos grunnskolelærere med og uten norsk som fag, og hos grunnskolelærere med og uten formell kompetanse i flerspråklighetspedagogikk i sin fagkrets. Det som gjør min studie spesiell, er at den undersøker rollen læreropfatninger har for å realisere flerspråklighet som ressurs i tråd med språkpolitiske dokumenter for skolen. For å undersøke dette tas det utgangspunkt i «ressursparadokset» som fremheves i Opplæringsloven og LK20, og grunnskolelærernes tolkning og omsetting av dette i praksis.

2.5 Ruiz' modell for tilnærminger til språk

I 1984 presenterte Richard Ruiz en konseptuell modell for å beskrive ulike språkpolitiske tilnærminger til språk og språklig mangfold. Ifølge Ruiz (1984) spiller forskjellige språk ulike roller innad et samfunn og kan være uttrykk for et sett tilnærminger han benevner som *language-as-problem*, *language-as-right* og *language-as-resource*. Disse er oversatt til *språk som problem*, *språk som rettighet* og *språk som ressurs* i min oppgave. Tilnærmingene beskriver hva det er mulig å tenke om språk, og hvordan det er mulig å forholde seg til ulike språk i et samfunn, det være seg om språkenes og/eller språkvarietetenes funksjoner, strukturer og tilegnelse innenfor et språklig samfunn. I den sammenheng hevder Ruiz (1984, s. 16) at tilnærmingene omfatter et kompleks av ulike bevisste og ubevisste forestillinger om, eller holdninger til språk. Ruiz' rammeverk er aktuelt her fordi han knytter de språkpolitiske tilnærmingene til ulike syn på flerspråklighet som gjenspeiles i ulike former for tospråklig opplæring (Ruiz, 1984, s. 15).

En *tilnærming til språk som problem* bygger på identifisering og løsning av språkproblemer (Ruiz, 1984, s. 19). Tilnærmingen hviler på en ide om at språklige mangler og ulemper må kompenseres for gjennom språklig assimilasjon og overgang til det dominerende majoritetsspråket (Hult & Hornberger, 2016, s. 35). Språklig mangfold ses her i et mangelperspektiv, hvor språklige minoriteter forstås i lys av deres manglende kompetanse i andrespråket framfor en vektlegging av deres flerspråklige repertoar (Ruiz, 1984, s. 19; Vikøy & Haukås, 2021, s. 914). Ruiz (1984) forklarer sammenhengen mellom oppfatninger av språklige minoriteter og problemtilnærmingen ved å peke på at i ethvert samfunn, vil det eksistere en tendens til å betrakte minoritetsspråk som problemer som må løses, og at dette fører til oppfatninger av at brukerne av disse «små» språkene trenger tospråklighet for å tilpasse seg og mestre majoritetsspråket. I amerikansk samfunnskontekst peker Ruiz (1984, s. 18-19) på et eksempel hvor språklæring for et stort antall ikke-engelskspråklige amerikanere opphørte på slutten av 1950-tallet på grunn av en generell bekymring for de vanskeligstilte. Språkproblemer ble koblet til fattigdom, lav utdanning og lite eller ingen sosial mobilitet som var assosiert med denne gruppen mennesker. I kampen mot fattigdom på denne tiden, og med antakelsen om at ikke-engelskspråklige grupper hadde et handikap som måtte overkommes, ble skoleprogram generelt referert til som «transitional bilingual education». Løsningen på problemene lå i en forestilling om at hvis de minoritetsspråklige lærte seg majoritetsspråket, ville alle problemene løse seg. I norsk sammenheng, som for eksempel i nasjonalbyggingen av Norge, har

fornorskingspolitikken og assimileringprosesser av det samiske folket gjennom tidene vært sett på som en løsning på et slikt samfunnsmessig språkproblem. I dannelsen av norsk nasjonal identitet og forestillingen om «en nasjon, ett språk og ett folk», var det ikke plass til brukere av samisk, kvensk og norsk romani (Svendsen, 2021, s. 118). Den språkpolitiske tilnærmingen til språk som problem kan dermed sies å vektlegge ulike sider ved språk som skaper problemer, og som språkpolitikken derfor må regulere.

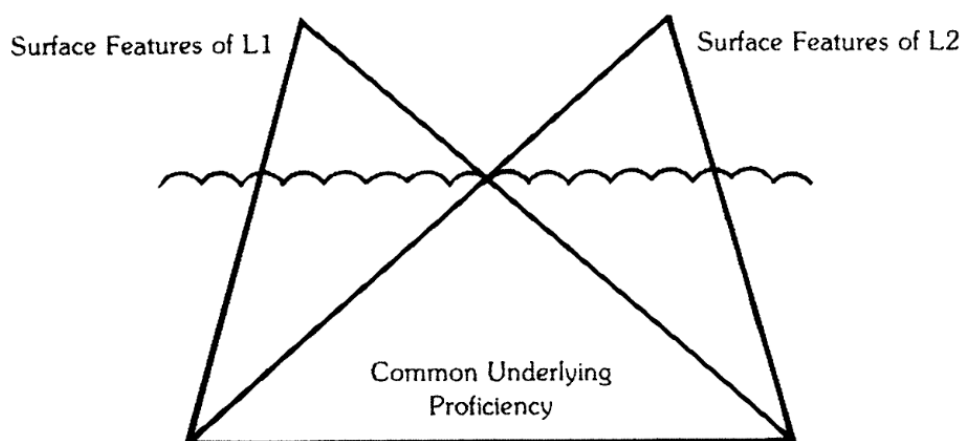
Ifølge May (2018, s. 164) kan distinksjonen mellom minoritetsspråk og majoritetsspråk best beskrives i relasjon til ulikheter i status, makt, innflytelse og rettigheter, der majoritetsspråk har mer enn minoritetsspråk i hver av disse. Som følge av at statlig politikk har hatt en tendens til å begrense minoritetsspråk til domener ansett for å ha lav verdi, har følgelig individuell flerspråklighet hovedsakelig kun blitt anerkjent i private domener – som for eksempel hjemmet – ettersom minoritetsspråk assosieres med lav bruks- og nytteverdi i en majoritetsspråklig kontekst. Som et resultat av dette hevder May (2018, s. 164, 173) at mange minoritetsspråklige har valgt å bruke majoritetsspråket for å oppnå suksess i livet, og av samme grunn avstått fra å bruke minoritetsspråket. Retten til bruk av språk og vernet mot språklig diskriminering er et viktig tema og synliggjøres i stor grad gjennom en *tilnærming til språk som rettighet*: Ruiz (1984) hevder at en slik tilnærming er av stor betydning for et likestilt og rettferdig samfunn fordi den bygger på en grunnleggende idé om at minoriserte språk og språkgrupper trenger en særlig beskyttelse for å likestilles med majoritetsspråk og dets brukere. En tilnærming til språk som rettighet er derfor et viktig utgangspunkt for å ta språklig diskriminering seriøst fordi den søker å rette opp språklig baserte urettferdigheter (Hult & Hornberger, 2016, s. 35; Vikøy & Haukås, 2021, s. 914). Ruiz (1984, s. 23) hevder i amerikansk samfunnskontekst at innsatsen fra forskere for å få bekreftet språkidentifikasjon som både en juridisk og naturlig rett, vil øke sammen med den ikke-engelskspråklige befolkningsveksten i lys av spørsmål om menneskerettigheter og beskyttelse av minoritetsgrupper. Altså mener han at en klar implikasjon av dette er at språk som rettighet i forskningskontekst bare kan bli enda viktigere. Ved å snakke om språk som en menneskerettighet, kan man begynne å tenke på hvordan man kan beskytte språk gjennom juridiske virkemidler. Den språkpolitiske tilnærmingen til språk som rettighet, vektlegger altså rettigheter knyttet til å bruke språk, for eksempel retten til å bruke eget morsmål. Den nasjonale minoritetsspråkpolitikken til de samiske språkene i Norge kan kobles til denne rettighetstilnærmingen fordi dagens språkpolitikk aktivt arbeider for å verne samisk språk og kultur som viktig kulturarv i historisk perspektiv. I dag er norsk og samisk to offisielle og likeverdige språk i Norge (Sameloven, § 1-5), og likestilte i det samiske

forvaltningsområdet bestående av 13 kommuner per juli 2020. Dette betyr at kommunale og statlige organ i kommunene er forpliktet til å legge til rette for bruk av samiske språk (Svendsen, 2021, s. 33). Formålet til sameloven er å «legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe i Norge kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv», i samsvar med folkerettens regler om urfolk og minoriteter (Sameloven, § 1-1).

En *tilnærming til språk som ressurs* fremhever språklig mangfold som en verdi for både individet og samfunnet, og kan ifølge Ruiz (1984, s. 25) motvirke noen av de uheldige følgene av en tilnærming der flerspråklighet oppfattes som et problem for samfunnet og den enkelte. For eksempel kan en slik ressurstilnærming til språk ha direkte påvirkning på statusen til minoritetsgruppers språk, det kan lindre spenningen mellom majoritets- og minoritetssamfunn, og det kan være en mer konsis måte å se på rollen til minoritetsspråk i et samfunn. I sin amerikanske kontekst, peker Ruiz (1984, s. 26) på at der ikke blir utviklet tilstrekkelige språkferdigheter blant minoritetsspråklige, og at det nesten ikke blir gjort noe for å oppmuntre til vedlikehold av språkene deres. Dette hevder han kan resultere i språktap over noen få generasjoner.

Ruiz (1984) poengterer at et viktig trekk ved en hvilken som helst ressursorientert politikk ikke bare innebærer utvikling, men også bevaring av ressurser. Han hevder det trengs en større bevissthet om det faktum at eksisterende språkressurser blir ødelagt gjennom feilstyring og undertrykkelse: «The irony of this situation is that language communities have become valuable to the larger society in precisely that skill which the school has worked so hard to eradicate in them!» (Ruiz, 1984, s. 26). Med dette viser Ruiz (1984, s. 26-27) til det paradoksale ved at skolesystem investerer i å legge til rette for at elevene kan lære et mangfold av fremmedspråk, mens elever som allerede innehar språkferdigheter på en rekke andre morsmål enn engelsk forventes å miste deres morsmål i prosessen med å lære majoritetsspråket uten at dette oppfattes som et tap. Hult og Hornberger (2016, s. 38) påpeker at økt forståelse og bevissthet om språk som ressurs har betydning for utforming og gjennomføring av politikk fordi det kan bidra til å fremme og forbedre flerspråklig opplæring i skolen. De hevder videre at ressurstilnærmingen på samme måte kan brukes til å identifisere hvordan skoler og opplæringsprogram utnytter handlingsrommet i politikken, og i tillegg brukes til å tydeliggjøre hvordan fremtidig politikk kan fremme samfunnsmessig flerspråklighet ved å inkludere individers totale flerspråklige repertoar. Tilnærmingen til språk som ressurs vektlegger at språk er et gode både for den enkelte og for samfunnet som språkpolitikken derfor må ivareta og videreutvikle.

Forskning på flerspråklighet har bidratt til økt forståelse for at flerspråklighet er en form for integrert kompetanse som innebærer at man i kommunikasjon og læring kan utnytte alle de ulike språklige kompetansene man har. Cook (2016) har konseptualisert denne typen integrert kompetanse i et tospråklig perspektiv kalt *linguistic multi-competence*, her oversatt til lingvistisk multikompetanse, og omfatter det samlede språksystemet til et individ eller et samfunn som bruker mer enn ett språk. Lingvistisk multikompetanse innebærer kunnskapen om og bruken av to eller flere språk hos samme person eller samfunn der alle språkene er en del av ett integrert system med komplekse og skiftende forbindelser mellom seg, og som påvirker det første språket så vel som de andre (Cook, 2016, s. 2). I tråd med Cooks oppfatning, finner vi et lignende essensielt eksempel på denne typen forskning hos Jim Cummins (1983) som presenterte *the Common underlying Proficiency* (CUP), en hypotese om at det finnes et underliggende kognitivt fundament som er felles for språklig og begrepsmessig utvikling - uavhengig av språk (jf. Figur 1). Cummins' hypotese er modellert ved hjelp av et isfjell med to topper over vann og en større, felles del under vann. Den delen av isfjellet under vann, viser hvordan språkferdigheter i begge språk går inn i hverandre, markert som *Common Underlying proficiency* i figuren. Dette fundamentet representerer den felles underliggende språkkompetansen – altså er den ikke knyttet til noe bestemt språk, men er en felles del av kognisjonen. Språkene (isfjelltoppene) er altså forskjellige i utadrettet samtale, men fungerer og prosesseres ut fra det samme kognitive systemet i hjernen som én felles enhet, ifølge Cummins (1983, s. 376). Siden grunnlaget for språket man bruker ligger samlet der, kan altså læring og bearbeiding av kunnskap skje på mer enn ett språk (Monsen & Randen, 2017, s. 34).



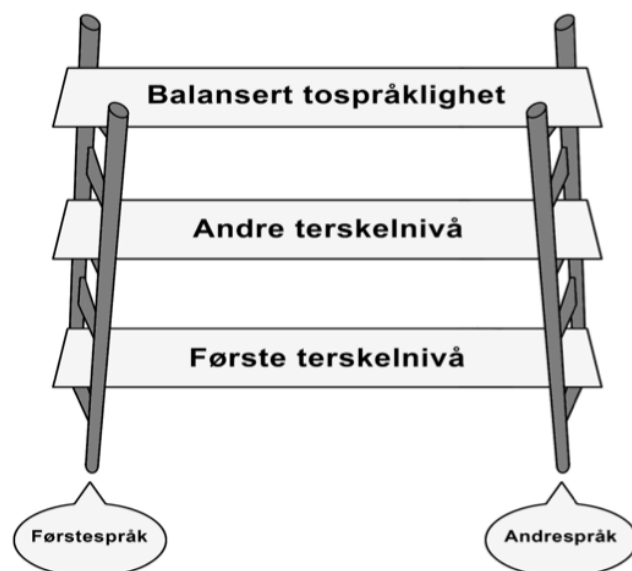
Figur 1: Isfjellmodellen, etter Cummins (1983, s. 377), representerer tospråklig kompetanse og illustrerer at tankene som ligger til grunn for språket man bruker stammer fra samme kognitive mekanisme, der læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på mer enn ett språk (Monsen & Randen, 2017, s. 34).

Med denne illustrasjonen hevder Cummins (1983, s. 376) at ferdigheter i første- og andrespråket står i et gjensidig forhold til hverandre og utgjør individets underliggende språkkompetanse (CUP). Denne mener han gjør det mulig for individet å overføre kunnskap og begrepsforståelse man har på ett språk til et annet språk, og da gjerne fra minoritetsspråket til majoritetsspråket på grunn av større eksponering av literacy og press om å lære majoritetsspråket. Elever som kommer fra et hjem der man diskuterer akademiske emner på morsmålet, har et bedre utgangspunkt for å forstå og selv produsere muntlige og skriftlige tekster rundt lignende emner på andrespråket. Det er fordi de både har fått muligheten til å utvikle et begrepsapparat og språkfunksjoner som å uttrykke synspunkter og argumentere rundt abstrakte emner, og så videre i hjemmet (Cummins, 1983, s. 377-388). Disse ferdighetene utgjør ifølge Cummins en del av det flerspråklige individets felles underliggende ferdigheter – de er altså ikkespråksesifikke, og man kan trekke vekslers på disse ferdighetene i innlæringen av nye språk. Det er i denne sammenhengen at forholdet mellom Cummins' isfjellmodell og to begreper, BICS og CALP, blir relevant å trekke inn.

De to toppene over vann representerer ulike språk slik de manifesterer seg som for eksempel norsk, spansk, polsk, og så videre (Cummins, 1983, s. 376). BICS, også referert til som hverdagsspråk, representerer den typen kommunikasjon individet bruker i vanlige, daglige samtaler og handlinger, som for eksempel i lek og samhandling med andre, mens CALP representerer det akademiske skolespråket og den typen språkbruk individet møter og bruker i akademiske sammenhenger (Cummins, 2000, s. 58-59). Det av betydning i sammenhengen mellom hverdagsspråket (BICS) og det akademiske skolespråket (CALP), er at CALP omfatter noen ikkespråksesifikke ferdigheter som er en del av de underliggende ferdighetene til individet (jf. CUP i isfjellmodellen), og det tar betydelig lengre tid for andrespråksinnlærere å nå et akademisk aldersadekvat nivå enn det gjør et hverdagslig aldersadekvat nivå, ifølge Cummins: Siden hverdagsspråket stabiliseres tidligere enn det akademiske språket, fordi det krever mindre kunnskap om språket i seg selv for å fungere adekvat i hverdagslige situasjoner, vil andrespråksinnlærere raskere ta igjen aldersadekvate ferdigheter i hverdagsspråket enn i det akademiske skolespråket – som på sin side krever mye kunnskap om språket i seg selv for å lykkes i å fullføre oppgaver (Cummins, 2000, s. 35-36). Dersom lærere ikke er oppmerksomme på at det å snakke aksentfritt og delta i sosial omgang på samme nivå som majoritetsspråklige ikke nødvendigvis betyr at elevene har tilstrekkelige ferdigheter til å lese og forstå fagtekster, eller uttrykke seg på et aldersadekvat nivå, kan det skje at lærere misforstår og overvurderer elevenes akademiske språkferdigheter (CALP) siden disse kan skjule seg bak et velutviklet

hverdagspråklig vokabular (BICS) på andrespråket (Egeberg, 2016, s. 22). Denne overvurderingen av elevenes norskerferdigheter kan få alvorlige konsekvenser for elevenes rettigheter fordi den kan avgjøre at elevene mister retten til særskilt språkopplæring.

Et annet teoretisk bidrag av Cummins som kan ses i forlengelse av CUP-modellen beskrevet ovenfor, er den såkalte *terskelteorien*. Teorien handler om hvordan vi kan forstå flerspråklige ferdigheter, og hvor gode ferdigheter på hvert språk som er nødvendig for at flerspråkligheten skal bli en ressurs for elever og ikke et problem. Overordnet sier teorien at tospråklighet og kognisjon bør fortolkes i relasjon til en øvre og en nedre terskel, der hver av dem markerer et språkbeherskelsesnivå som har kognitive konsekvenser for barnet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169). Cummins mener at kognitiv vekst som følge av tospråklighet først skjer når barnet oppnår et visst terskelnivå av kompetanse på andrespråket: «Those aspects of bilingualism which might accelerate cognitive growth seem unlikely to come into effect until the child has attained a certain minimum or threshold level of competence in his second language» (Cummins, 1976, s. 24). Gjennom terskelteorien beskriver Cummins (1976) sammenhengen mellom tospråklig og kognitiv utvikling i form av at hvert språk representerer en søyle som er inndelt i tre nivåer. Monsen og Randen (2017, s. 36) oversetter de tre nivåene til *første terskelnivå*, *andre terskelnivå* og *balansert tospråklighet* på norsk, og er illustrert slik:



Figur 2: Terskelteorien (modifisert fra Monsen & Randen, 2017, s. 36, etter Cummins, 1976) illustrerer sammenhengen mellom tospråklighet og kognitivutvikling og hvilket terskelnivå for språklig kompetanse individet må nå for at kognitive fordeler ved flerspråklighet kan oppnås og kognitive ulemper unngås.

Barn som befinner seg under første terskelnivå på både morsmålet og andrespråket vil ha begrensede språkferdigheter i begge språkene sammenlignet med jevnaldrende enspråklige barn. Dette vil representere en ulempe fordi barnet ikke har tilegnet seg noen av språkene godt nok til å bruke dem som redskap for faglig og språklig utvikling. Mellom første og andre terskelnivå befinner de barna seg som har aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene sine, men ikke i begge. Dette har ingen avgjørende negative eller positive konsekvenser, og tospråkligheten til barnet vil holde seg nøytral på dette området. Barn som befinner seg over den øvre terskelen, det vil si de som behersker to språk på omtrent samme høye aldersadekvate nivå for majoritetsspråklige, vil høste kognitive fordeler på flere områder (Cummins, 1976, s. 25-25, Monsen & Randen, 2017, s. 36-37; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169-170). Cummins' isfjellmodell og terskelteori er begge relevant i oppgaven fordi de bidrar til en forståelse for at språkferdigheter på tvers av språk må ses i sammenheng og ikke som atskilte enheter i spørsmål om hvordan flerspråklighet kan være en ressurs for barn. Samtidig er begge modellene godt egnet til å forklare sammenhenger mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter, og den gjensidige positive effekten de har for hverandre – deriblant den verdien det er å ha et velutviklet morsmål når man tilegner seg et andrespråk.

En nyere og tilsvarende positiv tilnærming til tospråklighet som kan relateres til Cooks (2016) og Cummins' (1976, 2000) teorier, er forskning på det vi kan betegne som *transspråking* av engelsk *translanguaging*. Transspråking er et begrep som først ble brukt for å beskrive en pedagogisk teori som viste til praksisen av å bruke to språk utfyllende og om hverandre for å fremme forståelse og kommunikasjon på en strategisk måte. Med tid har transspråkingstermen utviklet seg til å bli en mer helhetlig ramme for å forstå språk, flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever (García & Wei, 2019, s. 5). Transspråking i opplæringen refererer til elevenes bruk av ett språk, for å forsterke det andre ved å styrke forståelsen og øke elevenes aktivitet på begge språk. Begrepet involverer altså elevenes læring av to språk gjennom en prosess av dyp kognitiv tospråklig deltakelse, hvor flerspråklighet anses som en dynamisk prosess der språkene utgjør et integrert system hos den enkelte (jf. Cook, 2016, s. 2; García & Wei, 2015, s. 224). I dette synet på tospråklighet, rettes oppmerksomheten mot enkeltelevers faktiske bruk av kommunikasjon, uansett hvilke språk som brukes i situasjonen (Monsen & Randen, 2017, s. 37). Ifølge Gujord (2023, s. 59) viser ikke transspråkingstermen bare til en type språklig praksis og et syn på flerspråklighet, men også til en pedagogisk tilnærming som legger til rette for at flerspråklige kan utnytte alle de språklige ressursene de har. I et transspråkingsperspektiv har tospråklige individer ett felles språkrepertoar å hente fra: «[...]»

transspråking tar utgangspunkt i at *språkpraksisene til tospråklige er normen*, ikke språket til enspråklige [...]» (García & Wei, 2019, s. 39. Oversatt av Holmes). Altså innebærer transspråking at et tospråklig individ har og bruker ett språkrepertoar i sosial kommunikasjon, og innbefatter individets samlede kunnskaper og ferdigheter i alle språk hen kan.

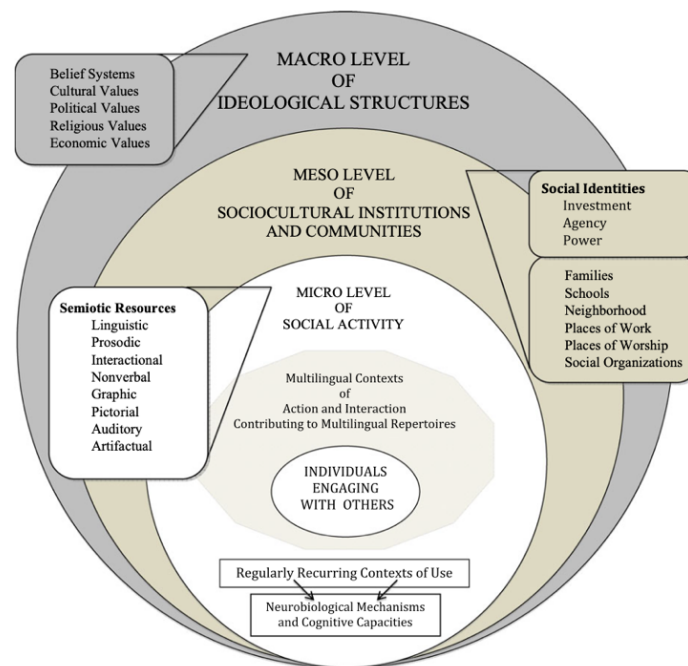
I tilknytning til Ruiz (1984) kan de ulike synene på og tilnærmingene til flerspråklighet nevnt ovenfor, sies å være en nyansering av hans *tilnærminger til språk som ressurs*. Det finnes som nevnt ulike tilnærminger til flerspråklighet, som der igjen vil representere ulike oppfatninger av hvordan flerspråklighet kan være en individuell ressurs for eleven. For eksempel representerer Cummins (1976, 2000) teorier en oppfatning av hvordan elevens ulike språk fungerer sammen i språkbruk og språklæring. Et sentralt begrep i forbindelse med synet på språk som ressurs er *transspråking* (fra engelsk *translanguaging*) (García & Wei, 2019). Transspråking brukes om en tilnærming til flerspråklighet som fokuserer på selve språkpraksisen som foregår når et flerspråklig individ kommuniserer ved hjelp av det totale språkrepertoaret sitt (García & Wei, 2019, s. 38 – 39). Dette innebærer en veksling mellom alle de ulike språkene en språkbruker behersker i større eller mindre grad i en kommunikasjons- eller opplærings situasjon, uavhengig av hvilke språk som involveres, og kan omtales som et *dynamisk tospråklighetssyn* ifølge Monsen & Randen (2017, s. 37). I oppgaven kan altså Ruiz' ressurstillnærming til språk forstås i lys av flere ulike perspektiver for å gi en mer nyansert og komplett forståelse av hva flerspråklighet som ressurs innebærer. Når et sosialt rettferdighetssyn er anlagt i oppgaven, blir det også naturlig at transspråkingstermen vektlegges på bakgrunn av dens pedagogiske rolle der bruk av flere språk oppfattes som ressurs i opplæringen. Som nevnt ovenfor er både isfjellmodellen og terskelteorien godt egnede modeller for å forklare sammenhenger mellom og på tvers av elevens totale språkrepertoar og den gjensidige positive effekten språkene har for hverandre, samt morsmålets viktige rolle for tilegnelse av et andrespråk. De ulike tilnærmingene til flerspråklighet som ressurs som representeres gjennom transspråkingstermen og Cummins teorier, vektlegges i oppgaven for å kunne tolke de oppfatningene som kommer til uttrykk i analysen av intervju materialet med faglig belegg, beskrivelse og forståelse for fenomenet som oppfattes av lærere.

2.6 Språkpolitikk og læreroppfatninger som del av Douglas Fir-Gruppens transdisiplinære rammeverk

I dette kapitlet introduseres Douglas Fir-gruppens (DFG) (2016) transdisiplinære modell for andrespråklæring: Jeg anser modellen for å være et nyttig teoretisk utgangspunkt for min masteroppgave fordi den tydelig viser hvordan språklæring er påvirket av flere forhold som omfatter sider ved innlæreren selv (mikronivået), sider ved innlærerens nære omgivelser (mesonivået, som blant annet omfatter lærere og klasseromskonteksten) til de overordnede språkideologiske og politiske rammene for språkinnlæringen (makronivået, som blant annet omfatter opplæringslov og læreplaner). Modellen legger også til grunn et overordnet positivt syn på flerspråklighet med sosial rettferdighet og like muligheter for alle som et uttalt mål. I masteroppgaven er det de to øverste nivåene i modellen som er særlig relevant i henhold til problemstillingen og som derfor vektlegges. Her vil jeg trekke inn språkpolitikk og læreroppfatninger for å vise nettopp hvordan politiske føringer på makronivået er avgjørende for språkopplæring i skolen gjennom læreres realiseringer av dem på mesonivået.

DFG-modellen illustrerer en integrert flerlagskompleksitet i andrespråklæring som skiller tre nivåer av gjensidig avhengig påvirkning (jf. figur 3). Modellen forsøker å beskrive andrespråklæring uten å redusere individets språklæring til kun å bestå av en mental prosess, men også inkludere de muligheter og begrensninger for språklæring som ligger i innlærerens sosiale omgivelser fra mikro- til makro nivå over tid (DFG, 2016, s. 39; Nordanger et al., 2023, s. 24-25). DFG (2016) vektlegger globalisering, teknologisering og mobilitet fordi det har potensial til å fremme aktiv deltakelse fra enkeltpersoner eller lokalsamfunn, med mål om å påvirke og forbedre utdanningen og undervisningen i alle språk (DFG, s. 2016, s. 22). Utviklingen av rammeverket bygger her på et felles mål om å støtte individers flerspråklige utvikling i lys av den type forskning og praksis som anbefaler dette. For å nå målet er det avgjørende å utvide læreres og forskeres syn på andrespråksinnlærere med hensyn til deres ulike flerspråklige repertoarer (de språk, kulturer, erfaringer og perspektiver individer har tilgang til eller identifiserer seg med). Samtidig dreier målet seg om at det er viktig å styrke innlæreres bevissthet om måten de kommuniserer og samhandler med hverandre gjennom språk i ulike sosiale situasjoner, og like viktig, styrke innlæreres bevissthet om den dynamiske og utviklende rollen deres handlinger spiller i å forme egne og andres verdener – en makt elever som språkbrukere har gjennom ulike måter å uttrykke seg på i sine interaksjoner med andre (DFG, 2016, s. 24-25). Modellen er en beskrivelse av mikro-, meso- og makronivået for å synliggjøre

sammenhengen mellom dem som kommer til uttrykk i praksis:



Figur 3: «The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching» av Douglas Fir Group illustrerer en integrert representasjon av flerlagskompleksiteten til andrespråksinnlærere som skiller tre nivåer som er av gjensidig avhengig påvirkning (Douglas Fir Group, 2016, s. 25).

Jeg vurderer DFG-modellen for å være et velegnet overordnet teoretisk rammeverk for min oppgave. Ved å knytte sentrale elementer ved problemstillingen min til DFG-modellens mikro-, meso- og makronivå, blir sammenhengen mellom opplæringsloven, læreplaner og lærere synliggjort. Modellen setter de ulike elementene som er med på å regulere språkopplæringstilbudet til elever i skolen, i system og kan være en hjelp for å forstå og forklare forholdet mellom opplæringsloven, læreplaner, lærere, og ikke minst læreroppfatninger både av læreplanverket og av flerspråklighet. I og med at modellen er dynamisk med en viss overlapping mellom nivåene, blir det en faglig vurdering å avgjøre hvor for eksempel opplæringslov, læreplan og læreroppfatninger passer inn. Under vil jeg beskrive innholdet i nivåene slik de fremstår i DFG-modellen og gjøre rede for mine vurderinger av innplassering av de ulike elementene.

DFG-modellen illustrerer andrespråkslæring som en pågående prosess som begynner på mikronivået av sosial aktivitet (eng. «micro level of social activity»). Mikronivået omfatter kognitive evner og prosesser, neurologiske mekanismer og følelsesmessig involvering som

aktiveres når innlæreren samhandler med andre språkbrukere i en flerspråklig kontekst, og trekker veksler på sine ulike uttrykksmåter (jf. *Semiotic Resources*, figur 3). Dette resulterer i utvikling av innlærerens flerspråklige repertoar fordi språkrepertoaret brukes gjentatte ganger i autentiske situasjoner eller omgivelser med andre språkbrukere i en gitt kontekst for språklig samhandling. Som vi ser fra modellen er kontekstene for sosial aktivitet plassert i og formet på et mesonivå av sosiokulturelle institusjoner og miljøer (eng. «meso level of sociocultural institutions and communities»), der andrespråksinnlæreren deltar (familie, skole, nabolag, arbeidsplass, og så videre). Institusjonene og miljøene på mesonivået er sterkt påvirket av gjennomgripende sosiale forhold og verdisystemer fra makronivå. Læreroppfatningene som undersøkes i denne oppgaven, kan plasseres på mesonivået i denne modellen. Dette forholdet beskrives nærmere i kapittel 2.6.2. På makronivået (eng. «macro level of ideological structures») finner vi samfunnsdekkende ideologiske strukturer med spesifikke tilnæringer til språkbruk og språklæring, som på sin side er påvirket av sosiokulturelle institusjoner og samfunn på mesonivået så vel som individer gjennom deres handlinger i deres individuelle, lokale situasjonskontekster (innerste sirkel). Til makronivået ligger også underliggende oppfatninger og verdier, kulturelle, økonomiske, politiske og andre verdisystemer som på ulike måter påvirker rammene for språklæring og språklig samhandling (DFG, 2016, s. 24 – 25). Språk- og utdanningspolitikk kan plasseres på makronivået i modellen til DFG, og beskrives derfor nærmere i kapittel 2.6.1. Som det går frem av beskrivelsen over, er DFG-modellen dynamisk: Alle de tre nivåene interagerer, påvirker og former hverandre. Samspillet mellom språkpolitikk på makronivå og læreroppfatninger på mesonivå er av stor betydning for de minoritetsspråklige elevene sine muligheter i skolen: Lærere er det siste leddet i implementeringen av språkpolitikk (opplæringsloven og LK20) fordi de realiserer og omsetter den til praksis i tråd med egne forestillinger (Menken & García, 2010, s. 1; Olaussen & Kjelaas, 2020, s. 54-55).

2.6.1 Makronivået: Språkpolitikk, opplæringslov og læreplaner

Språk- og utdanningspolitikk kan plasseres på makronivået i DFG-modellen. Hvordan språkpolitikk har blitt og blir utformet i dag, gjenspeiler både faglige teorier og mer folkelige oppfatninger om det menneskelige språk. Eksempelvis dreier dette seg om hva språk er og hvordan det læres, oppfatninger om menneskets kapasitet for språk og språkets rolle i sosialt liv, og har vært med å påvirke språkpolitikk (Ricento, 2005, s. 3). Den språkpolitikken som føres vil, i mange tilfeller, gjenspeile forestillinger om flerspråklighet og andrespråkslæring som ikke har støtte i forskning, men som gjenspeiler rådende myter og feilaktige forestillinger

som er delt av mange. Dette kan resultere i utvikling av politiske beslutninger og pedagogiske tiltak som begrenser språkutviklingen til flerspråklige barn (Ryen & Simonsen, 2015, s. 195).

For å forklare språkpolitikk som konsept, har Spolsky (2019, s. 326) illustrert skillet mellom tre ulike, men delvis overlappende, komponenter han foreslår som verdifulle. Komponentene kaller han *language practice*, *language beliefs* og *language management*, som i min oppgave oversettes til *språkpraksis*, *språkoppfatninger* og *språkstyring*. Disse kan vi se i sammenheng med DFG-gruppens (2016) mikro-, meso- og makronivå: *Språkpraksis* refererer til hvordan individer bruker og tilpasser språket sitt i ulike situasjoner, basert på deres kunnskaper og erfaringer, innenfor et aktuelt område. For eksempel vil en minoritetsspråklig elev bruke kunnskapene og erfaringene sine til å tilpasse de språklige ressursene sine til bruk i sosial samhandling med medelevene sine. Spolskys språkpraksis har dermed paralleller med DFG-modellens mikronivå. *Språkoppfatninger* dreier seg om etablerte forestillinger som gir verdi til etablerte språkvarieteter, som for eksempel norsk og engelsk, og språkvarieteter uten formell anerkjennelse, som for eksempel multietnolekter, i tillegg til identifiserbare variasjoner i språkvalg som gjør det mulig å identifisere individet ut fra geografiske, sosiale, kulturelle eller etniske faktorer (dialekt, sosiolekt, etnolekt og lignende). Læreroppfatninger vil i denne sammenheng kunne plasseres innunder språkoppfatninger i Spolskys oversikt, og disse har igjen paralleller med DFG-modellens mesonivå. *Språkstyring* viser til måten et individ, en gruppe eller institusjon forsøker å påvirke eller endre måten språk blir brukt (språkpraksis) og oppfattet (språkoppfatning) av medlemmer i samfunnet. Her kan lov- og retningsgivende dokumenter for skolen og dens ansatte plasseres, som for eksempel opplæringsloven og læreplanverk. En slik modellering av språkpolitikk, viser hvordan språkpolitikk kan eksistere på domener og nivåer som strekker seg fra individet (mikronivå) via familie, venner og skolen (mesonivå) og til nasjonale og internasjonale myndigheter og organisasjoner (makronivå) (Spolsky, 2019, s. 323). Språkstyring kan altså skje ved hjelp av aktører på ulike nivåer, men har likevel kanskje flest paralleller med DFG-modellens makronivå. I oppgaven blir Spolskys (2019) modell for språkpolitikk et naturlig supplement til DFG-modellens forståelsen av at språkpolitikk, som omfatter syn på flerspråklighet, språkoppfatninger og språkstyring, også er noe som er sosialt konstruert (mesonivå) med konsekvenser for den enkelte elevs muligheter:

Kven som får tilgang til opplæring, og kva for opplæringstilbod dei får, er avhengig av utdanningspolitikken og integreringspolitikken som blir ført, og av den lokale gjennomføringa. Slike forhold kan skape ulike vilkår for andrespråkutvikling, slik at enkelte innlærarar ikkje tileignar seg like mykje av andrespråket som andre med betre vilkår. (Gujord, 2023, s. 209)

Forskning som har hatt språkpolitikk som forskningsobjekt, har i løpet av de 60 siste årene gått fra å se på språkets nytteverdi for nasjonal forening og som praktiske løsninger på språkproblemer, til å inkludere sosiopolitiske variabler og ideologiske og diskursive aspekter i forskningen i større grad. Dette innebærer skiftet til å anerkjenne hvordan språk påvirker samfunnet, hvordan mennesker bruker språk, hvilken betydning språk har i samfunnet, samt et fokus på hvordan språk påvirker sosiale maktstrukturer mellom mennesker eller generelt i samfunnet (Johnson & Stephens, 2018, s. 812-814), som for eksempel minoritetsspråklige elevers status i norsk skole eller språklige ideologiers betydning for elevers muligheter og utfordringer i skolen. Utviklingen som har skjedd her i forskningsinteresse og -fokus, har i de senere årene etablert en forståelse for at språkpolitikk har sosiale implikasjoner og konsekvenser (Johnson & Stephens, 2018, s. 817): Noen forskere med språkpolitikk som forskningsobjekt har illustrert hvordan språkpolitikk kan forsterke eksisterende sosiale strukturer som marginaliserer minoritetsspråk og brukerne av disse (for eksempel Tollefson, 2013). Andre har vist individets makt til å tolke og tilpasse språkpolitikk på kreative og uforutsigbare måter (for eksempel Menken & García, 2010). Videre har også en del forskning, fra for eksempel Hornberger og Johnson (2007), vist hvordan både lokal og nasjonal innsats for å skape mer demokratisk språkpolitikk kan øke både utdanningsmuligheter og sosiale muligheter, og da særlig gjennom en politikk som fremmer flerspråklighet som en ressurs i skolen og samfunnet (Johnson & Stephens, 2018, s. 815). Johnson og Stephens (2018, s. 816) skriver at det er enighet på forskningsfeltet om at språkpolitikk burde konseptualiseres og studeres som bestående av flere nivå. De kritiserer den vanlig tilnærming der forskere forsøker å forstå klasseromspraksis på mikronivå ved å koble dem direkte til offisiell politikk på makronivå – uten å ta til etterretningen de flere lokale kontekstene for sosial samhandling på mesonivået. Videre argumenterer de derfor for at det er behov for å undersøke og forstå de mellomliggende nivåene som er relevante for å bedre forstå hvordan språkpraksis gjøres relevant i meningsfull sosial handling. Det er her betydningen av læreroppfatninger på mesonivået kommer inn, og beskrives derfor videre.

2.6.2 Mesonivået: Læreroppfatninger

Læreroppfatninger kan plasseres på mesonivået i DFG-modellen. Her presenteres først læreroppfatninger som begrep og i relevans til oppgaven. Her støtter jeg meg på Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Schellers (2020) uttalelser om og henvisninger til forskningsfeltet i norsk og nordisk kontekst som har undersøkt læreroppfatninger av flerspråklighet. Deretter vil læreroppfatninger plasseres og beskrives som del av mesonivået til DFG- modellen.

Læreroppfatninger har lange tradisjoner i den internasjonale forskningen som *teacher beliefs*, *teacher thinking* eller *teacher cognition* (Kulbrandstad, et al., 2020, s. 5). På norsk er det vanlig å oversette dette til *læreroppfatninger*, noe jeg også vil gjøre i oppgaven. I norsk og nordisk andrespråksforskning er derimot læreroppfatninger et relativt nytt forskningsområde, som først etter 2018 og med den flerspråklige vendingen i forskningsfeltet har fått økt oppmerksomhet og styrket interesse. I forskning på læreroppfatninger er sammenhengen mellom oppfatninger og praksis, og hvordan denne kan utforskes, et sentralt spørsmål. Ifølge Kulbrandstad et al. (2020, s. 6) beskrives denne sammenhengen som kompleks i flere senere studier. De viser for eksempel til Fives og Buehl (2012) som sier at oppfatninger kan fungere som filter som bidrar til å tolke situasjoner, som rammeverk for å ta avgjørelser og som veiledninger for handling. Kulbrandstad og Kvammen (2022, s. 97) skriver på sin side at nye tilnærminger til læreroppfatninger ser på oppfatninger som komplekse, mangfoldige og påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten lærerne befinner seg i. Altså konstrueres oppfatninger gjennom interaksjon og forhandling med andre – de er ikke statiske, men dynamiske fenomener.

Læreroppfatninger som begrep betraktes som «rotete konstruksjoner» fordi det ofte ikke defineres, og fordi det brukes ulike aliaser om fenomenet (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 97). Mohamed (2006) peker på at læreroppfatninger er kjent for å være særdeles vanskelig å definere (s. 18), hvor hun selv har kommet fram til en definisjon ved å basere den på karakteristikker ved begrepet i eksisterende litteratur: «A teacher's beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behaviour» (Mohamed, 2006, s. 21). Denne definisjonen av læreroppfatninger brukes i norsk andrespråksforskning både av Haukås (2016, s. 3) som undersøker læreroppfatninger av flerspråklighet og en flerspråklig pedagogisk tilnærming, og av Vikøy og Haukås (2021, s. 916) som undersøker læreroppfatninger av en flerspråklig tilnærming i stadig mer mangfoldige klasserom. I tillegg til å benytte seg av Mohameds (2006)

definisjon av læreropfatninger, viser Vikøy og Haukås (2021) i tillegg til Fives og Buehl (2012), som sier at læreropfatninger: «[...] must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system [...]» (Fives & Buehl, 2012, s. 477, sitert i Vikøy & Haukås, 2021, s. 913). En nokså lik definisjon av læreropfatninger som Mohameds (2006) finner vi hos Borg (2011), en sentral forskerforfatter på feltet, ifølge Kulbrandstad et al. (2020). Til forskjell fra Mohameds (2006) definisjon, inkluderer Borg (2011) elementet om motstand: «[...] propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are *resistant to change*» (Borg, 2011, s. 370-371, egen utheving). Kulbrandstad et al. (2020) viser også til studier av generelle lærergruppers oppfatninger av læringssituasjonen til flerspråklige elever, som for eksempel studien til Pettit (2011). Hun har i sin litteraturgjennomgang anlagt den samme vide forståelsen av læreropfatninger som Mohamed (2006) og Borg (2011), men i svært komprimert ordlyd omfatter denne «many mental constructs such as knowledge, attitudes, and perceptions» (Pettit, 2011, s. 126).

Læreropfatninger har med andre ord etablert seg som fenomen og forskningsobjekt i det norske og nordiske forskningsfeltet. I oppgaven velger jeg å bygge på Fives og Buehls definisjon av læreropfatninger presentert i Kulbrandstad et al. (2020, s. 6), fordi den inkluderer den komplekse sammenhengen mellom oppfatninger og praksis – som filter, rammeverk og veiledninger, men også fordi Vikøy og Haukås (2021, s. 913) trekker fram at Fives og Buehls definisjon av læreropfatninger må forstås i sammenheng med hverandre, men også i sammenheng med overordnede ideologiske tendenser som finnes i utdanningssystemet, noe som er sentralt i forbindelse med min overordnede problemstilling og teoretiske rammeverk. Læreropfatninger fungerer i min definisjon som samlebegrep for læreres oppfatninger, holdninger og kunnskaper om et tema eller fenomen, og er i masteroppgaven knyttet til grunnskolelæreres oppfatninger av flerspråklighet.

Grovt beskrevet, er mesonivået og de ulike sosiokulturelle domenene for sosial handling som inngår der, bindeleddet mellom mikronivået og makronivået. På mesonivået er fokuset på kontekstuelle situasjoner i skolen sin betydning for hvordan flerspråklighet som ressurs oppfattes. I delkapittelet ovenfor sa jeg at lærere er det siste betydningsfulle leddet i implementeringen av de språkpolitiske føringene som skolesystemet og lærerne er pliktige til å følge, på bakgrunn av at de realiserer og omsetter språkpolitikk til praksis i tråd med egne forestillinger (jf. kapittel 2.6). Dette gjør læreropfatninger til et særs viktig og interessant

studieobjekt, spesielt etter tiltredning av nye læreplanverk og som følge av de politiske forhandlingene som skjer deretter: Når språkpolitikk settes ut i live i klasserommet skjer det politisk forhandling i klasseromspraksis hvor politiske føringer tolkes, forhandles og (re)konstrueres i selve implementeringsprosessen (undervisning). Dette gjør at politikken ofte får ulike resultater fra dem de er tiltenkt av politikerne (Menken & García, 2010, s. 1). Denne forhandlingsprosessen vil ikke være mitt fokus i oppgaven, men er likevel et viktig moment å nevne i lys av den innvirkende faktoren som læreroppfatninger har på den språkpolitikken som omsettes til praksis. Interaksjonen på meso- og makronivå får også konsekvenser for individets muligheter for sosial handling på mikronivå, altså – muligheter for utvikling og bruk av sitt totale språkrepertoar.

3. Metode

I dette kapittelet gjøres det rede for de metodiske og analytiske vurderingene som er gjort og valgene som er tatt. Først vil en beskrivelse av hvorfor kvalitativ metode, i form av semistrukturerte intervju, er benyttet for å undersøke den sentrale problemstillingen i oppgaven. Videre vil strategier for innsamling og bearbeiding av datamateriale for den videre analysen beskrives. Fordi analysearbeidet er sentralt for vurdering av troverdigheten til funnene og drøftinger i oppgaven, vil jeg vise hvordan jeg har gått fram i utførelsen av dette arbeidet. En redegjørelse av forskningsetiske overveielser og hensyn, samt refleksjoner omkring oppgavens metodiske og analytiske tilnærminger, kommer avslutningsvis. Målet med kapittelet er å gi en grundig redegjørelse for metodiske valg gjennom hele forskningsprosessen som er nødvendig for at den utenforstående leseren skal kunne vurdere kvaliteten på forskningen som er gjennomført som del av arbeidet med denne masteroppgaven.

3.1 Kvalitativ forskning

Det overordnede målet med masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg grunnskolelærere oppfatter flerspråklighet, ved bruk av det teoretiske rammeverket mitt. For å nå dette forskningsmålet har valg av metode vært avgjørende. Overordnet sett tar jeg i bruk samfunnsvitenskapelig metode når jeg undersøker noe som skjer i samfunnet – herunder skolen. Fordi samfunnet kjennetegnes og består av kommuniserende og tolkende mennesker og ulike institusjoner, hvorav skolen er sentral som del av «den norske velferdsstaten», dreier samfunnsvitenskapelig metode seg om hvordan jeg som forsker kan gå fram for å skaffe informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan jeg kan analysere og tolke den informasjonen, og videre, hva denne informasjonen kan fortelle om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16-17; Postholm & Jacobsen, 2022, s. 33).

Når man har som mål å undersøke noens tanker, erfaringer og oppfatninger om deres livsverden, er den kvalitative tilnærmingen hensiktsmessig fordi den har som intensjon å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 95). Å *forstå* og *beskrive* er to sentrale begreper i kvalitativ forskning, og nyttige verktøy i undersøkelsen av grunnskolelæreres oppfatninger om flerspråklighet. Kvalitative metoder tillater også større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. I tillegg vil de i større grad enn kvantitative metoder,

være fleksible og åpne. Eksempelvis består de av mer åpne spørsmål og gir informanten større frihet til å svare på spørsmål med egne ord, mer utfyllende og med flere detaljer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30; Christoffersen & Jacobsen, 2012, s. 17). Når målet med forskningen min fordrer dyp innsikt i læreres erfaringer og oppfatninger av et fenomen, underbygges valget om å anvende kvalitativ metode gjennom de kvalitetene som kvalitativ metode tilbyr. Metodebruken min åpner for dypere forståelse av undersøkelsesobjektet, den kan gjenspeile variasjoner i lærernes oppfatninger, opplevelser, utfordringer og tolkninger av omverdenen de er en del av. Samtidig, og like viktig, åpner det muligheten for innsikt i oppfatninger lærerne har som nødvendigvis ikke er opplagt for andre (Molde & Wunderlich, 2021, s. 162). Formålet til kvalitativ forskning kan med andre ord sies å være å forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 95) – et formål jeg opplever av forskningen min deler i stor grad.

3.2 Kvalitativt intervju

Å ta i bruk intervju som innsamlingsmetode vurderes som spesielt hensiktsmessig når jeg ønsker innsikt og kunnskap om grunnskolelæreres oppfatninger av flerspråklighet. Forskningsintervjuet har nemlig som formål å produsere kunnskap gjennom en profesjonell samtale, der kunnskapen konstrueres i samspill og interaksjon mellom forsker og informant om tematikk som opptar begge parter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 22). Til forskjell fra en uformell samtale mellom to likeverdige deltakere, har forskningsintervjuet et formål og en struktur som er definert av forskeren gjennom forhåndsbestemt tematikk og kritiske oppfølgingsspørsmål til respondentens svar på spørsmål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). Som forskningsmetode, dreier intervju seg om å samtale med en eller flere personer med på fokus på å finne mening, å fortolke og forstå hva informanten mener med det hen sier. På bakgrunn av dette, er den særlig velegnet når man ønsker å finne ut noe om menneskelig erfaring eller noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 51-52). Dette er helt sentrale kvaliteter ved metoden som harmonerer godt med oppgavens problemstilling, og som er med på å underbygge de valgene jeg har foretatt meg.

For å best mulig skape rom for informantenes oppfatninger av fenomenet som undersøkes, valgte jeg å gjøre semistrukturerte intervjuer. Ifølge Postholm og Jacobsen (2022, s. 121) har metoden som mål å forstå deltakernes perspektiver. Derfor ble den også ansett som best egnet i henhold til oppgavens forskningsformål. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 79) definerer

denne typen intervju som delvis planlagte med en overordnet intervjuguide som *utgangspunkt*. Til tross for at samtalen styres av strukturen og formålet til forskningen, vil den slik sett bli mer samtalepreget med muligheter for informanten til å snakke mer fritt og utfyllende (Molde & Wunderlich, 2021, s. 163). Akkurat denne detaljen ved metoden var ønskelig og ikke minst viktig, for å oppnå målet om tilstrekkelig gitt informasjon om deltakernes oppfatninger av fenomenet som forskes på. Det maktforholdet som skapes mellom forsker og deltaker i en intervjusituasjon, påvirker hvordan kunnskap og forståelse konstrueres gjennom intervjuforløpet. Hvordan forskeren stiller spørsmål har betydning for hvordan informanten tolker og besvarer dem, hvor utsagn der igjen vil tolkes og ilegges mening av forskeren. I dette samspillet kan man ikke være sikker på at forsker og informant ilegger samme mening i de utsagn som konstrueres gjennom intervjuforløpet. Etter beste evne, forsøkte jeg derfor å stille åpne og deskriptive spørsmål som unnlot å begrense informantenes svar, og forholdt meg til intervjuguiden min som støtte heller enn som et rigid manus.

Et godt utgangspunkt for intervjusituasjonen er at begge parter er opptatt av tematikken de samtaler om (Thagaard, 2018, s. 109), og det var tilfelle i dette prosjektet. Fordelen med dette er at det kan styrke intervjuenes kvalitet fordi informantene var engasjerte, snakket forholdsvis lenge og bød på mange nyttige erfaringer, digresjoner og tanker rundt temaet. En utfordring ved forskningsmetoden er at informantene kan ønske å stille seg selv i et godt lys, og si det de antar at forskeren vil høre, eller si det de tror er mer sosialt akseptert enn ens egentlige tanker om samtaleemnet. Thagaard (2018, s. 108) påpeker at informantene kan bli påvirket av det de oppfatter er forskerens verdier og meninger. Dette er en svært aktuell utfordring i dette prosjektet siden jeg undersøker læreres forestillinger om flerspråklighet som ressurs – en tematikk som har fått søkelyset rettet mot seg i stadig større omfang de siste årene. Jeg var derfor veldig bevisst min mulige påvirkning i intervjusituasjonen og forklarte derfor informantene nøye at det ikke finnes noen enkle rett eller galt svar på disse kompliserte spørsmålene, men at jeg søkte innsikt i deres egne tanker og erfaringer med masterprosjektets tematikk. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å holde meg så nøytral som mulig og stilte åpne og oppfølgende spørsmål for å skape refleksjon.

3.2.1 Datainnsamling

Jeg gjennomførte seks intervjuer med grunnskolelærere om deres oppfatninger om flerspråklighet i løpet av desember 2023 og januar 2024. Fire av intervjuene ble gjennomført på lærernes egne arbeidsplasser, på forhåndsreserverte eller tilgjengelige møterom. Ett intervju ble gjennomført hjemme hos informanten etter informantens ønske, og et annet ble gjennomført digitalt over Teams etter informantens ønske mens hen befant seg på arbeidsplassen. Intervjuene varte mellom 40-70 minutter. Jeg brukte lånt diktafon fra høyskolens læringslab på campus til å ta lydopptak av intervjuene for den senere transkriberingen. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema som de signerte når vi møttes til intervju. Informanten som stilte til intervju på Teams, signerte digitalt og sendte samtykkeskjema i retur via e-post. Den viktigste informasjon fra skrivet ble kortfattet gjennomgått før intervjuet ble igangsatt, som for eksempel påminning om lærernes taushetsplikt om sensitiv informasjon og lydopptakets bruk og destruksjon i etterkant av ferdig masteroppgave. Formålet med oppgaven har ikke vært å generalisere resultatene til et stort antall lærere, men heller å gå i dybden på det et lite antall lærere formidler gjennom intervjuene. Altså søker den å vise til hensiktsmessige, tilpassede valg for å undersøke problemstillingen på en god måte.

3.2.2 Utvalg og rekruttering

Når man samler inn datamateriale gjennom kvalitative intervjuer velges informantene strategisk, og det er flere måter å gjøre et utvalg på. En måte er kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 50), som innebærer at informantene velges ut fordi de oppfyller spesifikke kriterier som er bestemt for forskningen på forhånd (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 51). I prosessen med å innhente et hensiktsmessig datamateriale, var det nødvendig å gå direkte til kilden – grunnskolelærere. Utvalgskriteriene for studien var at informantene måtte være praktiserende lærere i grunnskolen på 5.-10.trinn, og undervise i norskfaget. Grunnen til at jeg ikke skriver norsklærere, er på bakgrunn av at mange lærere i dag ofte kan undervise i norskfaget uten studiekompetanse i faget. Det var tilfellet for to av informantene i utvalget (jf. tabell 1). Lærerne måtte også arbeide på skoler med mye mangfold. Jeg ønsket at noen av informantene skulle ha formell kompetanse i flerspråklighetspedagogikk⁴ på bakgrunn av at jeg ville undersøke spennet i læreropfatninger mellom grunnskolelærere

⁴ «Flerspråklighetspedagogikk» fungerer i oppgaven som samlebetegnelse for ulike typer videre utdanning i norskemnet. Tabell 1 viser hvilke informanter og utdanning det refererer til.

som har tatt videre utdanning i norskemnet, og de som kun har gått grunnskolelærerutdanning. De er interessante studieobjekt fordi informantene, både de med og uten formell kompetanse, skal og må arbeide med flerspråklige elever i sin hverdag ettersom det er et betydelig og voksende antall flerspråklige elever i den norske grunnskolen per dags dato. Dette fenomenet kommer i tillegg mest sannsynlig til å øke med tiden. Hvordan disse lærerne med sine kompetanser på likt og ulikt vis uttrykker seg om flerspråklighet er derfor svært interessant og viktig. Informantene og deres undervisningserfaring og kompetanse presenteres i kapittel 3.2.4.

Informantene ble rekruttert gjennom at jeg sendte en invitasjon på e-post til lærere som sto oppført som norsklærere og/eller kontaktlærere ved ulike grunnskoler i Bergensområdet på Bergen kommune sine nettsider. I e-postene ble forskningsprosjektet kort beskrevet sammen med informasjon om hvilke kriterier jeg hadde for ønskelige informanter, samtidig som jeg etterstrebet å ikke avsløre for mye av problemstilling og forskningsspørsmål for å unngå å kontaminere datamaterialet. Jeg skrev heller ikke at jeg ønsket informanter med og uten formell kompetanse i flerspråklighetspedagogikk for å forhindre at noen uten denne kompetansen skulle vegre seg for å ta kontakt i redsel for å bli sammenliknet med noen som har denne kompetansen. Jeg fikk raskt svar fra tre lærere med ønske om å delta, der to av dem arbeidet på samme skole. Jeg kom i kontakt med en lærer med formell kompetanse i flerspråklighetspedagogikk gjennom veilederen min, hvor denne læreren der igjen satte meg i kontakt med en annen lærer med liknende utdanning. Den siste informanten ble rekruttert gjennom personlige kontakter.

3.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide kan på mange måter ses på som et manuskript med oversikt over de spørsmålene man vil stille informantene (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 143). Ovenfor i kapittel 3.2 nevnte jeg at det semistrukturerte intervjuet er delvis planlagt med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Dette ble sentralt i mitt tilfelle fordi jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle foregå dynamisk, med spørsmål, temaer og rekkefølge som kan veksle og variere underveis. Slik sett, fungerte intervjuguiden som veiledning og som forsikring på at jeg hadde stilt de spørsmålene jeg ønsket, heller enn et rigid manus. Intervjuguiden ble bygget opp rundt forskningsspørsmålene mine, som nevnt er strukturert etter Ruiz' (1984) teoretiske rammeverk, *språk som problem*, *språk som rettighet* og *språk som ressurs*, samtidig som jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle gi rom for oppfølgingsspørsmål og legge til rette for at intervjuet skulle fungere som en samtale slik det semistrukturerte intervjuet legger opp til at skal være. Intervjuguide og lydopptaker ble testet ut på en medstudent gjennom et

pilotintervju i forkant. Det ble gjort for å sikre at spørsmålene var formulert på forståelig og hensiktsmessig måte, og for å teste at apparatet funket og at lyd kvaliteten var god.

Først og fremst ble intervjuguiden utformet med retningslinjer til meg som skulle gjennomføre intervjuene for å forsikre at forskningen min var i samsvar med kravene stilt av Sikt. For eksempel måtte jeg huske på at informantene signerte samtykkeskjema og at jeg informerte om informantenes yrkesmessige taushetsplikt. Videre i utformingen hentet jeg inspirasjon fra Christoffersen og Johannesen (2012, s. 80) til den innledende delen av intervjusituasjonen, som i hovedsak bestod av påminnende informasjon til informanten som hen tidligere skal ha lest i informasjonsskrivet sendt via e-post. Informasjonen dreiet seg om konsekvenser ved deltakelse, dokumentasjon og behandling av materiale, anonymitetsforsikring og sikring av tillatelse, informantens rett til å avslutte intervjuet, samt antyde intervjuets varighet.

Videre bestod intervjuguiden av en struktur bestående av tre faser, som søkte å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomenene som blir beskrevet i intervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77): åpningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Åpningsspørsmålene var lukkede og relativt enkle å svare på og skulle bidra til å innhente den nødvendige bakgrunnsinformasjonen om informantene. Noen åpningsspørsmål skulle også forberede informantene på de kommende refleksjonsspørsmålene, som for eksempel spørsmål om hvordan de synes det er å undervise på skoler og i klasserom med stort mangfold, noe som spisset samtalen inn mot flerspråklighetstematikken som fulgte. Dette skapte god flyt i samtalen. Refleksjonsspørsmålene utgjorde hoveddelen av intervjuet og var igjen delt i tre kategorier: flerspråklighet som problem, flerspråklighet som rettighet og flerspråklighet som ressurs. Disse begrepene ble ikke brukt i intervjuene, kun som struktur for egen oversikt. Spørsmålene var åpne og deskriptive, og unnlot å begrense informantenes svar. Samtalene som utspilte seg i denne fasen var ganske flytende der informantene snakket om og dro inn tematikk på tvers av kategoriene. Dette opplevde jeg som spesielt hensiktsmessig når informantene tilsynelatende virket svært ærlig og åpne i svarene sine. I avrundingsfasen valgte jeg å forholde meg kort og konsis, noe jeg merket at lærerinformantene satt pris på.

3.2.4 Presentasjon av informanter

For å opprettholde forskningsetiske hensyn og anonymitetskrav, har jeg valgt å gi informantene pseudonymer: Ane, Kristin, Marie, Stine, Benjamin og Gunnar. Alle har erfaring med flerspråklighet og minoritetsspråklige elever ettersom de arbeider på skoler og i innføringsklasser med stort mangfold. Alle arbeider i Bergensområdet. Tabell 1 nedenfor inkluderer informantenes pseudonymer, hvilket trinn de jobber på, hvor lenge de har jobbet som lærere, formell kompetanse knyttet til flerspråklighetspedagogikk og om de har undervisningskompetanse i norsk.

Pseudonym	Hvilket trinn informantene jobber på	Hvor lenge informantene har jobbet som lærer	Formell kompetanse knyttet til flerspråklighetspedagogikk	Har undervisningskompetanse i norsk
Ane	9. trinn	8 år	Flerkulturell pedagogikk	Ja
Kristin	Innføringsklasse	27 år	Interkulturell pedagogikk Norsk som andrespråk	Ja
Marie	Innføringsklasse	11 år	Norsk som andrespråk	Ja
Stine	6. trinn	2 år	Nei	Nei
Benjamin	6. trinn	5 måneder	Nei	Nei
Gunnar	5. trinn	30 år	Nei	Ja

Tabell 1: Presentasjon av informanter

Jeg regner informasjonen jeg deler om hver informant som tilstrekkelig for leseren, og er registrert og gjeldende fra den dagen intervjuene fant sted (desember 2023 – januar 2024). Rekkefølgen i tabellen har utgangspunkt i utdanning og kjønn, ellers strukturert tilfeldig.

3.3 Analysemetode

Å bli godt kjent med datamaterialet er det første trinnet i analysearbeidet. Det innebærer at man transkriberer lydopptakene, og leser transkripsjonene grundig både for å skaffe god oversikt og for å danne inntrykk av hvilke fenomener de kan gi forståelse av. Det neste steget blir dermed å vurdere hvilken analytisk tilnærming man mener er hensiktsmessig for oppgaven. Jeg har valgt å benytte meg av tematisk analyse som en velegnet analysemetode for å sammenligne datamateriale om det samme temaet for alle deltakende informanter (Thagaard, 2021, s. 151).

3.3.1 Fenomenologisk tilnærming

Jeg har hatt en fenomenologisk tilnærming til helheten av metodebruken. Det vil si at alle beslutninger som er gjort for å kunne svare på problemstillingen, har hatt som formål å undersøke og beskrive mennesker og deres erfaringer med – og forståelse av – et fenomen (Johannessen, et al., 2023, s. 166). Å intervju grunnskolelærere på skoler med stort mangfold, har for eksempel vært essensielt siden disse lærerne har erfaringer med det fenomenet som undersøkes. Man er også opptatt av informantenes subjektive opplevelse, så vel som personen som opplever fenomenet. Fordi problemstillingen i denne masteroppgaven dreier seg om læreroppfatninger av flerspråklighet, mener jeg valget har vært hensiktsmessig i lys av de elementene fenomenologisk forskning vektlegger. I analysen har jeg vært opptatt av innholdet i datamaterialet og det meningsinnholdet som ble konstruert gjennom intervjuene. Med en fenomenologisk tilnærming har jeg lest dataene fortolkende med ønske om å forstå den dypere meningen i lærernes erfaringer. Det har til tider vært utfordrende, og har stilt krav til meg og min forskersubjektivitet om å ikke overføre mine forforståelser over på datamaterialet og meningsinnholdet der. Totalt opplever jeg at mine valg har vært gode for oppgaven, samtidig som jeg erkjenner at ting kunne vært gjort annerledes (Johannessen, et al., 2023, s. 168-170).

3.3.2 Transkribering

For å lette arbeidet med koding og analyse av materialet, ble intervjuene transkribert. Det finnes ulike metoder å ta i bruk for å transkribere intervjudata avhengig av hva man ønsker å undersøke. Til å transkribere intervjudataene valgte jeg å gjøre en rimelig enkel transkribering siden fokuset mitt er på *hva* informantene forteller om av egne erfaringer og forståelser av fenomenet som undersøkes, heller enn *hvordan*. Derfor baserte jeg meg på Polands (2011, s. 21) forkortede instruksjoner for transkribering (jf. vedlegg 4). I arbeidet med å transkribere tok jeg i bruk «oTranscribe». Dette er et digitalt verktøy som gjør det mulig å senke talehastigheten og sette opptakene på pause mens man skriver. Jeg valgte å transkribere lydopptakene i sin helhet. Det vil si at jeg transkriberte alt som ble sagt, og ikke sagt, ved å inkludere og markere pauser og lyder som indikerer betenkningstid. Jeg markerte også når informantene etterlignet andre for å fremheve når ytringer eller meninger ikke var deres egne. Ved bruk av sitater av informantutsagn i analysen, vil eksempelvis (...) signalisere at informanten har korte pauser i svarene sine, og [...] vil markere utelatt start- eller leddsetning, eller hele sitat. Jeg valgte også å transkribere lydopptakene til bokmål, og dialektale ord og karakteristikk jeg mente ikke hadde betydning for meningsinnholdet. Et eksempel fra min egen dialekt, kan være ordet «læll» for «likevel» i verbal samtale. Identifiserende opplysninger i utsagn fra informantene, som navn

på ansatte eller skolen, elevbeskrivelser og lignende ble også transkribert bort. Jeg markerte også hvert tiende minutt av lydopptaket i transkripsjonen med tidshenvisning så jeg kunne finne fram til et spesifikt sted i lydopptaket i etterkant. Bortsett fra dette, endret jeg ikke på informantenes setningsoppbygging på bakgrunn av ønsket om å holde transkripsjonene så tett opp mot lydopptaket som mulig. Ved å transkribere selv skaffet jeg meg god oversikt og kontroll over materialet, som både startet og gagnet tankeprosessen min i henhold til koding og kategorisering mot det videre analysearbeidet.

I tillegg til å være en svært tidkrevende oppgave, medfører det å transkribere lydopptak en del utfordringer. For eksempel var det noen av informantene som hadde spesielle dialektale trekk og et språklig tempo som gjorde at det av og til ble utfordrende å høre enkelte ord. En løsning som fungerte var å lytte til opptakene om og om igjen, til jeg etter hvert fikk med meg og skjønnte hva de hadde sagt. Andre ganger var det umulig å forstå hva som ble sagt selv etter flere lyttinger. I slike tilfeller ble uforståelige ytringer markert med bokstaven x (jf. vedlegg 4). En annen utfordring ved transkribering er at man mister svært mange lydlike uttrykk, som for eksempel intonasjon og betoning, som ofte står for mye meningsinnhold. For å imøtegå denne utfordringen markerte jeg, som nevnt ovenfor, pauser og lyder som indikerer betenkningstid, i tillegg til å lytte til lydopptakene i etterkant dersom det ble nødvendig (jf. vedlegg 4).

3.3.3 Koding og kategorisering

En systematisk organisering av datamaterialet er særlig viktig når man har en omfattende mengde av data, for eksempel mange intervju (Thagaard, 2021, s. 152). Datamaterialet som anvendes i oppgaven har et omfang på seks kvalitative intervju, og utgjør altså ikke et veldig omfattende material, men resulterer likevel i store mengder transkribert data som må bearbeides og analyseres grundig. For eksempel resulterte mine transkriberte data rett i overkant av 30 000 ord. Dette ble kodet manuelt i Word på bakgrunn av flere vurderinger. For det første var materialet ikke større enn at jeg vurderte det som håndterbart og overkommelig. For det andre vurderte jeg det som tidkrevende å lære å bruke et ukjent digitalt verktøy, som for eksempel Nvivo, til å kode materialet for meg på grunn av den forholdsvis begrensede tiden jeg hadde til rådighet. For det tredje mente jeg det ville være strategisk å gjøre arbeidet selv med tanke på kjennskap til materialet for den videre analysen. Den systematikken i og bearbeidelsen av innsamlet data som koding og kategorisering bidrar til i analysearbeidet, er altså i min oppgave svært hensiktsmessig. I tematiske analyser er nettopp formålet at man går i dybden på de enkelte temaene ved at man sammenligner data fra alle deltakere slik at man kan utvikle en dyp

forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2021, s. 171).

Koder er betegnelser bestående av ett eller flere ord og symboliserer meningsinnholdet i tekstene. Å kode data vil si at man deler opp tekst (transkripsjoner) og betegner utsnittet med kodeord (Thagaard, 2021, s. 153). I min oppgave gikk jeg deduktivt til verks ettersom både forskningsspørsmål, intervjuguide og kategorier er teoretisk forankret i Ruiz' (1984) begrepsapparat (jf. kapittel 2.5). For eksempel ble alle utsagn som delte meningsinnhold under kategorien «oppfatninger av flerspråklighet som problem» plassert der. Fordi noen utsagn uttrykte meningsinnhold på tvers av kategorier, ble utsagn plassert i flere kategorier. Underveis benyttet jeg meg også av analytiske «memos» ved å markere og kommentere materialet med egne refleksjoner jeg fikk om meningsinnholdet (Thagaard, 2021, s. 154). Disse lente jeg meg på i stor grad som påminnende «huskelapper» om hva jeg har tenkt eller ment om ytringen som ble produsert der og da, og fungerte som gode refleksjonsnotater og bidrag til analysearbeidet. Jeg tok også i bruk fargekoding ved spesielle utsagn jeg mente burde ha fremtredende plass i analysen som omtales inngående i kapittel 4 under.

3.4 Forskningsetiske hensyn

Når man har som formål å undersøke et fenomen ved å forske på mennesker, stilles det særlige krav for at dette gjennomføres på redelig vis med etiske hensyn som følger studien hele veien (NESH, 2021, s. 7). Kapittelet vil som følger reflektere rundt ulike etiske retningslinjer og gjøre rede for hvordan de er blitt håndtert. Siden flere etiske hensyn er kommentert løpende i kapittel 3.2 og tilhørende underkapitler, vil jeg her peke på de forskningsetiske hensynene som angår *informert og fritt samtykke, konfidensialitet og yrkesmessig taushetsplikt*.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer som gjelder all forskning. Forskningsetikk har som formål å fremme fri, god og forsvarlig forskning, der retningslinjene fungerer som normer for hvordan forskningen kan utføres på en etisk god måte (NESH, 2021, s. 5-6). Det er i tråd med disse og kravene stilt av Sikt, at jeg har gjennomført forskning på etisk og ansvarlig vis etter beste evne. I studien inkluderes mennesker og deres livsverdener. Det krever at forskningsetiske hensyn særlig ivaretas siden dette også innebærer behandling av sensitiv informasjon. Før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen meldte jeg inn prosjektet til Sikt

og fikk godkjenning (jf. vedlegg 5) med lovlig grunnlag for prosjektet.

Forskeren har et viktig ansvar i å ivareta menneskene som deltar i prosjektet. *Fritt og informert samtykke* innebærer at deltakerne er godt informert om prosjektet, og at de frivillig takker ja til å delta. Sammen med forespørsel om deltakelse via e-post, la jeg ved informasjonsskrivet (jf. vedlegg 1) og samtykkeskjemaet (jf. vedlegg 2) slik at de fikk anledning til å sette seg inn i prosjektet og hva det innebar for dem å delta. *Konfidensialitet* dreier seg om deltakernes rett til privatliv, og at deltakernes identiteter forblir anonyme. At informasjonen fra forskningen behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen (NESH, 2021, s. 24), ble formidlet til deltakerne via informasjonsskrivet sammen med en muntlig påminning om dette i forkant av intervjuet. Det var viktig for meg at deltakerne forsto at de kunne trekke seg når som helst i løpet av prosessen og at jeg kom til å etterstrebe å følge de forskningsetiske retningslinjene. For å sikre kravet om konfidensialitet gjennom hele prosessen, ble informasjon om deltakerne bevart adskilt fra deres tildelte pseudonymer i et separat mappesystem, og lydopptak ble nummerert fremfor bruk av deres egentlige navn eller pseudonymer. Altså ble all informasjon som kunne kobles til deres identiteter holdt adskilt og konfidensielt. Pseudonymer ble brukt for å ivareta deltakernes anonymitet i oppgaven (jf. tabell 1). *Yrkesmessig taushetsplikt* er særlig relevant i relasjoner mellom lærer og elev fordi de ofte besitter sensitiv informasjon om fortrolige situasjoner (NESH, 2021, s. 24). Ettersom deltakerne i prosjektet er grunnskolelærere, ble det spesielt viktig at jeg minnet deltakerne på dette før intervjuet kunne begynne. Dette viste seg å være et nødvendig tiltak siden flere av dem stilte spørsmål om hva dette innebar. Da forsikret jeg også deltakerne om at ytringer som skulle vise seg å inkludere sensitiv informasjon, som for eksempel navn på elever, ansatte og skoler, ville anonymiseres og ikke inkluderes i det transkriberte datamaterialet. For å sikre at prosjektet hadde lovlig grunnlag og at forskningsetiske hensyn ble ivaretatt under intervjuene, ble de mest sentrale punktene om prosjektet og deres rettigheter gjengitt etter at lydopptaket startet for å sikre at samtykke var hentet og at tilstrekkelig informasjon var gitt muntlig sammen med den skriftlige i forkant.

3.5 Vurdering av metodisk tilnærming

Før jeg presenterer selve analysen og resultatene i oppgaven, vil jeg gjøre rede for egen vurdering av den metodiske og analytiske tilnærmingen jeg har valgt for oppgaven. Hvordan man vurderer forskningens kvalitet er av stor betydning når tolkning av meningsinnhold i datamateriale er en stor del av arbeidet. For å vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet er begrepene *reliabilitet* og *validitet* essensielle, og innebærer at man er kritisk i sin vurdering av det totale forskningsarbeidet (Thagaard, 2018, s. 19). I dette kapitlet belyser jeg min prosess med datainnsamling, analyse, koding og tolkning, gjennom nevnte begreper for å vurdere kvaliteten på forskningen min. Undersøkelsen min består som nevnt tidligere av kvalitativ metode, der seks intervju av seks grunnskolelærere er gjennomført og deres utsagn utgjør datamaterialet. Videre er det min analyse og tolkning av datamaterialet, som utgjør resterende del av det totale forskningsarbeidet.

3.5.1 Reliabilitet og validitet

Når man gjør kvalitativ forskning er *reliabilitet* (pålitelighet) og *validitet* (gyldighet) to sentrale begreper som henger sammen. Reliabilitet berører spørsmålet om i hvilken grad man kan stole på forskningen, og henger sammen med hvor pålitelig forskningen fremstår å være. Reliabilitet er derfor et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 19, 187). For å sikre forskningens pålitelighet under intervjuene, utformet jeg noen retningslinjer på forhånd som jeg forholdt meg til gjennom hele intervjuprosessen (jf. vedlegg 3). For eksempel var det veldig viktig at jeg ikke stilte ledende spørsmål som kunne påvirke informantenes svar eller deres ønske om svare «korrekt» eller «passende». Dersom jeg ikke fikk de nødvendige svarene på enkelte spørsmål, stilte jeg spørsmålene på nytt, men på en annen måte eller i en annen setting. Dette gjorde at informantene kunne svare mer enn de først ga uttrykk for, og jeg unngikk å lede de mot et korrekt svar. Andre hensyn som var med på å sikre oppgavens reliabilitet, var å informere informantene om studien på forhånd både i informasjonsskrivet og i begynnelsen av hvert intervju. I arbeidet med å transkribere datamaterialet lyttet jeg til lydopptakene flere ganger for å sikre at jeg ikke hadde transkribert feil eller fått galt inntrykk, og for å samtidig «lese» samtalene i lys av de kontekster de er fortalt i. Dette kom også godt med i analysearbeidet hvor informantenes utsagn skulle tolkes, kodes og kategoriseres. Til tross for gode forberedelser og retningslinjer, kan det likevel skje at forskningens reliabilitet har blitt svekket av mine antakelser og søk etter interessante svar på oppgavens problemstilling. For å best sikre reliabiliteten gjennom denne prosessen, har jeg

forsøkt å stoppe opp og reflektere over hvordan mitt fokus kan smitte over på materialet i negativ forstand. Jeg har også gjort detaljert rede for alle steg i prosessen og mine vurderinger og valg underveis så andre forskere kan gå studien etter i sømmene.

Validitet burde være et kvalitetskrav forskere må anstrenge seg for å oppfylle, ifølge Johannessen et al. (2023, s. 44). Kravet dreier seg om hvor gyldig forskningen viser seg å være, og er knyttet til resultatene av forskningen og hvordan man som forsker har tolket data (Thagaard, 2018, s. 19, 189). Altså viser validiteten i oppgaven til hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen, som for eksempel om det innsamlede materialet speiler det man faktisk har til hensikt å undersøke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Derfor er blant annet grunnskolelærere vurdert som spesielt hensiktsmessige intervjudeltakere i lys av det problemstillingen søker å undersøke. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) påpeker at validitetskravet er avgjørende for kvaliteten på forskningen, og for bidraget til forskningsfeltet. Det er derfor gjort flere vurderinger i arbeidet med oppgaven for å kvalitetssikre den. For det første, er kvalitativ metode særs gunstig når man ønsker å undersøke noens oppfatninger av et fenomen. I samarbeid med veileder ble det sørget for at intervjuguiden tok for seg sentrale tema ved det fenomenet jeg undersøker, med relevante spørsmål som søker å reflektere lærernes oppfatninger av undersøkelsesobjektet på en god og hensiktsmessig måte. Bevissthet over hvordan jeg tolker og analyserer datamaterialet har vært viktig for å unngå at jeg ilegger min subjektivitet på en måte som ubevisst forvrenger sannheten i materialet, eller påfører skjevheter i dataene i måten jeg tolker eller presenterer mine funn på. Oppgavens validitet styrkes også dersom funn sammenlignes med tidligere forskning, der samsvar på tvers av undersøkelser vil kunne bidra til styrket validitet i de konklusjonene man kommer med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205). Dette opplever jeg at masteroppgaven og den forskningen den representerer imøtekommer i tilstrekkelig grad og på god måte.

4. Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg sentrale funn i analysen fra datamaterialet. Materialet består av transkripsjoner av seks kvalitative intervju med grunnskolelærere i Bergensområdet. Funnene analyseres i lys av tidligere forskning og ved hjelp av teorien jeg har presentert kapittel 2. Det kan være vanskelig å skille analyse fra drøfting helt fullstendig i kvalitative studier ettersom analysen bærer med seg forskerens tolkninger av hva som er relevante funn i henhold til målet med forskningen. I tillegg kan prosessene med å analysere og å drøfte datamaterialet overlape hverandre fordi forskeren gjør dette samtidig, med forsøk på å forstå og ilegge mening i materialet. I dette kapitlet er det derfor etter beste evne forsøkt å holde analyse og drøfting adskilt ved at resultatene presenteres uten mer drøfting enn nødvendig. Drøfting av funn presenteres dyptgående i kapittel 5.

Analysen har et innledende delkapittel som tar for seg lærernes oppfatninger av flerspråklighetsbegrepet. Denne delen gir et innblikk i helt generelle oppfatninger av tematikken som utdypes i kapitlene som presenteres i de neste delene av analysen. Videre har jeg delt analysen inn i tre hoveddeler etter Ruiz' (1984) modell for tilnærminger til språk: Siden fokus i min oppgave er på flerspråklighet, har jeg spisset disse inn mot flerspråklighetstematikken og gitt dem overskriftene *Oppfatninger av flerspråklighet som problem*, *Oppfatninger av flerspråklighet som rettighet* og *Oppfatninger av flerspråklighet som ressurs*. Fordi den semistrukturerte intervjuformen er såpass åpen og fleksibel, og fordi lærerne ofte snakket om utfordringer ved flerspråklighet når det ikke var samtaleemnet, er ikke analysen av materialet presentert i kronologisk rekkefølge. For eksempel vil analysekapitlene inneholde elementer som strengt tatt kunne vært plassert i et annet kapittel med samme tematikk, men det hadde ikke fått fram hvordan lærerne oppfatter ulike sider ved flerspråklighetstematikken på like god måte.

Ved sentrale funn tar jeg i bruk direkte sitater fra intervjuinformantene. Når disse presenteres markeres de enten med hermetegn som en integrert del av teksten, eller i eget avsnitt med innrykk og mindre skriftstørrelse. Noen ganger brukes det også hermetegn for å signalisere at det er lærerens ord og mening som anvendes i teksten.

4.1 Oppfatninger av flerspråklighet

I oppgaven er jeg interessert i å undersøke grunnskolelæreres forståelser av flerspråklighet. Det ble derfor viktig tidlig i intervjuene å finne ut hva lærerne mener det vil si å være flerspråklig. Samtidig var det viktig for meg å unngå at lærerne prøvde å svare så korrekt som mulig eller det de trodde jeg ville høre. Jeg anstrengte meg derfor for å formulere spørsmål på en måte som skulle hindre at lærerne følte at kunnskapen deres testes – jeg ba dem for eksempel ikke definere flerspråklighet av denne grunn. Forhåpentligvis ville dette kunne øke sannsynligheten for at de ville komme med utsagn om hvordan de egentlig forstår eller oppfatter flerspråklighet. Dette krever til gjengjeld mer av min evne til å tolke implisitte utsagn. Fordi oppfatninger kan fungere som filter for tolkning, rammeverk for avgjørelser og veiledninger for handlinger (Kulbrandstad et al., 2020, s. 6), er det interessant å se etter forståelser av flerspråklighet i lærernes ytringer. Disse kan vise til ulike bevisste og ubevisste forestillinger om, eller holdninger til språk (Ruiz, 1984, s. 16).

Flere lærere uttrykker en oppfatning av at elever med andre morsmål enn norsk kan betegnes som flerspråklige. For eksempel sier både Ane, Stine og Gunnar at flerspråklige elever er elever med andre morsmål enn norsk, hvor Ane og Stine i tillegg påpeker at flerspråklige elever for eksempel har foreldre med andre morsmål enn norsk eller kommer fra hjem hvor det snakkes andre språk, og at flerspråklige derfor har andre morsmål enn det som er vanlig i det landet man bor i. Lærerne knytter flerspråklighet til hvilket morsmål elever har, og oppfatter med andre ord flerspråklige elever som minoritetsspråklige (jf. Begrepsavklaring, s. 6). De andre lærerne, Kristin, Benjamin og Marie, har andre oppfatninger av hva det vil si å være flerspråklig. Både Kristin og Marie sier at det å være flerspråklig innebærer at du kan flere språk, hvor Kristin i tillegg sier at elever er flerspråklige hvis de lærer flere språk som barn. Kristins oppfatning av flerspråklighet kan vi forstå som simultan to- eller flerspråklighet, ifølge Svendsen (2021, s. 17-18). Marie mener det å være flerspråklig er et definisjonsspørsmål fordi termen oftest brukes om de som er fra et annet opprinnelsesland, og som derfor snakker flere språk, men at det samtidig er slik at de fleste i Norge er flerspråklig fordi de både snakker engelsk og norsk, og fordi de forstår både dansk og svensk. Når jeg spør Marie om hvordan hun selv forstår begrepet, svarer hun at flerspråklig er et mer positivt ladet ord å bruke om dem som kan flere språk og at «det blir litt rart at flerspråklighet bare skal gjelde utlendingene». Benjamin legger på sin side vekt på at det å være flerspråklig vil si at man mestrer, forstår og formidler på forskjellige språk, og at man kan gjøre seg forstått på flere språk enn morsmålet. Marie og Benjamins oppfatninger

av flerspråklighet ser vi inkluderer alle elever, og tilsvarende, slik Egeberg (2016, s. 11) beskriver det, en vid og positiv beskrivelse av flerspråklighet som omfatter alle som forholder seg til og behersker flere språk på mange ulike ferdighetsnivåer.

For å innlede den kommende tematikken om flerspråklighet som problem, spurte jeg lærerne om de mener at alle typer flerspråklighet er like mye verdsatt i samfunnet. Her var det stor grad av konsensus blant lærerne:

Ane: Nei, det er vel ikke det.

Kristin: Nei det er ikke like mye verd, og det er veldig dumt.

Stine: Nei, på ingen måte.

Benjamin: Nei, det tror jeg ikke.

Marie: Det tror jeg ikke, [...].

Gunnar: Nei det tror jeg jo ikke.

Både Ane og Gunnar peker i denne sammenheng på at de tenker engelsk er et språk som har høy nytteverdi i samfunnet. Marie tror man gjerne ser nytteverdien av de språkene som er godt representert i Norge eller som kan gi gode jobbmuligheter, og at de mindre språkgruppene som ikke er «vanlig» i Norge ikke blir like mye verdsatt. Stine peker på oppfatninger i samfunnet hvor mennesker som kommer fra vestlige land, som for eksempel USA, Skottland og Frankrike, blir sett på som eksotiske og spennende, mens mennesker fra afrikanske land eller Midtøsten ofte blir oppfattet og sett på som «åja, enda en innvandrer» (etterligning av stemme). Benjamin mener at det er lett å si at alle typer flerspråklighet er like mye verdsatt i samfunnet, men at det gjerne ikke er sammenfallende med det som skjer i praksis. Disse oppfatningene diskuteres mer inngående i kapittel 5.1.

4.2 Oppfatninger av flerspråklighet som problem

For å finne ut hvordan lærerne oppfattet flerspråklighet som problem, stilte jeg spørsmål om de kunne se noen ulemper ved å være flerspråklig. Utfordringer og ulemper ved flerspråklighet var den tematikken som oftest ble tatt opp og snakket om på lærernes eget initiativ: Også uoppfordret snakket de om dette når spørsmål handlet om andre tema omkring flerspråklighet. Både Ane, Stine, Benjamin og Gunnar uttrykker at flerspråklighet kan føre til problemer med kommunikasjon og hemme gjensidig forståelse mellom lærer og elev i undervisningssituasjoner. For lærerens forståelse av elevene sier for eksempel Ane at det er vanskelig for læreren å avdekke hva elevene forstår av det læreren sier, og det elevene leser:

Ane: Så det er utfordrende, også det å finne ut hva de ikke forstår er vanskelig fordi de gjerne snakker helt fint norsk og virker som om de forstår, også kommer det fram litt senere at "åja, jeg forstår ikke halvparten av det som står her" (etterligning av stemme). [...] Jeg synes det er utfordrende å vite om de har forstått det jeg egentlig sier, og det som oppgaven sier.

Anes oppfatninger deles av de nevnte lærerne ovenfor og kan ses i lys av Cummins' (1983, 2000) isfjellmetafor og begrepene hverdagsspråk (BICS) og akademisk språk (CALP): Andrespråksinnlæreres hverdagsspråk stabiliseres mye raskere enn det akademiske språket gjør, noe som ofte kan føre til at lærere oppfatter elevenes norskspråklige ferdigheter som bedre enn de faktisk er i undervisningssituasjoner der akademisk språk benyttes. Bak tilsynelatende gode muntlige norskferdigheter i hverdagsspråket, kan det skjule seg store huller i ordforrådet som gjør det vanskelig for elevene å få med seg innholdet i fagstoffet (jf. Cummins, 2000, s. 35-36; Egeberg, 2016, s. 22). Gunnar peker også på at andrespråksinnlæreres begrensede norskferdigheter, som gjennom samtalen kan tolkes som tilsvarende ferdigheter under første terskelnivå (jf. Cummins, 1976, s. 25-26), er utfordrende med tanke på tilpasset opplæring fordi «det er vanskelig å vite om elevene i det hele tatt forstår beskjeder og oppgaver, og om de får noe ut av undervisningen».

Elever med andre morsmål enn norsk gikk igjen i samtaler som dreide seg om flerspråklighet som problem. For Stine og Benjamin sin del ble elevenes bruk av engelsk som kommunikasjonsspråk seg imellom mer relevant å samtale om enn elevenes morsmål, i spørsmål om utfordringer. Det kan forklares med at elevsammensetningen i klasserommene deres er svært mangfoldige i henhold til antall språk representert av elevene. Benjamin forteller at flerspråklighet ikke oppleves som en utfordring av ham fordi «elevene bruker ikke andre språk, bruker ikke språk som jeg ikke forstår på skolen. For eksempel det er aldri slik at de, mellom seg, snakker så mye på sine språk». På videre spørsmål om han tror det at elevene ikke bruker eller snakker norsk på skolen oppleves som et problem, sier Benjamin at han av og til oppfordrer elevene til å snakke engelsk og argumenterer med at man har mer bruk for engelsk enn norsk globalt sett. Han resonnerer seg likevel fram til at det i norske klasserom kan være utfordringer ved flerspråklighet som angår andrespråksinnlæreres kompetanse i norsk:

Benjamin: [...] du er jo ikke like kompetent som en som er født og oppvokst med norsk.

Sitatet avdekker en oppfatning av at kompetansen elever får av å lære norsk som andrespråk betraktes som mangelfull, og er et sentralt uttrykk for en tilnærming til språk som problem (jf.

Ortega, 2019, s. 24; Ruiz, 1984, s. 19). Funnet diskuteres nærmere i drøftingskapittelet. Stine nevner en utfordring ved flerspråklighet som angår situasjoner hvor elevene skal si noe frekt, men sier at utfordringer knyttet til det språklige dreier seg om at barn som lærer to språk omtrent samtidig, bruker lengre tid på å lære, bruker lengre tid på å lære språk og bruker lengre tid på å komme i gang med å prate. En oppfatning av at simultan to- eller flerspråklighet går på bekostning av barnets evne til språk, er en etablert myte om flerspråklighet (Ryen & Simonsen, 2015, s. 200). I Stines resonnementer synes det å ligge en problematisering av elevenes norskspråklige ferdigheter fordi hun ofte må oversette norske begreper til engelsk, og bruk av transspråking (jf. García & Wei, 2019) fordi elevene bruker to språk om hverandre i kommunikasjon:

Stine: [...], men det er egentlig en regel på skolen at man skal snakke norsk også er det litt sånn hvor går grensen når eleven sier noe på norsk også bytter de til engelsk midt i setningen, hvor mye tid skal du bruke på det? Men jeg har noen ganger tatt meg selv i å tenke "når du blir voksen, hvordan i all verden kommer du til å snakke da?". [...]. Også har jeg tenkt noen ganger, "hvordan blir det når du, jente 11, skal jobbe i butikk når du er 20?" det blir veldig interessant dette, alle høres jo ut som hun Fetisha Williams.

Det er flere av informantene som bruker betegnelsen «manglende morsmål» når de snakker om problematiske elementer ved flerspråklighet. Gunnar mener at et problem ved flerspråklighet er når elever ikke opplever å ha aldersadekvate ferdigheter i noen av språkene sine, og at mangel på dybde i språkene kan være en hindring, som for eksempel til hinder for elevenes evne til å tenke og resonnerer. Marie påpeker viktigheten av å ha et stødig morsmål og at hun ofte opplever at elever som «ikke helt har et morsmål», strever faglig og språklig. Dette mener hun kan skje på grunn av flere ting, som for eksempel at elevene slutter å snakke morsmålet sitt hjemme eller at elevene snakker flere språk hjemme som gjør at de derfor ikke har «ett definert morsmål». Hun forteller også at dette kan føre til utfordringer senere. Videre sier Marie at det noen ganger «skjer et eller annet feil» når elevene ikke får utviklet andrespråket sitt helt. Dette mener hun kan skyldes at andrespråket «fossiliseres» litt og at elevene ender opp med å «stagnerer» på et lavt utviklingsnivå. Her peker Marie tilbake til problemet med å ikke ha «et etablert morsmål», og begrunner det med at morsmålet ikke kan hjelpe eleven i det faglige når et faglig begrepsapparat på morsmålet ikke er utviklet.

Svake eller manglende norskferdigheter er den utfordringen ved flerspråklighet som informantene oftest skildrer gjennom samtalene. Både Kristin, Stine, Benjamin og Gunnar peker på dette som utfordrende, om enn på ulike måter. Gunnar forteller om en polsk elev som

han opplever nekter å snakke norsk til tross for at han går i femte klasse og er født og oppvokst i Norge, og om hvordan mangel på norskspråklige ferdigheter og sosiale stimuli gjør flerspråklighet problematisk:

Gunnar: [...] han nekter å snakke norsk (..) bare altså, bare klart det er jo, altså han nekter å gjøre noe også, som ja, da er jo flerspråklighet i utgangspunktet (..) sant, altså. [...] Klart det er jo utfordringer med barn som, med flerspråklighet når de, hvis de ikke er nok ute i (..) ofte jenter da som ofte ikke er nok ute i (..) også er de veldig mye i skjørtekanten hjemme og der blir det bare snakket morsmål også får de ikke nok stimuli.

Det er flere ganger i løpet av samtalen med Gunnar at ytringene hans blir bruddstykker som står åpen for tolkning. For eksempel er denne delen av sitatet «da er jo flerspråkligheten i utgangspunktet (..) sant, altså» uklar for leseren, men her tolker jeg at Gunnar impliserer flerspråklighet som en «hindring» på bakgrunn av flere andre ytringer der han bruker ordet eller impliserer det samme. Gunnar opplever at flerspråklighet er et problem og en hindring for elevenes deltakelse i læringsarbeid når minoritetsspråklige elever ikke snakker norsk på skolen, og for tilegnelse av norskspråklige ferdigheter når elevene får lite norskspråklig innputt og utputt gjennom deltakelse i sosiale aktiviteter utenfor hjemmet. Gunnar sier han derfor er opptatt av at elever på 1.-4.trinn skal delta på SFO og den frie leken som foregår der.

Det var én av informantene som knyttet sosioøkonomisk bakgrunn til utfordringer ved flerspråklighet. Stine forteller at hun tror elevenes utfordringer ikke egentlig handler om flerspråklighet, men om ressursene i hjemmet og om de vokser opp i mer eller mindre akademiske hjem:

Stine: Det er litt urettferdig og for våre elever, fordi i tillegg til å være flerspråklige her så er de og kanskje flyktninger, de er kanskje ganske fattige, de kommer fra ressursvake hjem. [...]. Jeg har en gutt som er født i USA, høyt utdannede foreldre, kom til Norge og jobber som ingeniører, de snakker mye engelsk, men når de skriver norsk så skriver de på et helt annet nivå enn for eksempel flyktninger fra Palestina som jeg har, eller fra Somalia.

Ane forteller at hun møter flerspråklige elever med andre morsmål enn norsk på en annen måte enn hun møter majoritetsspråklige elever. Når jeg spør om det påvirker valg hun tar, svarer Ane at skolen har hatt problemer med elever fra samme språklige og kulturelle bakgrunn som føler at lærere er rasistiske og driver forskjellsbehandling. Ane sier videre at hun er spesielt opptatt av å skape gode relasjoner med disse elevene, og at hun derfor forsøker å behandle dem bedre enn hun behandler de majoritetsspråklige elevene. Dette begrunner hun med at hun har som mål å «jevne ut» forskjellene og forholdene mellom minoritet og majoritet.

4.3 Oppfatninger av flerspråklighet som rettighet

Synet på sosial rettferdig for alle elever et kjerneelement i oppgaven når det kommer til undervisning og opplæring i grunnskolen. Gjennom intervjuene ønsket jeg å finne ut hvordan lærerne oppfattet rettighetene til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. For å finne ut av dette spurte jeg lærerne om hvordan de oppfattet den delen av lovverket, opplæringsloven § 2-8, som spesifikt omtaler minoritetsspråklige elevers rettigheter i grunnskolen, samt hvordan de oppfattet at dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet 2020, beskriver flerspråklighet.

Lærerne fikk spørsmål om de kjenner til minoritetsspråklige elever sine rettigheter i grunnskolen, og hva de synes om rettighetene. Flere av lærerne hadde lite kjennskap til disse, så for å friske opp minnet leste jeg opp første avsnitt av opplæringsloven § 2-8. Det er noe splittede meninger og syn på om rettighetene er gode nok og hvorfor. Ane og Kristin deler en mening om at rettighetene ikke er gode nok, hvor Ane mener at rettighetene bidrar til å utslette den språklige delen av elevenes identitet når elevene mister retten til morsmålsundervisning så snart norskspråklige ferdigheter anses som gode nok. På spørsmål om rettighetene er gode nok, svarer Ane:

Ane: Nei, jeg gjør jo egentlig ikke det. Jeg synes jo at det er veldig synd at de mister retten til morsmålsundervisning med en gang de kan godt nok norsk, at liksom "nå skal ikke du lære det lenger, nå skal du ha norsk i stedet" (etterligning av stemme), at man utsletter på en måte den delen av identiteten.

Kristin mener at rettighetene ikke er gode nok og tvert imot avslører et mangelsyn på språk i lovverket. Hun mener at det er én ting å se på språk som noe verdifullt i den globale konteksten som vi er en del av, men en helt annen ting å verdsette hele familien og den ressursen det hadde vært for skole-hjem samarbeidet dersom flerspråklighet hadde blitt mer verdsatt, vedlikeholdt og utviklet i norsk skole. Stine og Benjamin mener at rettighetene hadde vært gode nok dersom de hadde blitt fulgt i praksis, hvor Stine mener at manglende oppfølging av rettighetene er en helt sentral del ved flerspråklighetsproblematikk i skolen. Begge påpeker at det er flere av elevene deres som hadde hatt god nytte av mer særskilt språkopplæring før de starter med ordinær læreplan i norsk. Gunner er på sin side usikker på om rettighetene faktisk blir brukt effektivt nok, men tror at elevene har behov for dem, og at bruken av rettighetene burde bli bedre kontrollert. Marie skildrer flere perspektiver på om rettighetene er gode nok. Hun mener regelverket er tydelig, og at det er godt nok, samtidig som hun som Stine og Benjamin gir uttrykk for at det er praksisen omkring i landet som avgjør om elevene får fulgt opp rettighetene

sine eller ikke. Marie påpeker tydeligheten ved regelverket samtidig som hun problematiserer praksisen av det:

Marie: Men det er ganske tydelig, så lenge du har behov for det og så lenge norsken ikke er god nok til at du kan få fullt utbytte av undervisningen i alle fag, og da er det norsk man tenker på sant, så har du rett på tilpasning. Og det er jo kjempebra. Men så har jo for eksempel Bergen kommune kommet med en sånn, «hvis elevene er ferdige med nivå to i læreplanen for grunnleggende norskopplæring, da er de klar for vanlig klasse» (etterligning av stemme), så da bryter jo de egentlig opplæringsloven da, mener jeg. For det er ikke sant at man ikke har behov for språklig tilrettelegging når man er ferdig med nivå to i læreplanen i grunnleggende norskopplæring.

For å få innsikt i lærernes oppfatninger av retten til å bruke morsmål i grunnskolen, lurte jeg på om de synes det er viktig at minoritetsspråklige elever fr videreutvikle morsmålet sitt gjennom skolegang i Norge, og i så fall hvor lenge de synes elevene burde ha rett til det. Ane og Benjamin synes at utvikling av elevenes morsmål er viktig, og at elevene burde ha den muligheten så lenge de ønsker i løpet av grunnskolen. Benjamin mener også at det er viktig for at elevene skal føle tilhørighet i, og verdsettelse fra, skolens side. Kristin uttrykker lignende synspunkter som Ane og Benjamin, men mener i tillegg at morsmål burde ha status i norsk skole på lik linje med de fremmedspråkene elevene fr undervisning i på ungdomsskolen. Hun mener også at tilbudet om fremmedspråksundervisning i spansk, fransk, engelsk og tysk, signaliserer at språkene er ønskelige og oppfattes som ressurser i og for samfunnet. Kristin påpeker det paradoksale ved at elevene fr undervisning i fremmedspråkene, men ikke i eget morsmål. Marie mener på sin side at det er viktig at første- og andreklassinger får lov til å lære å lese og skrive på morsmålet sitt for å gjøre nytte av morsmålet til den senere norskinnlringen og fagopplæringen. Hun påpeker at slik lovene er formulert per dags dato, innebærer det at morsmlsopplringen først og fremst oppfattes som et verktøy for å styrke norskinnlæring og fagopplæring, og ikke egentlig for å styrke elevenes morsmål. Ansvar for at morsmålet bevares og styrkes overlates dermed til elevene og til hjemmet. Hun mener også at lovene slik de er formulert nå, ikke gir grunnlag for at man kan pålegge det offentlige dette ansvaret, samtidig som «jeg tenker jo at man kanskje må ta litt ansvar selv da, for å videreutvikle sitt morsmål». Gunnar virker å være til dels enig med Marie, men er uklar i sine oppfatninger. Han påpeker at de utformede retningslinjene for morsmålsundervisning ikke er utarbeidet for at elevene skal bli gode i morsmålene sine, men for å styrke norskinnlringen og fagopplæringen. Han forteller også at han er usikker på om dette er rett strategi eller ikke, og at det burde kartlegges av kommunene om det er morsmålsundervisning eller spesialundervisning det egentlig er behov for.

På spørsmål om hva lærerne synes om at minoritetsspråklige elever bruker morsmålet sitt på skolen, svarer de:

Ane: Jeg syns jo i utgangspunktet at det er greit så lenge det ikke blir for mye.

Kristin: Det gjelder å veksle mellom om elevene bruker norsk i læringssituasjonen [...] også kan det være lurt å tenke morsmålsgrupper.

Stine: Vi oppfordrer jo til å snakke norsk på skolen, og det er på en måte en regel vi har og at elevene skal snakke norsk.

Benjamin: Du kan ikke tvinge de til å snakke norsk.

Marie: Det er jeg veldig positiv til, altså vi som jobber i skolen vi skal jo oppdra disse ungdommene, så det spørs på hvilken måte de bruker morsmål.

Gunnar: Det syns jo jeg er helt greit. [...]. Men det er klart at han [rumensk elev] lærer seg ikke mer norsk ved at han snakker rumensk hele dagen på skolen også.

Informantene forteller på forskjellig vis, når og i hvilken grad de mener at bruk av morsmål i skolesammenheng er hensiktsmessig eller ikke. At bruk av morsmål er positivt, og når det er hensiktsmessig i læringsarbeid, skildres av Ane, Kristin og Marie. Ane mener elevene burde få lov til å snakke sammen med andre på morsmålet sitt dersom det gjør det lettere for elevene å forstå oppgaven. Kristin påpeker viktigheten av at læreren legger til rette for at elevene både får utvikle norskspråklige ferdigheter i læringssituasjoner og morsmålet sitt gjennom å reflektere over hindringer i lærestoffet på eget språk i morsmålgrupper. Hun sier i tillegg at elevens «signifikante andre», er de andre elevene – både gjennom vennskap, men også i tilknytning til læringsarbeid ved at de kan hjelpe hverandre. Som Kristin poengterer Marie viktigheten av å diskutere fag på morsmål, og begrunner dette med at det øker elevenes forståelse for faget og motivasjon til å jobbe videre når de føler at de har forstått det de skal gjøre. Gunnar er noe mindre klar i sin oppfatning, men referer til læringsarbeidets primære hensikt i spørsmål om bruk av morsmål er hensiktsmessig eller ikke:

Gunnar: Når det er flere med samme språk så kan vi jo, hvis de skal samarbeide så kan jo det noen ganger være (..) men du må liksom vite, hva er det vi vil? Hvis de alltid skal få lov til å samarbeide, da blir jo ikke norsken noe bedre heller. [...]. Men det er klart at det er jo nyttig å bruke, skal du lære deg noe om universet eller kroppen eller et annet emne så er det jo fryktelig mye enklere hvis du får gjøre det på ditt eget språk. Hva er liksom primærhensikten her, skal du bli god i dette emnet, lære deg noe i dette emnet eller er primær oppgaven at du skal bli bedre i norsk, eller å snakke norsk?

Flere av informantene forteller også om situasjoner hvor de mener bruk av morsmål ikke er hensiktsmessig. Ekskludering nevnes av Ane, Marie og Gunnar, som alle forteller at kan være utfordrende når elever med samme språkbakgrunn søker hverandre og ekskluderer andre ved å bruke språk andre elever ikke forstår:

Ane: Hvis det er ekskluderende som gruppegreie, at «vi er fra Polen» (etterligning av stemme) for eksempel og «vi snakker polsk og ingen andre får være med oss» (etterligning av stemme), da er det jo ikke greit da er det jo utestenging.

Marie: Men man må passe på at man lærer de å inkludere. Og det er ekskluderende å snakke et språk som andre ikke forstår når man skal være sosial med andre.

Gunnar: Men det er klart at han [rumensk elev] lærer seg ikke mer norsk ved at han snakker rumensk hele dagen på skolen også. Så der må vi bare rett og slett være ganske strenge på at «du skal være med de andre norske», og DE inkluderer. Og vi har jo nok, han er ikke stigmatisert på den måten for vi har mange med flerspråklig bakgrunn.

I tillegg til spørsmål om bruk av morsmål på skolen, var det noen av lærerne som fikk oppfølgingsspørsmål om hva de synes om at minoritetsspråklige elever bruker morsmål hjemme. Det var tidsbegrensninger i noen av intervjuene som ikke tillot at alle fikk dette spørsmålet. Kristin var blant disse, men hun gav uttrykk for en oppfatning av dette spørsmålet tidligere i intervjuet og som derfor inkluderes her. Stine og Benjamin fikk ikke dette spørsmålet. Ane bruker ordene fint, spennende og naturlig om at elevene bruker morsmålet sitt hjemme. Hun forteller også om minoritetsspråklige elever som sier de øver på norsk hjemme, og at hun synes det er bra i tilfeller der elever har «problemer» med norsk. Kristin understreker at morsmålet til nyankomne minoritets elever ikke blir bedre ved at det kun snakkes i hjemmesfæren. Hun mener likevel at elever som kommer fra familier med høy sosioøkonomisk bakgrunn, der for eksempel politikk er et vanlig samtaleemne rundt middagsbordet, kanskje vil kunne lære seg noen akademiske begreper. Marie mener at elever burde snakke morsmålet sitt hjemme for å ivareta og utvikle det, samt reflektere på det. Hun mener også at dersom elever ikke bruker morsmål i hjemmesfæren fordi å øve på norsk prioriteres, vil kunne føre til at det utvikles svært «forenklet» og «gebrokkent» norsk. Gunnar trekker inn flere oppfatninger i sin vurdering av hvorvidt det er hensiktsmessig å bruke eget morsmål hjemme:

Gunnar: Jeg tenker jo at hvis de skal bli flerspråklige så må jo de gjøre det. Men igjen, hvis du bare gjør det så blir jo ikke flerspråkligheten en, altså da blir det mer en hindring. Altså, hvis du ikke greier å bruke flerspråkligheten din på en sånn funksjonsdyktig måte [...]. (..) men jeg synes det er dumt at hun [elev med små sosiale stimuli] kanskje mister en del muligheter som hun faktisk har i Norge med tanke på både utdanning og arbeidsliv og alt sånn. Fordi hun ikke kan språket [norsk] godt nok. [...]. Så, men derifra til å si at "nei, er de altså, er de kommet til Norge så burde de lære seg å snakke norsk" (etterligning av stemme). Det er jo ikke (..) men jeg tror vi må innse at billetten inn i samfunnet, det norske samfunnet, det er viktig å kunne språket altså. Men jeg sier ikke dermed at du ikke skal være flerspråklig, men jeg tror vi må være bevisst på det og signalisere det [viktigheten av sosiale stimuli] til foreldre.

Informantene sier at de har arbeidet godt med fagfornyelsen. Samtidig viser lærerne bare delvis kjennskap til fagfornyelsens beskrivelser av flerspråklighet: På spørsmål om de opplever at læreplanverket uttrykker seg om flerspråklighet og i hvilken grad de synes det vektlegger

flerspråklighet som et mål, svarer de:

Ane: Det har jeg egentlig ikke lagt noe merke til at den har gjort det.

Kristin: Det synes jeg ikke at den har.

Stine: Jeg aner ikke, har ikke tenkt på det en gang. Generell basis veldig mye om samene.

Benjamin: Nei det tror jeg ikke den gjør.

Marie: Jeg synes den er ganske tydelig på at flerspråklighet er en ressurs, morsmål er en ressurs.

Gunnar: Vet ikke, har ikke noe godt svar.

Når jeg nevnte noen beskrivelser av flerspråklighet fra fagfornyelsen, var det flere av informantene som kritiserte reformen for å være utydelig. Kristin mener det som står om flerspråklighet bare blir tomme ord dersom det offentlige ikke gjør noe med rettigheter til morsmål utover hvor «gode» eller «dårlige» norskferdigheter elevene har. Benjamin mener at fagfornyelsen bruker mange og store ord som forteller at flerspråklighet er en ressurs, men at den i svært liten grad sier noe om hvordan den skal praktiseres. Marie er til dels enig med Kristin og Benjamin om at fagfornyelsen inneholder fine ord som forteller at flerspråklighet skal være en ressurs, men at det er vanskelig å konkretisere den nok til å vite hvordan man skal realisere dette i skolen. Hun påpeker likevel at hun mener fagfornyelsen er tydelig i sin sak om at flerspråklighet er en ressurs.

4.4 Oppfatninger av flerspråklighet som ressurs

Hovedtemaet i oppgaven er flerspråklighet som ressurs, der et sosialt rettferdighetsperspektiv fungerer som bakteppe for hvorfor en ressurstilnærming til flerspråklighet er nødvendig og viktig. Gjennom samtale med denne tematikken i fokus, forteller lærerne i varierende grad hvordan og hvorvidt flerspråklighet er eller kan være en ressurs, rettet mot både individ- og samfunnsnivå. Samlet sett opplever jeg at lærerne finner det vanskelig å helt sette ord på hva de oppfatter flerspråklighet som ressurs innebærer.

For å få et bilde av hvordan lærerne forstår flerspråklighet som ressurs, spurte jeg innledningsvis hvilke fordeler de ser ved å være flerspråklig. Ane knytter, som tidligere nevnt, flerspråklighet til det å være minoritetsspråklig, og forteller at hun tror elevene har andre erfaringer og verdensoppfatninger enn elever som «kommer fra en helt norsk familie». Det er interessant å registrere at Ane synes å skildre et dialogisk eller dynamisk syn på flerspråklighet (jf. Cummins 2000; García & Wei, 2019):

Ane: [...] du kan bygge på språket med at du kan hente ord fra de ulike språkene hvis du behersker de godt, at du kan forklare ting bedre.

Intervjuer: Ved å bruke for eksempel norsk og, la oss si, polsk?

Ane: Ja, for det er jo ord, vi har jo mange ord for snø som andre språk ikke har, og polsk har helt sikkert mange ord for noe annet som vi ikke, at jeg ser for meg at man får en rikere språkforståelse generelt.

Også Marie nevner språkforståelse eksplisitt, men knytter denne til elevenes utvikling og måten de kan få et nytt blick på morsmålet sitt når de lærer andre språk og sammenligner disse. Hun knytter fordeler ved flerspråklighet videre til mulighetene for å komme i kontakt med andre mennesker på en annen måte, og dessuten til bedre jobbmuligheter. Kristin trekker i likhet med Ane fram andre erfaringer, men også perspektiver og kilder som ressurser minoritetsspråklige elever kan ha nytte av, eksempelvis i måten språk, kultur og relasjon er nært forbundet. Det er vanskelig å få helt tak i Kristins forståelser av flerspråklighet som ressurs her og nå, fordi hun svært ofte forteller hvordan flerspråklighet kunne ha vært en ressurs dersom det offentlige systemet hadde gitt større rom for å muliggjøre dette. For eksempel peker hun på den betydning det hadde vært for skole-hjem samarbeidet, elevens selvfølelse og evne til å lære, dersom morsmål hadde blitt vesentlig mer anerkjent i opplæringsloven og i læreplanverket. Stine vektlegger kultur i stor grad, og sier flerspråklighet trolig gjør det lettere for elevenes språktilegnelse senere i livet. Benjamin mener at flerspråklighet gir bedre muligheter for kommunikasjon med personer på tvers av landegrensener og kulturer, og at dette kan bidra til innsikt i andres liv. Han mener det er viktig at elevene selv ser verdien i morsmålet sitt og i det å kunne flere språk. Gunnar er noe vag når han forteller hvordan flerspråklighet er en fordel for individet. Han er inne på fordeler, som sammenhengen mellom språk og kultur, og hvordan det er lettere for individet å forstå sin egen bakgrunn og kultur «hvis du behersker språket ganske godt». Gunnar mener at flerspråklighet gir slike fordeler dersom elevene kan minst ett av språkene sine godt nok til å tenke og resonnerer med det.

Jeg stilte også lærerinformantene spørsmål om hvordan de oppfatter at flerspråklighet er en ressurs i skolen og i samfunnet, slik det er formulert i fagfornyelsen. Her trekkes det frem kritikk mot styringsdokumentenes «store og fine ord» og mangel på konkretisering av hvordan flerspråklighet kan være en ressurs. Noen av lærerne forteller om hvordan flerspråklighet *er* en ressurs i skolen og i samfunnet, mens noen forteller om hvordan det *kan* være eller bli det. Om flerspråklighet som ressurs i skolen, påpeker Ane at elever har godt av å gå på en skole med stort mangfold, både språklig og kulturelt sett. Kristin mener at læreren må legge opp til morsmålsbruk i læringsarbeid, spesielt når det er flere elever i klassen som deler samme

morsmål, der de kan reflektere sammen på morsmålet sitt. Gunnar uttrykker usikkerhet knyttet til hvordan man kan få flerspråklighet til å bli en ressurs i skolen. Stine forteller ikke om hvordan flerspråklighet er en ressurs i skolen og i samfunnet, men er den av lærerne som er tydeligst i sin kritikk av fagfornyelsen beskrivelser av tematikken gjennom samtaleforløpet. Benjamin og Marie deler langt på vei Stines kritikk, men formulerer seg noe annerledes:

Stine: [...]. Jeg tenker at det bare er flåsete språk. Okey, hvordan skal utdanningsdirektoratet legge til rette for at det skal være en ressurs da? Gi oss mer veiledning, gi oss mere ressurser, gi oss mer penger da sånn at det kan bli en ressurs. [...].

Benjamin: Det der er jo poenget mitt sant, hva mener de med det? Det er lett å si det der, men hva mener du i praksis? Hva vil fagfornyelsen egentlig, sant? Jeg har ikke noe ekstremt gode svar på det. [...].

Marie: [...]. Altså det blir jo et sånn ideal da, et sånn prinsipp som man slår fast. Altså det er ikke noe å diskutere lengre, sånn er det bare. Det skal være en ressurs. [...]. Jeg tolker det egentlig sånn, altså det er fint at det blir sett som et sånn prinsipp og som et mål, men det skulle gjerne stått litt sånn tydeligere på hvilken måte da, og hvordan man skal tolke det.

For å få en dypere innsikt i hvordan lærerne forholder seg til flerspråklighet på daglig basis, spurte jeg om de tok noen spesielle hensyn i planlegging og gjennomføring av undervisning. For nærmere spesifisering lurte jeg også på om de pleide å trekke fram elevenes flerspråklighet i undervisning, og i så fall når og på hvilken måte. På generell basis av tilpasset opplæring, forteller alle lærerne at de tilpasser oppgaver og språket sitt når de skal forklare noe til elevene. For eksempel sier Ane at hun skriver oppgavene lettere og forklarer hva ord betyr, men at hun gjerne vil bruke de akademiske begrepene som elevene vil møte på i eksamensoppgaver. Å få tekst og språk forenklet mener hun alle elever har godt av, noe Marie også forteller at hun gjør for elevene. Kristin mener at den gode opplæringen skjer i planleggingsarbeidet, fordi læreren allerede da kan forutse hvor elevenes hindring for forståelse vil være – både språklig, kulturelt og faglig. Kristin sier hun derfor lager oppgaver som får elevene til å stoppe opp, identifisere hindringer og reflektere over og koble på mulige løsninger. I tillegg mener Kristin at vekslning mellom bruk av norsk og morsmålsgrupper er viktig for utvikling på begge språk. Stine forteller om en elevgruppe med svært lave norskspråklige ferdigheter, og sier videre at deres mål for elevene er at de skal klare å produsere en tekst på cirka en halv dataside om et selvvalgt tema i lekse. Hun sier også at hun prøver å bake inn litt norsk der det er mulig, som for eksempel gjennom presentasjonsarbeid og egenproduserte plakater. Benjamin forteller at han pleier å forklare på engelsk til de elevene han vet «ikke har et sterkt ordforråd». Han sier også at oppgavene i stor grad blir tilpasset elevenes nivå, og at han forventer vesentlig mer av dem som «snakker norsk hjemme enn det jeg gjør av elever som kun snakker norsk her». Gunnar forteller om et stort spenn i norskspråklige ferdigheter blant elevene i klasserommet, hvor enkelte i

klasserommet nesten ikke prater norsk. Han pleier derfor å plukke ut tekster der han aner muligheten for at elevene klarer å henge med i undervisningen, men opplever dette som lettere i kunnskapsfag enn i arbeid med skjønnlitterære tekster. Gunnar mener skjønnlitterære tekster ofte kommer med store fallgruver, som for eksempel mengden språklige bilder og uttrykk som benyttes i denne type tekster.

Når jeg spør lærerne om de pleier å trekke fram elevenes flerspråklighet i undervisning, får jeg litt ulike svar – noen mer tvetydige enn andre. Som nevnt trekker Benjamin oftest fram engelsk som kommunikasjonsspråk med elever og elever seg imellom, heller enn elevenes morsmål gjennom samtalen. Ved spørsmål om han bruker å trekke fram elevenes flerspråklighet i undervisning, svarer han igjen med fokus på engelsk og at han bruker faget til å fremme engelsk som «lingua franca», et universelt språk som «blir brukt for å kommunisere mellom folk som snakker ulike språk, at du bruker det som verktøy til å kommunisere med folk fra andre land da». Det lille han forteller om elevenes morsmål i her kontekst, er at elevene «blir veldig glad når de får lov til å snakke om sitt eget språk, skrive sitt eget språk». Om Benjamin gjør pedagogisk aktive valg for at elevene bruker sine morsmål eller som fremmer elevenes flerspråklighet utover bruk av engelsk, forteller han ikke noe om. Stine forteller at hun vektlegger rettskriving for øyeblikket, og at hun merker ringvirkningene av koronapandemien fordi «jeg tror kanskje man merker det her mer enn andre steder for det er så stor prosentandel som kommer fra ressursvake hjem». Hun sier imidlertid at hun bruker engelskfaget, men spesielt KRLE-faget til å snakke om «at vi er så ulike og vi har mange forskjellige religioner, kulturer og språk». Stine forteller at hun bruker faget til å formidle hvor ulike mennesker er fordi «det er et sånt kulturfag og det er perfekt å ta det i», og at dersom elevene hadde vært faglig sterkere hadde det vært lettere å fokusere på flerspråklighet i norskfaget. Gunnar forteller at det kommer an på hvilket tema de arbeider med, som for eksempel nordiske språk, og om det faller seg naturlig at han kan trekke fram elevenes flerspråklighet ved å spørre dem hva ting heter på morsmålet deres. Han påpeker også at man må være forsiktig slik at det ikke virker stigmatiserende ovenfor elever med andre morsmål enn norsk. Gunnar mener han kan bli mye flinkere til å trekke fram og vise for elevene at det å kunne flere språk, er positivt og en styrke. Selv opplever han at elevene synes det er kult, og trekker fram at elevene bruker appen «duolingo» svært ofte for å lære seg ord og fraser på ulike språk, «helt uavhengig om de er norsk eller noe annet». Ane forteller om noe hun synes er utfordrende i henhold til stigmatisering, rasisme og annerledeshet. Det å trekke fram elevenes flerspråklighet er noe hun er redd for å gjøre:

Ane: Jeg er redd for at de skal føle at det er ubehagelig, at de ikke har lyst til å føle seg annerledes, at de, jeg tenker det at her er det, jeg jobber mye med sånn "vi", at "vi i denne klassen", at vi er en enhet i denne klassen, men jeg har jo hvis jeg har elever som har sagt at de synes det er kjekt at jeg gjør det så har jeg gjort det før, men jeg har ikke gjort det nå med disse elevene.

Intervjuer: De som har sagt at de synes det er kjekt, på hvilken måte synes de at det er kjekt?

Ane: Jeg tror de synes det er litt kult, at det er litt sånn "ja visste du at jeg kan disse og disse språkene" (etterligning av stemme). Også "nei, det visste jeg ikke" også "har du lyst til å lære oss noen ord?". Også har de kanskje lyst å si noen ord da til klassen og da går det an å bruke de litt senere og, sånn "ja, hva er dette på tysk eller hva er dette på kurdisk?".

Intervjuer: Spør du elever som du vet er flerspråklig, om de har lyst?

Ane: Nei

Intervjuer: De oppsøker deg hvis de vil?

Ane: Ja, og det er nok på grunn av at, at jeg er så redd for at de skal føle seg, hvert fall når elever uttaler at de opplever rasisme og de opplever sånne ting, og da har ikke jeg lyst til at de skal føle at jeg har tatt de ut av gruppen, og sett at du er annerledes.

Intervjuer: Er det på grunn av at de har et annet morsmål, eller er det at norsken deres er aksentpreget, for eksempel?

Ane: Det er nok begge deler kan jeg tenke meg, at de kanskje ikke føler seg så flinke kanskje.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg tolke og drøfte funnene i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som er presentert i kapittel 2. Kapitlet er strukturert etter oppgavens fire forskningsspørsmål: 1) *Hvilke oppfatninger av flerspråklighet har grunnskolelærere?* 2) *Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet som problem,* 3) *Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet som rettighet,* og 4) *Hvordan oppfatter grunnskolelærerne flerspråklighet som ressurs?* Gjennom drøfting innunder hver av forskningsspørsmålene vil jeg, med utgangspunkt i de seks lærerinformantene, forsøke å svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet?* Samlet, vil helheten av kapitlet utgjøre svaret på dette.

I det følgende vil jeg gå fortolkende til verks, samle funnene og drøfte forskningsspørsmålene separat i delkapitlene nedenfor. Analysen og de funn den representerer, drøftes som nevnt i lys av teori og forskning. Siden oppgaven har begrensninger ved seg, vil kun det mest påfallende for problemstillingen og de teorier og forskning som er inkludert løftes fram. Det er altså forståelse fra min side at det er flere funn som kunne vært diskutert mer omgående.

5.1 Hvilke oppfatninger av flerspråklighet har grunnskolelærere?

I kapittel 2.2.1 omtales skillet mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og individnivå, der sistnevnte er fokus i oppgavens problemstilling. Flerspråklighet på individnivå kan defineres på flere ulike måter, alt etter hvilke kriterier man legger til grunn. Noen definisjoner vil dermed både kunne ekskludere og inkludere elever i varierende grad fra benevnelsen. Derfor vil det gjerne være naturlig å finne læreropfatninger av flerspråklighet som i mer eller mindre grad speiler ulike definisjoner av og forestillinger om flerspråklighet. I oppgaven er det anlagt et bredt og inkluderende syn på flerspråklighet, som omfatter alle som forholder seg til og behersker flere språk på mange ulike nivåer. Flerspråklighet anses for å være en dynamisk og integrert ressurs bestående av alle språkkunnskaper i alle språk, som individet kan ta i bruk i ulike kommunikasjonssituasjoner (jf. Europarådet, 2020, s. 32; Egeberg, 2016, s. 11).

Analysen finner at flere lærere har oppfatninger av flerspråklighet på individnivå som sidestiller det å være flerspråklig med det å være minoritetsspråklig. I deres oppfatninger er altså elever med annen nasjonal og språklig bakgrunn enn den norske, primært oppfattet som flerspråklige,

og tilsvarer den delen av elevmangfoldet som har innvandret eller er norskfødte barn av innvandrere i Norge – også referert til som «den nye flerspråkligheten» i kapittel 1.1. Som nevnt i begrepsavklaringen i kapittel 2.1, kan en minoritetsspråklig elev være flerspråklig ved innlæring av flere språk mens en flerspråklig elev ikke nødvendigvis trenger å være minoritetsspråklig. En slik oppfatning av flerspråklighet og hvem som regnes som flerspråklige, er i tråd med forskningsfunnene til Olaussen og Kjelaas (2021, s. 53) som sier at deres lærerinformanter hadde en smal forståelse av hva det vil si å være flerspråklig og som derfor ekskluderte mange elever fra begrepet, og Vikøy og Haukås (2021, s. 921) som blant annet fant at deres lærerinformanter knyttet skolens økende mangfold til minoritetsspråklige elever.

Andre lærere viser på sin side bredere og mer inkluderende forståelser av hva det vil si å være et flerspråklig individ. I deres øyne innebærer individuell flerspråklighet tilegnelse og bruk av flere språk i dagliglivet. En slik forståelse inkluderer dermed et større antall elever i flerspråklighetsbegrepet. For eksempel understreker én av lærerne at termen inkluderer *alle* elever, og ikke *bare* elever fra annen nasjonal og språklig bakgrunn. Slik sett kan oppfatningene forstås i tråd med Monsen og Randens (2017, s. 33) forholdsvis enkle beskrivelse av et flerspråklig individ, som på sin side verken forutsetter at et spesifikt kompetanse- eller identitetskriterium ved flerspråkligheten må ligge til grunn for å inngå i begrepet. Som nevnt innledningsvis i kapittel 5, viser analysen derimot at en tilsynelatende positiv oppfatning av flerspråklighet ikke alltid samsvarer med lærerens flere senere ytringer. Eksempelvis legger Benjamin en inkluderende forståelse av flerspråklighetsbegrepet til grunn ved si at flerspråklige gjerne mestrer, forstår og formidler på forskjellige språk, og at de kan gjøre seg forstått på flere språk enn morsmålet. Ved senere anledning viser han likevel antydninger til en tilnærming til individuell flerspråklighet som problem (jf. Ruiz, 1984) når elever og deres språklige kompetanser måles opp mot en majoritetsspråklig standard. En videre drøfting av dette kommer nedenfor i kapittel 5.2.

Funnene fra analysens kapittel 4.1 viser at svært få lærere gir uttrykk for en oppfatning av flerspråklighet forbi ordlyden av begrepet: Flerspråklighet = flere språk. Individuell flerspråklighet som en dynamisk og integrert kompetanse eleven kan ta i bruk som ressurs på ulike måter, uansett bakgrunn for språktilegnelsen, synes å være fraværende hos de aller fleste. Blant lærerne gjelder dette også kjennskap til at elevens bruk av flere språk i opplæringen, der elevens språklige repertoar, bestående av språkkunnskaper i alle språk innad samme kognitive mekanisme (jf. CUP), kan brukes som ressurs for å styrke ens forståelse og aktivitet – på alle

språk. Det er to av lærerne som kan synes å oppfatte flerspråklighet som et dialogisk eller dynamisk anliggende: Kristin, gir i svært høy grad uttrykk for et transspråklig syn på flerspråklighet, mens vi finner antydninger til et slikt dialogisk eller dynamisk syn på flerspråklighet hos Ane, men her er tvetydigheten såpass stor at det er vanskelig å si noe sikkert. Disse funnene diskuteres videre i drøftingskapittel 5.4.

Analysen viser stor grad av konsensus blant lærerne om at alle typer flerspråklighet *ikke* oppfattes som like mye verdt i samfunnet. Av de utsagnene som kommer fram her, mener stort sett alle lærerne at vestlige språk anses for å være av nytteverdi i samfunnet og for individet på grunn av jobbmuligheter, kommunikasjon på tvers av landegrenser og kulturell forståelse. Det er én lærerinformant som kobler et tilsynelatende lavt verdisyn på innvandrede språk og mennesker utenfor vestlige landegrenser, til oppfatninger hun mener eksisterer på samfunnsnivå: Stine spesifiserer at hun tror en samfunnsmessig oppfatning som rår blant den norske befolkningen, er at mennesker som har innvandret fra andre land, og som har bidratt til «den nye flerspråklighet» i Norge, ofte blir sett på som «åja, enda en innvandrer» (etterligning av stemme). Dette er et interessant funn med flere mulige tolkninger. For det første kan en mulig tolkning være at Stine oppfatter samfunnet for å være negativ til innvandring. For det andre, kan Stines oppfatning av samfunnets syn på innvandring til Norge overføres til elevene som deltar i skolen. En mulig tolkning kan altså være at Stine oppfatter innvandrere og norskfødte barn av innvandrere for å være oppfattet som problematisk i og for den norske skolen.

At ikke alle typer flerspråklighet anses å være like mye verdsatt i samfunnet, kommer også til uttrykk i intervjuet med Benjamin. Det er trekk ved hans utsagn som kan ses i lys av Stines oppfatninger om samfunnets syn på flerspråklighet. Benjamin mener som nevnt i kapittel 4.1 at det er lett å *si* at flerspråklighet er like mye verdt, men at det som foregår i praksis tilsier noe annet. Benjamin spesifiserer ikke dette noe nærmere, men kan mulig tolkes dithen at han mener eksisterende praksis i skolen stemmer dårlig overens med beskrivelsene av flerspråklighet som ressurs i LK20. Analysen viser nemlig at kjennskap til disse beskrivelsene er lave, men at kritikker til dem er store. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.3.

5.2 Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet som problem?

Som nevnt ovenfor i drøftingskapittel 5.1, legger flere av lærerne en ekskluderende oppfatning av flerspråklighetsbegrepet til grunn, noe som er i tråd med Olaussen og Kjelaas (2021, s. 53) og Vikøy og Haukås (2021, s. 921) sine forskningsfunn. Vikøy og Haukås (2021, s. 921) konkluderte i tillegg med at lærerinformantene deres hadde problemorienterte oppfatninger til det å være lærer i et mangfoldig klasserom. Deres forskningsfunn er på linje med oppgavens funn fra kapittel 4.2, og drøftes derfor videre under.

Tradisjonelt, har utdanningssystemet anerkjent «den gamle flerspråkligheten» det norske samfunnet omfatter, som verdifullt. Det finner vi klare antydninger til i de styrende direktivene for språkopplæring i skolen som det offentlige har satt føringer for (jf. kapittel 2.3). I så måte kan dette stå i kontrast til problemorienterte tilnærminger til «den nye flerspråkligheten» det norske skolesamfunnet gjenspeiler i stadig økende omfang. Grunnskolelærere skal undervise *alle* elever i skolen, også dem med andre morsmål enn norsk og samisk. Derfor er det interressant å undersøke om mangelsynet på språk som eksisterer i de språkpolitiske føringene for skolen er noe som gjenspeiles i lærernes oppfatninger av flerspråklighet som problem. Hvordan og i hvilken grad dette forekommer, drøftes derfor her.

Flerspråklighet som problem er tematikk alle lærerinformantene kjenner seg igjen i og/eller reflekterer dyptgående rundt. I de aller fleste samtaler fungerer også denne tematikken som en rød tråd på tvers av samtalekategoriene. Analysen viser tydelig at kommunikasjonsbarrierer og utfordringer knyttet til forståelse mellom lærer og elev i undervisningssituasjoner spiller en sentral rolle for hva lærerne oppfatter som problematisk ved flerspråklighet. Vanskeligheten med å avdekke elevenes egentlige (manglende) forståelse av undervisning og gitte instruksjoner fra læreren, til tross for at de tilsynelatende behersker norsk godt i hverdagslig samtale, kan vi se i lys av Cummins begrepsliggjøring av hverdagsspråk (BICS) og akademisk språk (CALP), og lærerens vurdering av disse. Ifølge Cummins (2000, s. 35 – 36) skjer det ofte at elever som lærer seg norsk som andrespråk, tilegner seg det aldersadekvate hverdagsspråket raskere, og at dette stabiliseres tidligere enn det akademiske skolespråket gjør. Derfor kan det også lett skje at lærere overvurderer elevenes norskspråklige ferdigheter, som her viser seg gjennom lærernes problematisering av elevenes flerspråklighet og den skjulte kompleksiteten bak overfladisk gode norskferdigheter i hverdagsspråket. Dette kan gi uheldige konsekvenser for elevenes rett til språklig tilrettelegging med grunnlag i § 2-8 dersom lærere misforstår og vurderer elevenes

norskferdigheter som bedre enn de egentlig er. Dersom sosial rettferdighet med henblikk i slik kartlegging skal kunne fostres, må lærere ha tilstrekkelig kunnskap om sammenhengen mellom morsmål og andrespråk, og kompetanse i slik kartlegging, for å motvirke at manglende oppfølging av rettigheter skjer. Flere lærere har tilsynelatende liten innsikt i de språklige kunnskapene elevene kan besitte gjennom sine flerspråklige repertoarer. Det kommer også frem gjennom analysen av intervjuene at kunnskapen blant lærerne om morsmålets rolle og verdi for elevenes andrespråkstilegnelse er mangelfull. At noen av lærerne peker på elevenes manglende norskspråklige forståelse og ferdigheter, kan i lys av Ruiz' (1984) *tilnærming til språk som problem* tolkes som uttrykk for at elevene ses i lys av deres språklige mangler (jf. nativespeakerism, s. 14) framfor deres flerspråklige repertoarer. Usikkerhet og lite kunnskap og kompetanse om flerspråklige elever og bruk av flerspråklige tilnærminger i undervisning, kan resultere i at flerspråklige elever også risikerer å bli elever med vesentlige utfordringer i opplæringen. I samsvar med Olaussen og Kjelaas (2021, 73), som i sin forskning konkluderte med viktigheten av lærerens kompetanse om flerspråklighet og flerspråklighetsdidaktikk, vises det også her til denne viktigheten for å motvirke uheldige språklige ideologier og kompetanse for hvordan slike ideologier, makt og sosial ulikhet er forbundet og påvirker elevenes muligheter for sosial rettferdighet.

Analysen viser også at fremstillingen av flerspråklighet som problem i all hovedsak dreier seg om omtalen av de minoritetsspråklige elevene. Det er interessant at Benjamin ikke ser ut til å oppfatte det som problematisk at elevene unnlater å bruke morsmålene sine. Det i seg selv, kan muligens tolkes som uttrykk for språklig usikkerhet fra elevenes side – noe Ortega (2019, s. 28) hevder at kan skje dersom synet på og målet med flerspråklighet er at andrespråksinnlærere forventes å tilegne seg adekvate norskferdigheter som tilsvarer en majoritetsspråklig standard. Når Benjamin sier at andrespråksinnlærere «er jo ikke like kompetent som en som er født og oppvokst med norsk», viser han nettopp til et slikt syn på flerspråklighet, noe som her kan tolkes som uttrykk for et mangelsyn på språk og en tilnærming til språk som problem. I analysens kapittel 4.4, der Benjamin forteller at elevene «blir veldig glad når de får lov til å snakke om sitt eget språk, skrive sitt eget språk» viser som Sollid (2019, s. 17) at makten og legitimiteten til å fordele ord og tematisk oppmerksomhet ligger hos læreren. Dette blir tydelig når Benjamin uttrykker at morsmål ikke har en særlig plass i hans pedagogiske virksomhet, men heller et stort fokus på engelsk som «lingua franca» – som han i hovedsak oppfordrer elevene til å bruke. Som Sollid (2019, s. 13, 17) viser også dette til antydninger av at elevenes språklige erfaringer, ut over norsk og engelsk, har en utydelig plass i hans klasserom, og at marginalisering av andre

former for språklig og kulturelt mangfold enn det som er foretrukket, skjer som følge av lærerens manglende evne til å skape rom for mangfoldet inne i klasserommet som integrert del av den sosiale praksisen.

Analysen finner også at det er én av lærerne som gir uttrykk for en etablert myte om flerspråklighet som innebærer at simultan to- eller flerspråklighet har negative konsekvenser for barnets evne til språk. Dette stemmer bare delvis med det nyere forskning viser: Gujord (2017, s. 113) skriver at flerspråklige barn som får mulighet til å høre, bruke og utvikle mer enn ett språk simultant, i utgangspunktet klarer det uten problemer, men at studier viser at for simultant flerspråklige innebærer dette faktorer som angår omfanget på og kvaliteten av innputt (Gujord, 2017, s. 114). Hvor mange språk barn eksponeres for, har altså ingen sammenheng med når de starter å snakke (Gujord, 2017, s. 106; Ryen & Simonsen, 2015, s. 198-200), slik Stine oppfatter at flerspråklige elever gjør – i tråd med utdaterte forestillinger om flerspråklighet. Språklig innputt og utputt anses for å være nødvendig for at flerspråklige elever skal ha mulighet til å bevare og utvikle sine flerspråklige repertoarer, og er altså noe lærere burde ha kunnskap om og legge til rette for. Analysen finner også at samme lærerinformant skildrer et syn på at transspråking (jf. García & Wei, 2019) og aksentpreget norsk hos andrespråksinnlærere, er et problem for læreren og eleven. At elevenes lingvistiske multikompetanse (jf. Cook, 2016, s. 2) benyttes for å fremme forståelse og kommunikasjon på en strategisk måte, sammen med en oppfatning av at elevers aksentpregede norsk anses som feil av læreren, kan tolkes med stor tyngde som uttrykk for en tilnærming til språk som problem der ideen om at språklige mangler og ulemper må kompenseres for gjennom språklig assimilasjon og overgang til det dominerende majoritetsspråket (jf. Ruiz, 1984, s. 19; Hult & Hornberger, 2016, s. 35). Dette synes å farge Stines tilnærming til flerspråklighet. Hun identifiserer altså flerspråklige elevers bruk av språk om hverandre (transspråking) og språklige variasjoner (aksentpreget norsk), som negative språkuttrykk og som problemer som må løses. At Stine i samme kontekst forteller at «det er egentlig en regel på skolen at man skal snakke norsk», kan mulig tolkes dit at hun oppfatter disse språkproblemene som løsbare dersom elevene oppnår tilstrekkelig norskspråklig kompetanse der språklige forskjeller ikke er sansbare for omverdenen.

5.3 Hvordan oppfatter grunnskolelærerne flerspråklighet som rettighet?

Hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har etter loven, synes å være et ukjent terreng for flere av lærerne. Analysen finner varierte svar og synspunkter på denne tematikken. Samtidig får LK20 sine beskrivelser av flerspråklighet, til dels omfattende kritikker fra noen av lærerne med særlig blick på manglende ressurser, for dårlig konkretisering og praksisnære beskrivelser om hvordan flerspråklighet kan være en ressurs i skolen.

Om minoritetsspråklige elevers rettigheter i skolen finner analysen en tredeling i meninger om de er gode nok eller ikke, der disse ser ut til å stamme fra tilsynelatende manglende kunnskap om rettighetene: Noen av lærerne oppfatter ikke rettighetene beskrevet i § 2-8 som gode nok på bakgrunn av at de representerer en overgangsmodell for flerspråklig opplæring der andrespråkstilegnelse går på bekostning av morsmålet. Ane knytter beskrivelsen av rettighetene til utslettelse av elevenes språklige identiteter. Som Ane mener Kristin at lovverket skildrer et mangelsyn på språk, og særlig individuell flerspråklighet når rettighetene til minoritetsspråklige elever ikke betoner et ressurssyn på flerspråklighet, og tilsynelatende kun anerkjennes av det offentlige som del av de private domene (hjemmet) av lav status (jf. May, 2018, s. 164). Andre lærere mener at rettighetene *ville ha vært* gode nok dersom de hadde blitt bedre fulgt i praksis, med bakgrunn i at flere av deres egne elever hadde hatt særlig av nytte av den språklige tilretteleggingen som særskilt norskopplæring bidrar til. Slike forhold kan ses i lys av Valvatne og Sandviks (2007, s. 318-319) beskrivelser av rettighetene i opplæringslovens § 2-8: Ett av punktene de peker på, er at skoler ikke har klare kriterier for når de skal avgjøre hvilke elever som har rett opplæring, verken når det gjelder norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Også den offentlige utredningen fra 2010 påpeker denne situasjonen i skolen der mange elever rundt om i landet ikke gis den opplæringen de etter § 2-8 har rett på, samt at manglende etterlevelse av regelverket er observert på flere av disse stedene (NOU 2010:7, s. 175). Marie mener rettighetene er gode nok i den grad at de er behovsprøvde og tydelige i sin sak, men påpeker på samme måte som Stine og Benjamin at det er praksisen rundt om i landet som avgjør om elever får fulgt opp rettighetene sine. Stine, Benjamin og Marie som påpeker dette, og som Gunnar til dels er inne på i sine meninger, synes altså å være inne på en sentral del av flerspråklighetsproblematikken som eksisterer rundt om i Norges mange skoler. Det kan altså tolkes som at de ikke mener rettighetene er gode nok slik situasjonen er per nå, og at det opp til det offentlige å sørge for at flerspråklighet anerkjennes i skolen.

Å undersøke lærernes oppfatninger av bruk av morsmål i skolen er en interessant og viktig del av å undersøke hvordan de oppfatter flerspråklighet som rettighet. Flere lærere mener at elevene burde ha mulighet til å videreutvikle sine morsmål gjennom skolegang i Norge, og at dette er noe de burde ha rett til så lenge de ønsker det og ikke bare til de har gode nok norskferdigheter til å følge ordinær opplæring. Én av lærerne påpeker også det paradoksale i språkpolitikken som angår retten til opplæring i fremmedspråk, men ikke i eget morsmål. Dette mener Kristin bidrar til å signalisere at de fremmedspråkene det tilbys opplæring i, er ønskelige og oppfattes som ressurser i og for samfunnet fra det offentlige mens de språkene de minoritetsspråklige elevene har med seg, ikke i samme grad betraktes som verdifulle eller noe som trenger lovfestet vern i motsetning til morsmål som norsk og samisk. Ifølge Ruiz (1984, s. 26) innebærer ikke bare ressursorientert politikk utvikling av språk, men også bevaring av språkressurser. Kristin påpeker som Ruiz det faktum at rettighetene tilrettelegger for at de eksisterende ressursene som minoritetsspråklige elever besitter gjennom sine morsmål, blir ødelagt gjennom feilstyring og undertrykkelse fra det offentlige organ når elevers morsmål forventes å glemmes til fordel for norskinnlæring.

Forskning viser at et velutviklet morsmål er til god nytte for andrespråkstilegnelse (jf. Cummins, 1976, 2000). Marie er den av lærerne som mener at elevene burde ha særlig rett til bruk av morsmål i skolen i løpet av de to første skoleårene for å gjøre nytte av morsmålene sine for den senere språkinnlæring og fagopplæringen i og på norsk, men at bruk av morsmål ut over det ikke kan påberegnes fra skolen fordi lovverkets beskrivelser av minoritetsspråklige rettigheter er som de er. Hun tydeliggjør også hjemmets eget ansvar for å utvikle eget morsmål. Maries ytringer kan tolkes i lys av Cummins teorier. For eksempel kan bakgrunnen for at hun mener bruk av morsmål burde prioriteres for første- og andreklassinger mulig være de fordelene som følger av å utvikle CALP-språk på morsmålet gjennom eksempelvis akademiske sysler. Ved å bruke morsmål i en akademisk setting, som i skolen, kan det hevdes at Marie har dette som bakgrunn i sin mening, særlig når hun spesifiserer at et velutviklet morsmål er viktig for den senere norskinnlæringen og fagopplæringen, nemlig fordi CALP ikke er knyttet spesifikt til ett språk, men del av den underliggende språkkompetansen som elevene kan trekke på i alle de ulike språkene elevene behersker eller lærer. Marie nevner derimot ikke noe om akademiske eller sosioøkonomiske forhold i hjemmesfæren når hun oppfordrer hjemmet til å snakke morsmålet. Dersom eleven kommer fra hjem med høy sosioøkonomisk bakgrunn, vil det for eksempel være høy sannsynlighet for at eksempelvis politikk og kultur diskuteres rundt middagsbordet, der gjerne ord og begreper tilhørende CALP brukes. Derimot vil elever fra hjem

med lav sosioøkonomisk bakgrunn ofte kun tilegne seg hverdagsspråklige språkferdigheter på morsmålet, altså språkferdigheter som ikke bidrar til utvikling av CALP som benyttes i faglig sammenheng i skolen. Det er med andre ord svært gode grunner til at morsmål burde benyttes i faglige sammenhenger.

Som nevnt i kapittel 4.3 forteller alle lærerne at de har arbeidet godt med fagfornyelsen, men kjennskap til fagfornyelsens beskrivelser av flerspråklighetstematikk er tilsynelatende begrenset blant lærerne. Analysen finner at lærerne er sterke i sine kritikker av de beskrivelsene som ble lest opp for dem i intervjuene. «Tomme ord» og «mange store ord» brukes av lærerne i lys av morsmålets svake plass i opplæringen og læreplanverkets manglende beskrivelser og konkretisering av hvordan flerspråklighet er en ressurs. Dette kan være et resultat av at LK20 ikke er klar nok, at synet på flerspråklighet som ressurs fremstår som et paradoks, og at det derfor ikke er unaturlig om det motstridende synet på flerspråklighet også gjenspeiles i lærerne. Analysens funn støtter opp under forskningen til Vikøy og Haukås (2021, s. 926), som der fant et sterkt behov for en klar definisjon av flerspråklighet og en flerspråklig tilnærming på læreplannivå, slik at det unngås at lærere lener seg på egne oppfatninger om viktige temaområder i norskfaget heller enn offisiell politikk. En mulig løsning for å unngå dette, kan hevdes å være et tydeligere læreplanverk i spørsmål om flerspråklighet, både i hva den eksplisitt sier i teksten, og i hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har.

5.4 Hvordan oppfatter grunnskolelærerne flerspråklighet som ressurs?

Som Kunnskapsdepartementet påpeker, står elever med lite læringsstøttende omgivelser, og som derav har størst nytte av ressursene og kvalitetene i det offentlige utdanningssystemet, som den tapende part i grunnskolen dersom praksis og utdanningspolitikk ikke er tilstrekkelig kunnskapsbasert (jf. Meld. St. 16. (2006-2007)). I sammenheng med temaet for masteroppgaven, gjelder dette flerspråklige elevers situasjon, der det gjennom oppgaven har blitt vist at den språkpolitikken som norsk grunnskole tuftes på i dag *ikke* er tilstrekkelig kunnskapsbasert med henblikk på forskning som viser til verdien av flerspråklighet, morsmålets nytteverdi for andrespråkstilegnelse og den positive effekten språkbevarende opplæringsprogram har for å minimere prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetsspråklige (jf. kapittel 1.1). Språkpolitikken kan altså i liten grad sies å anerkjenne andre morsmål enn norsk og samisk, bortsett fra den begrensede verdien andre morsmål tillegges som støtte for elevenes

norskinnlæring og integrering innad samfunnet (jf. Valvatne & Sandvik, 2007, s. 318; Pihl, 2010, s. 52 – 53, 57; Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 13, 22; Kunnskapsdepartementet, 2020). Beskrivelser av at flerspråklighet skal være en ressurs i skolen finnes i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), men forskning viser at læreplanverket mangler eksplisitte definisjoner av flerspråklighet og flerspråklige tilnærminger som lærere kan lene seg på, heller enn egne oppfatninger om denne viktige tematikken i norskfaget (Vikøy & Haukås, 2021, s. 926). Dette forskningsfunnet samsvarer i stor grad med læreroppfatningene av flerspråklighet som rettighet drøftet i kapittel 5.3.

Om oppfatninger av flerspråklighet som ressurs, finner analysen at flere av lærerne finner det vanskelig å sette ord på, eller konkretisere, hva de legger i fenomenet. Analysen viser at kunnskap om at individuell flerspråklighet kan være en ressurs for den enkelte eleven nesten er fraværende, mens samfunnsmessig flerspråklighet og fordeler knyttet til globalisering og kultur vektlegges i større grad. Benjamin, for eksempel, understreker betydningen av flerspråklighet for å kommunisere på tvers av landegrenser og kulturer, og gir uttrykk for hvordan dette kan bidra til innsikt i andres liv. Dette peker mot den interkulturelle dimensjonen ved flerspråklighet og dens potensiale til å fremme flerspråklighet på samfunnsnivå, noe også Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 22) fant at *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* er fokusert mot – nemlig å utdanne det minoritetsspråklige individet for det norske samfunnet. At det kulturelle ressursynet anerkjennes i stor grad blant lærerne, er i tråd med Olaussen og Kjelaas (2021, s. 53) forskningsfunn, der deres lærerinformanter primært trakk fram det kulturelle ressursynet heller enn det språklige, og der forskerne konkluderte blant annet med at slike forestillinger kan ses som uttrykk for språklige ideologier, deriblant *nativespeakerism*. Mine funn viser det samme: Ser vi for eksempel på Benjamins mangelsyn på minoritetsspråklige elevers kompetanser målt opp mot en majoritetsspråklig standard, eller Stines oppfatninger av flerspråklighet som problem, finner vi at det språklige ressursynet er fraværende, særlig når de totalt sett kobler oppfatninger av elevers evne til flere språk til negative konsekvenser med bakgrunn i etablerte myter om flerspråklighet. (jf. kapittel 5.2).

Ser vi for eksempel på Benjamins oppfatning av andrespråksinnlæreres «manglende» innfødte språkkompetanser, og som derav viser en problemorientert tilnærming til språk, eller Stines oppfatninger av flerspråklighet som problem, finner vi at det språklige ressursynet er fraværende, særlig når de kobler oppfatninger av elevers kompetanser og evne til flere språk til negative konsekvenser med bakgrunn i etablerte myter om flerspråklighet (jf. kapittel 5.2).

Analysen viser at lærerinformantene har ulike oppfatninger av hva flerspråklighet innebærer, og hvilke fordeler det kan ha. Både Ane og Marie knytter flerspråklighet til muligheter for økt språkforståelse, der Ane spesifiserer at elevene kan «bygge på språket med at du kan hente ord fra de ulike språkene hvis du behersker de godt». Anes oppfatning av at flerspråklige elever kan gjøre dette er i tråd med Cummins (1983) dialogiske syn på språkbruk og García og Weis (2019) dynamiske syn på flerspråklighet. Anes ytring tilsier en forståelse av dette og at elevene besitter ett rikt språklig repertoar, og kan derav tolkes som uttrykk for et dialogisk syn på flerspråklighet. Men som nevnt, knytter Ane flerspråklighetsbegrepet til dem som omtales som minoritetsspråklige i styringsdokumentene, noe som dermed vil si at disse fordelene ved flerspråklighet anses av henne for kun å gjelde denne elevgruppen. For at Anes dialogiske forståelse av og syn på flerspråklighet skal kunne bidra til å støtte minoritetselevenenes utvikling av akademisk skolespråk (CALP) forutsetter det at læreren skaper rom for at elevene får muligheten til å bruke sine morsmål i skolen gjennom å diskutere og reflektere over faglig innhold. Som Cummins (1976, s. 24) hevder, vil dette kunne føre til kognitive fordeler når eleven når et visst nivå av språklig kompetanse på andrespråket. For å skape denne muligheten har Cummins (1983, s. 377) isfjellmetafor illustrert verdien i og behovet for at morsmålene til alle elevene utvikles. Som analysen også viser, er tilrettelegging for pedagogisk transspråking (jf. Gujord, 2023, s. 59) fraværende i Anes yrkesutøvende praksis siden redsel og frykt for stigmatisering hindrer henne i å gjøre det. Dette funnet underbygger behovet for økt kunnskap og kompetanse hos lærere om flerspråklighet og hva en flerspråklig tilnærming i klasserommet innebærer (jf. Sollid, 2019; Olaussen & Kjelaas, 2021; Vikøy & Haukås, 2021).

På den andre siden nevner Kristin utfordringene ved å anerkjenne flerspråklighet som en ressurs, da det offentlige systemet ikke nødvendigvis legger til rette for dette. Hun peker på behovet for større anerkjennelse av morsmål i opplæringen, noe hun mener kan styrke både skole-hjem samarbeidet og elevenes selvfølelse og læringsmuligheter. Kristins oppfatninger ser ut til å uttrykke et ønske om en ressurstilnærming til individuell flerspråklighet fra det politiske plan, som i tillegg kan bidra til å anerkjenne og øke statusen i private domer som hjemmet (jf. May, 2018). Dette understreker viktigheten av strukturelle endringer for virkelig å utnytte flerspråklighetens potensial som ressurs i utdanningssystemet. Dette underbygges også av Hult og Hornberger (2016, s. 38) som understreker at økt forståelse for og bevissthet om språk som ressurs på det politiske plan, kan bidra til at skolens flerspråklige opplæring forbedres. I lys av Kunnskapsdepartementets påpeking om at utdanningssystemet må være tilstrekkelig kunnskapsbasert med hensyn til elever i skolen med lite læringsstøttende omgivelser (jf. Meld.

St. 16. (2006-2007), vil dette i større grad kunne underbygges som hensiktsmessig for oppnåelsen av sosial rettferdighet i skolen for *alle* elever.

I lys av både Cummins' (1976, 2000) og García og Weis (2019) teorier om språk, er det etablert forståelse for at transspråking muliggjør perspektivene til Cummins dersom lærere legger til rette for bruk av morsmål og andrespråket om hverandre. For at flerspråklighet skal være en ressurs i skolen, mener som nevnt Kristin at det burde legges til rette for bruk av morsmål i læringsarbeidet slik at elevene gis muligheten til å reflektere over fag på morsmål. Kristin legger dermed til grunn et dynamisk syn på tospråklighet med fokus rettet mot enkeltelevers faktiske bruk av kommunikasjon, uavhengig av hvilke språk som involveres i kommunikasjonssituasjonen (jf. Monsen & Randen, 2017, s. 37). Kristins syn på bruk av morsmål og andrespråk utfyllende og om hverandre (jf. transspråking, s. 23-34), viser også ifølge Gujord (2023, s. 59) til en pedagogisk tilnærming som legger til rette for at flerspråklige elever kan utnytte alle de språklige ressursene de har. Kristin er den eneste av lærerinformantene som oppfatter flerspråklighet i et slikt ressursorientert syn.

Når lærerne stilles spørsmål om flerspråklighet som ressurs for samfunnet og skolen slik det formuleres i fagfornyelsen, viser analysen til noen interessante funn. Tidligere har analysen vist at ressursperspektivet på flerspråklighet på samfunnsnivå vektlegges av lærernes, men når de får direkte spørsmål som angår hvordan flerspråklighet er en ressurs i og på samfunnsnivå, velger flere av lærerne å heller fokusere på kritiske sider ved LK20 sine beskrivelser av nettopp dette. Det kommer tydelig frem at lærerinformantene i utvalget retter kritikk mot læreplanverkets abstrakte og uklare beskrivelser av flerspråklighet som ressurs. De peker på behovet for mer veiledning, ressurser og tydelighet i hvordan flerspråklighet kan integreres og utnyttes som en ressurs i skolen. Stine, Benjamin og Marie uttrykker alle frustrasjon over den manglende klargjøringen av hva flerspråklighet som ressurs faktisk innebærer i praksis, og hvordan det kan implementeres i undervisningen. Stines kritikk er direkte og handler om behovet for konkrete tiltak og ressurser for å gjøre flerspråklighet til en reell ressurs i skolen. Hun etterlyser tydeligere retningslinjer og mer støtte fra utdanningsdirektoratet for å oppnå dette. Benjamins peker på den generelle forvirringen og usikkerheten rundt hva fagfornyelsen faktisk legger i begrepet *flerspråklighet som ressurs*. Han stiller spørsmål ved den manglende klargjøringen og behovet for mer konkret veiledning for en bedre forståelse av begrepet. Marie deler til dels Stines og Benjamins frustrasjoner, men ser samtidig på læreplanverkets beskrivelser av flerspråklighet som ressurs i skolen som et positivt prinsipp, selv om det

mangler tydelighet og klare retningslinjer for implementering av det. Totalt kan lærernes kritikker mot læreplanverkets beskrivelser av et ressursyn på flerspråklighet, tolkes som uttrykk for oppfatninger av at flerspråklighet *ikke* anses for å være en ressurs i skolen dersom det offentlige ikke klarer å spesifisere dette tydeligere eller gi mer veiledning og støtte for at lærere kan realisere dette idealet i praksis. Disse funnene kan ses i sammenheng med Vikøy og Haukås' (2021, s. 926) poengtering av behovet for slik tydelighet på det offentlige plan. Gjennom masteroppgaven fremmes også dette som helt grunnleggende for å oppnå sosial rettferdighet, der alle elevers flerspråklighet anerkjennes for være den ressursen det er – både for individet og for samfunnet.

Hvordan lærerinformantene forholder seg til elevenes flerspråklighet i det daglige, er et svært relevant spørsmål i undersøkelsen av om deres underliggende oppfatninger av flerspråklighet som problem, rettighet og ressurs er i tråd med, eller ikke, hvorvidt de tar pedagogiske valg som legger til rette for at alle elevene får bruke sine språklige ressurser. Det er derimot bevissthet for at intervju alene ikke kan konkludere at det lærerne forteller er helt i tråd med det de faktisk gjør i praksis. Takket være den fleksible forskningsmetoden som er anvendt i oppgaven, opplevde jeg lærerinformantene som svært ærlige og åpne i sine formidlinger gjennom samtalene (jf. kapittel 3.2.3). Med henblikk på opplæringslovens § 1-3, viser analysen at lærerne har ulike tilnærminger til å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever i ordinær klasse, samtidig som de til dels er bevisste over behovet for å gjøre det med hensyn til den sammensatte elevgruppen deres, der språklige ferdigheter blant elevene varierer i stor grad. Først og fremst viser det seg at alle lærerne tar hensyn for å tilpasse seg elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Dette inkluderer å forenkle språket og tilpasse oppgavene etter elevenes ferdighetsnivå, slik alle lærerne beskriver det. Én av lærerne ser derimot ut til å legge til rette for transspråking (jf. García & Wei, 2015, s. 224) når elever med samme morsmål gis muligheten til å reflektere sammen på morsmålet sitt: Kristin legger vekt på betydningen av planleggingsarbeidet for å identifisere og overvinne hindringer for forståelse gjennom oppgaver som krever refleksjon og kritisk tenkning. Hun understreker også viktigheten av å integrere både morsmål og norsk for å støtte språkutvikling på begge språk. Utvikling av elevenes totale språklige repertoar, er som nevnt en forutsetning for at individuell flerspråklighet kan være en ressurs og gi kognitive fordeler (jf. Cummins, 1976, s. 24; Monsen & Randen, 2017, s. 36-37; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169-170). En slik språklig tilrettelegging som Kristin gir uttrykk for, kan bidra til at elevene utvikler sine totale språklige repertoarer, der de ikkespråkspesifikke ferdighetene i det akademiske skolespråket kan komme til uttrykk på andrespråket. Refleksjon

og kritisk tenkning om faglige tema på morsmål, vil altså gi elevene bedre utgangspunkt for å forstå og selv produsere muntlige og skriftlige tekster rundt lignende tema på andrespråket. For at flerspråklighet kan være en individuell ressurs som muliggjør kognitive fordeler og utvikling av flerspråklighet, er det med andre ord svært viktig at lærere har kunnskap om forholdet mellom morsmål og andrespråk, og den gjensidige positive effekten de har for hverandre.

Å trekke fram flerspråklighet i undervisningssituasjoner, blir vektlagt av lærerne på forskjellig vis. Oppfatningen av at engelsk har stor betydning som verdensspråk for kommunikasjon, er sterk i Benjamins undervisningspraksis. Og som nevnt i kapittel 4.2 og 4.3, har Stine ved flere anledninger fortalt at det er en regel på skolen om at elevene skal snakke norsk og at skolen oppfordrer til det. At Stine vektlegger rettskriving i norskfaget, og bruker KRLE-faget til å kommunisere for elevene at «at vi er så ulike og vi har mange forskjellige religioner, kulturer og språk» kommer derfor ikke som en stor overraskelse når skolen hun arbeider på tilsynelatende har et mangelsyn på språk, og hun kobler tematikk som opptar språklig mangfold til det kulturelle aspektet som på sin side tilhører KRLE-faget. Ifølge Vikøy & Haukås (2021, s. 922) kan det antas at nordiske språk er et avgrenset temaområde i norskfaget, og at flerspråklighet er tematikk som i liten grad blir tatt opp av lærebøker. Når Gunnar forteller at han *kan* trekke fram elevenes flerspråklighet når nordiske språk er tema, eller ved å spørre elevene hva ting betyr på morsmålet når det faller seg naturlig, gir det ikke inntrykk av at en flerspråklig tilnærming i klasserommet er særlig mye vektlagt. Frykt for å fremheve flerspråkligheten som eksisterer i elevene i klasserommet, signaliseres i stor grad fra én av lærerinformantene. Anes redsel for at denne praksisen kan føre til ubehag eller følelse av annerledeshet blant elevene, kan tolkes på flere måter. Det er forståelse for at hun ønsker å skape en inkluderende atmosfære i klasserommet, men hennes fokus på dette «vi-et» og på at klassen skal være en «enhet», kan samtidig oppfattes som uttrykk for at hun ikke tar til seg den mulige negative effekten dette kan ha.

Overordnet sett kan man si at analysen av lærerintervjuene viser betydelig variasjon i oppfatninger av flerspråklighet, og at disse kommer til uttrykk på forskjellig vis gjennom samtalene om de tre temaområdene brukt for å undersøke problemstillingen: Det første forskningsspørsmålet undersøkte lærernes mer generelle oppfatninger av hva det vil si å være flerspråklig. Her viser analysen at det er enighet blant noen av lærerne i en mer inkluderende forståelse av flerspråklighet, mens andre lærere har en mer ekskluderende forståelse av flerspråklighet. Samtidig viser analysen at en og samme lærers oppfatning av flerspråklighet

ikke alltid stemmer overens med senere ytringer fra samme lærer. Dette kan, som analysen viste, gå begge veier, altså kan en lærer som har en inkluderende oppfatning av flerspråklighet senere gi uttrykk for problemorienterte oppfatninger, og motsatt, kan en lærer som i noen deler av intervjuet gir uttrykk for en ekskluderende oppfatning av flerspråklighet senere vise til ressursorienterte oppfatninger. Det andre forskningsspørsmålet undersøkte lærernes oppfatninger av flerspråklighet som problem. Analysen finner at læreropfatningene som kommer til uttrykk her, i stor grad samsvarer med i den grad de oppfatter flerspråklighet som problematisk og på hvilken måte. Altså, en lærer som oppfatter flerspråklighetsbegrepet i smal forstand, oppfatter oftere flerspråklighet som problematisk enn lærere som gir uttrykk for en bredere forståelse av begrepet – men ikke alltid. Gjennom det tredje forskningsspørsmålet søkte jeg innsikt i lærernes oppfatninger av flerspråklighet som rettighet. Her fant analysen at lærerne hadde lite kunnskap og varierte oppfatninger knyttet til minoritetslevenes rettigheter og bruk av morsmål skolen. Én av lærerne påpeker også det samme paradokset i lovverket som Ruiz (1984) viser til, nemlig ironien av å tilby fremmedspråksundervisning i europeiske språk forstått som ønskelige språk i samfunnet, mens eksisterende ressurser som finnes i skolen gjennom minoritetslevenes mange morsmål, verken bevares, utvikles eller anerkjennes av det offentlige organ. Samtidig viser analysen at lærerinformantenes oppfatninger av LK20 sine beskrivelser av flerspråklighet, er av problemorientert art med bakgrunn i frustrasjon over stilte krav fra det offentlige – uten støtte og veiledning i form av økonomiske ressurser og konkrete, praksisnære beskrivelser av hvordan flerspråklighet kan være en ressurs i skolen. Det siste forskningsspørsmålet undersøkte hvordan lærerne oppfatter flerspråklighet som ressurs, noe som viste seg å være utfordrende for enkelte av lærerne å helt presisere. Flerspråklighet som ressurs for individet og for samfunnet, ytres av lærerne i varierende grad og på forskjellige måter, der én av lærerne synes å være inne på noe som ligner en ressursorientert forståelse av flerspråklighet. Funnene i masteroppgaven legger for dagen, som Sollid (2019) påpeker til en viss grad, at makten og legitimiteten til å gjøre plass for språklig mangfold som en integrert del av klasseromspraksisen ligger hos læreren, og at dette skjer i svært lite omfang.

6. Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan et utvalg grunnskolelære oppfatter flerspråklighet. Den overordnede problemstillingen, «Hvordan oppfatter grunnskolelærere flerspråklighet?», avdekket at grunnskolelærere har ulike oppfatninger både av hva flerspråklighet er, og om flerspråklighet er en ressurs eller en utfordring. Sosial rettferdighet har fungert som bakteppe for totaliteten av oppgaven og i de oppsummeringer og konklusjoner som kommer i det følgende, vil denne siden ved flerspråklighetstematikken være essensiell i forståelsen av hvorfor flerspråklighet og lærers oppfatninger av dette er et viktig forskningstema.

I oppgaven har Douglas Fir-gruppens dynamiske rammeverk for andrespråklæring blitt benyttet for å undersøke hvordan grunnskolelærere oppfatter flerspråklighet. Dette rammeverket ble brukt fordi det har et positivt syn på flerspråklighet og et uttalt mål om sosial rettferdighet og like muligheter for alle elever i skolen. Modellen har også synliggjort dynamikken i de overlappende forholdene mellom individet på mikronivå, lærere og deres oppfatninger på mesonivå, og språkpolitikken på makronivå, når elever er i prosessen med å tilegne seg et andrespråk. Et mål med denne oppgaven har vært å illustrere betydningen av forskning på mesonivået, og den påvirkningskraften makronivået har på lærere og deres oppfatninger av flerspråklighet – som igjen vil realisere flerspråklige elevers mange muligheter og utfordringer i skolen på mikronivå. Hvordan grunnskolelærere oppfatter fenomenet flerspråklighet, har i oppgavens kontekst vist seg å gi konkrete konsekvenser for flerspråklige elevers språkpraksis i skolen. Gujord fremhever hvordan syn på flerspråklighet, språkoppfatninger og språkstyring er sosialt konstruert på mesonivået med konsekvenser for det enkelte individs muligheter i skolen:

Kven som får tilgang til opplæring, og kva for opplæringstilbod dei får, er avhengig av utdanningspolitikken og integreringspolitikken som blir ført, og av den lokale gjennomføringa. Slike forhold kan skape ulike vilkår for andrespråkutvikling, slik at enkelte innlærarar ikkje tileignar seg like mykje av andrespråket som andre med betre vilkår. (Gujord, 2023, s. 209)

Denne masteroppgaven springer ut av et ideal om sosial rettferdighet i språkopplæring i grunnskolen, med et mål om å bidra til å motvirke de uheldige konsekvensene sitatet over

formidler. Den forskningen som oppgaven representerer, skaffer til veis funn jeg mener det er viktig ta å ta til etterretning ettersom «den nye flerspråkligheten» er noe både samfunn og skole med all sannsynlighet vil oppleve i økende grad med årene som kommer.

Ruiz' (1984) tre tilnærminger til språk har vært et nyttig teoretisk rammeverk som har bidradd til å synliggjøre ulike læreroppfatninger ved den flerspråkligheten som grunnskolens elever er i besittelse av. Funnene i studien som er presentert her viser langt på vei samsvar med tidligere forskning presentert i kapittel 2.4, og underbygger de konklusjoner som er påpekt der. Samtidig viser min oppgave betydningen av å undersøke fenomenet flerspråklighet i lys av den sosiale og språkpolitiske konteksten på makronivå dersom vi skal oppnå målet om en skole med like muligheter for alle elevene til å bevare, utvikle og anse sine morsmål som ressurser.

Samlet sett, avdekker forskningsfunnene mine et pressende behov for økt kunnskap om individuell flerspråklighet blant grunnskolelærere. Dette gjelder ikke minst kunnskap om minoritetsspråklige elevers rettigheter, men også forskningsbaserte innsikter om at flerspråklighet og bruk av morsmål er en ressurs for den enkelte. Intervjuene med grunnskolelærerne avdekket også behov for og økt kompetanse om bruk av flerspråklige tilnærminger i klasserommet. Funnene mine antyder også at dette forutsetter at det språkpolitiske planet går i forkant både når det gjelder tydelige formuleringer om hva flerspråklighet som ressurs betyr og hvordan det kan omsettes til pedagogisk praksis.

I kapittel 2.6.2 presiserte jeg at fokuset for oppgaven ikke er den politiske forhandlingsprosessen som skjer mellom språkpolitikk og læreren. Det er likevel viktig å få frem at lærerne med deres oppfatninger har innvirkning på den språkpolitikken som omsettes til praksis – nemlig fordi den implementeres gjennom undervisning. Som Monsen og Randen skriver: «Dersom elevenes morsmål skal benyttes som ressurs i klasserommet, må dette være ønsket og villet av læreren» (Monsen & Randen, 2017, s. 139). Dette er i tråd med Sollid (2019, s. 17) som i sin behandling av den politiske forhandlingsprosessen mellom språkpolitikk og lærer understreker at det er opp til læreren å skape rom for mangfoldet som en integrert del av den sosiale praksisen som foregår i klasserommet. Når et sosialt rettferdighetsperspektiv er anlagt i oppgaven, og et eksplisitt mål i skolen om sosial utjevning er formulert fra det offentlige (jf. kapittel 1.1), vil det med hensyn til flerspråklige elever i skolen med andre morsmål enn norsk og samisk, være av avgjørende betydning å ta til etterretning den makten lærere faktisk har for at sosial rettferdighet kan finne sin plass i skolen.

7. Litteraturliste

- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370 – 380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cejka, D. A., Gujord, A.-K. H. & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås & A.-K. H. Gujord (Red.). *Språkmøte i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203 – 217. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. I V. Cook & L. Wei (Red.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, 1 – 25. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.001>
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1 – 44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373 – 386. <https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=977766>.

- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19 – 47.
<https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering*. (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Europarådet. (2020). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering. Utvidet versjon*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
<https://cdn.sanity.io/files/dc7vqrwe/production/5629d02a4e1605b4412dfc8caae65d5242301fcf.pdf?dl>
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. I W. E. Wright, S. Boun & O. García. (Red.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 223 – 240. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch13>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grunnskolelova. (1969). *Målet i skolen*. (LOV 1969-06-13-24). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1969-06-13-24/§40>

- Gujord, A.-K. H. (2017). Språkutvikling hos barn i ulike språklæringssituasjoner. I M. Selås & A.-K. H. Gujord (Red.). *Språkmøte i barnehagen*, 95 – 143. Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk*. Fagbokforlaget.
- 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://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hult, F. M. & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *Bilingual Review*, 33(3), 30 – 49. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/554320a6-8a32-4130-a769-ff6c6b682ea9/content>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnson, D. C. & Stephens, C. (2018). Language Policy and Planning. I A. Phakiti, P. D. Costa, L. Plonsky, & S. Starfield. (Red.). *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. Palgrave macmillan, 811 – 827.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. en kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA – norsk som andrespråk*, 35(5), 5 – 31.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661>
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M. & O.-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA – norsk som andrespråk*. 36(2). 5 – 20.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885>

- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8. 93 – 108. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR08-02.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2024, 15. februar). *Barnehage, skole og SFO kan jevne ut sosiale ulikheter, mener ekspertgruppe* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/barnehage-skole-og-sfo-kan-jevne-ut-sosiale-ulikheter-mener-ekspertgruppe/id3025509/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- May, S. (2018). Surveying language rights: interdisciplinary perspectives. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 48(2–3), 164 – 176. <https://doi.org/10.1080/03036758.2017.1421565>
- Meld. St. 25 (1998-1999). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-/id402491/?ch=1>

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Menken, K. & García, O. (Red.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Taylor & Francis Group.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=484730>
- 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
- Molde, M. B. & Wunderlich, I. (2021). «That`s why jeg sa ja til intervju også». Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. *NOA – norsk som andrespråk*, 37(1-2), 157 – 181.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994>
- NESH. (2021, redigert 2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*, 50 – 67. Universitetsforlaget.
- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2023). Forskning på samtidig andrespråks- og litterasitetstillegg hos voksne. En sonderende oversikt over LESLLA-nettverkets konferansepublikasjoner. I E. Bugge & C. H. Carlsen (Red.). *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*, 21 – 48. Cappelen damm akademisk

- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 18 (2019). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2021). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 20(11), 53 – 80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringsloven. (1998). *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. (LOV 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Opplæringsloven. (1998). *Tilpassa opplæring*. (LOV 1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *Modern Language Journal*, 103, 23 – 38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: *A Review of the Literature*. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123 – 147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Poland, B. D. (2011). Transcription Quality. I J. Gubrium & J. Holstein. *SAGE Research Methods: Handbook of Interview Research*, 1 – 33. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412973588>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk

- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. [PhD-avhandling, Universitetet i Bergen].
<https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/132026/Randen.pdf?sequence=1>
- Ricento, T. (2005). Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. I T. Ricento (Red.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. John Wiley & Sons, Incorporated. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=7104541>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15 – 34.
<https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 195 – 217.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188>
- Ryen, E., Wold, A. & Pastoor, L. (2009). «Det er egen tolkning, ikke direkte regler» - Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I Hvistendahl, R. (Red.) *Flerspråklighet i skolen*, 139 – 166. Universitetsforlaget
- Sameloven. (1987). *Lovens formål. Forholdet til folkeretten*. (LOV 1987-06-12-56). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1987-06-12-56/§1-1>
- Sameloven. (1987). *Samiske språk*. (LOV 1987-06-12-56). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1987-06-12-56/§1-5>
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1 – 21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>

- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Spolsky, B. (2019). A modified and enriched theory of language policy (and management), *Language Policy*, 18, 323 – 338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge - kultur og infrastruktur*. Hentet 10.04.24 fra https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 10. desember). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – befolkningsstatistikk: Stort mangfold i lille Norge*. Hentet 10.04.24 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge>
- Statistisk sentralbyrå, (2023, 14. desember). *Innvandrere i Norge 2023: Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 10.04.24 fra <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blant-innvandrerne-i-norge>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- St.meld. nr. 35 (2007-2008). *Mål og mening— Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Stortingsproposisjon nr. 8. (1878). *Dokument No 8. (1878.) Fra Kirkekomiteen. Forslag til Lov om Forandring i og Tillæg til Lov om Almueskolevæsenet paa Landet af 16de Mai 1860*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Saksside/?pid=1871-1891&mtid=50&vt=a&did=DIVL149073>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*. Gyldendal.

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

Utdanningsdirektoratet & NAFO. (2009). *Veiledning: Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Utdanningsdirektoratet. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/12/Veiledning-til-læreplan-i-grunnleggende-norsk-for-språklige-minoriteter.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 11. februar). *Særskilt språkopplering i skolen*. Hentet 29.04.24 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-nyankomne/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 22. oktober). *Utdanningsspeilet 2022: Elever med særskilt språkopplering*. Hentet 29.04.24 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen akademisk forlag

Vikøy, Aa. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms, *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912 – 931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ressursperspektivet på flerspråklighet»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvilke oppfatninger et utvalg grunnskolelærere har om flerspråklighet som ressurs eller utfordring. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet, og om hva deltakelse vil innebære for deg.

I masterprosjektet ønsker jeg å høre fra grunnskolelærere om hvilke oppfatninger og hvilket forhold de har til flerspråklighet som ressurs eller utfordring i sin arbeidshverdag. Jeg er grunnskolelærerstudent på 5.-10.trinn på Høgskulen på Vestlandet i Bergen, og skriver for tiden masteroppgave i norsk. Det vil si at jeg er på mitt femte og avsluttende år for å bli grunnskolelærer på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Min foreløpige problemstilling for prosjektet er: «Hvordan forholder grunnskolelærere seg til ressursperspektivet på flerspråklighet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL), veileder Cecilie Hammes Carlsen og meg selv, Julie Trønningsdal Kristiansen, er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å intervju grunnskolelærere på 1.-10.trinn på skoler i Bergensområdet med et visst antall minoritetsspråklige elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du stiller til et intervju. Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju med varighet på omtrent 30-60 minutter. Jeg ønsker å snakke med grunnskolelærere om deres tanker og erfaringer med å arbeide med flerspråklige elever i skolen. Bakgrunnsopplysninger om deg som informant, som for eksempel alder, kjønn, klassetrinn du underviser på og utdanning og annen kompetanse vil også bli innhentet. Intervjuet består av spørsmål knyttet til flerspråklighet som ressurs og utfordring. Jeg ønsker å ta lydopptak under intervjuet, og intervjuet vil bli transkribert i etterkant. Datamaterialet jeg samler inn vil brukes til å besvare min problemstilling.

Ditt personvern – oppbevaring og bruk av opplysninger

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

- Personopplysninger som samles inn fra deg er alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, annen relevant kompetanse og antall års undervisningserfaring.
- Det er kun jeg som vil ha tilgang til dataene jeg 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 jeg for å sikre at ingen andre får tilgang til dine personopplysninger.
- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Jeg skal ikke bruke navn på hverken deltaker eller skole, og det vil derfor ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner.

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende. Etter prosjektslutt i juni 2024 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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Spørsmål?

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

- Student: Julie Trønningsdal Kristiansen (Julie.Kristiansen@hotmail.no, tlf. 90043191)
- Veileder: Professor Cecilie Hamnes Carlsen (Cecilie.Hamnes.Carlsen@hvl.no, tlf. 97728911).
- Personvernombud: Trine Anikken Larsen (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, tlf. 55587682.)

Med vennlig hilsen

Cecilie Hamnes Carlsen

(Veileder)

Julie Trønningsdal Kristiansen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ressursperspektivet på flerspråklighet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger slettes etter prosjektslutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Huskeliste/Retningslinjer for gjennomføring av intervjuet

- Forsøk å still spørsmålene på en nøytral/ikke-ledende måte
- Følg opp det informanten sier («Hva mener du med xxx?») / «Du nevnte tidligere at ..., kan du utdype/forklare/gi noen eksempler?»)
- Pass på at informanten signerer samtykkeskjema hvis de ikke har gjort det på forhånd
- Minn på yrkesmessig taushetsplikt
- Det er frivillig å delta. Vær forberedt på å forklare informantens rettigheter dersom det blir nødvendig

Kort informasjon om prosjektet (les opp når lydopptakeren er slått på)

Takk igjen for at du vil delta i dette intervjuet og dele dine erfaringer og meninger med meg! Som du har lest i informasjonsskrivet, er dette intervjuet en del av mitt masterprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet. Det overordnede målet med prosjektet er å undersøke hvilke tanker og erfaringer grunnskolelærere har knyttet til flerspråklighet som ressurs og utfordring i egen undervisningspraksis. Intervjuet vil ta om lag 30-60 minutter og dokumenteres gjennom lydopptak som i etterkant anonymiseres og transkriberes til bruk som datamateriale i masteroppgaven. Ved prosjektslutt slettes alt av lagret datamateriale.

Før vi begynner, vil jeg be deg bekrefte at du har lest og forstått informasjonsskrivet om prosjektet, og at du deltar i intervjuet frivillig. (*informanten bekrefter dette*).

<p>Fase 1:</p> <p>Åpningsspørsmål</p>	<p>Innledende prat og spørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Kan du fortelle litt om deg selv? (forslag): <ul style="list-style-type: none"> ○ Utdanningsbakgrunn ○ Varighet i yrket ○ Fagene dine ○ Trinn du jobber på ○ Språk du kan bruke ○ Erfaring med undervisning av elever med minoritetsbakgrunn
<p>Fase 2:</p> <p>Refleksjonsspørsmål</p>	<p>Overgangsspørsmål (forslag)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hvis tilleggskompetanse: Hvordan bruker du denne kompetansen i klasserommet hvor noen elever har andre morsmål enn norsk? <input type="checkbox"/> Hvis ikke: Hvordan synes du det er å undervise i et klasserom hvor noen elever har andre morsmål enn norsk? <input type="checkbox"/> Mener du alle typer flerspråklighet er like mye verdsatt i samfunnet i dag? <ul style="list-style-type: none"> ○ På hvilken måte? Hvorfor ikke? <p>Spørsmål om flerspråklighet som problem, rettighet og ressurs</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hva vil det si å være flerspråklig, slik du forstår det? <input type="checkbox"/> Er det mange flerspråklige elever i din klasse? <input type="checkbox"/> Hvilke fordeler ser du ved at et individ er flerspråklig? <input type="checkbox"/> I planlegging av norskundervisning, er det noen spesielle hensyn du gjør for de flerspråklige elevene? <ul style="list-style-type: none"> ○ Trekker du frem elevenes flerspråklighet i undervisning? <input type="checkbox"/> Ser du noen ulemper ved å være flerspråklig? <input type="checkbox"/> Har du erfart at flerspråklighet har vært en utfordring eller et problem? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan, på hvilken måte? <input type="checkbox"/> Kjenner du til minoritetsspråklige elevers rettigheter? <ul style="list-style-type: none"> ○ Er rettighetene gode nok, synes du?

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Synes du det er viktig at elever med et annet morsmål enn norsk får videreutvikle førstespråket sitt gjennom skolegang i Norge? Hvorfor? Hvorfor ikke? <input type="checkbox"/> Synes du det er viktig at elever med et annet morsmål enn norsk får morsmålsundervisning? Hvorfor? Hvorfor ikke? <input type="checkbox"/> I hvilken grad oppfatter du at elevenes morsmål er en ressurs for å lære norsk? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Problem for å lære norsk? <input type="radio"/> Ser du noen utfordringer med det? <input type="checkbox"/> Hva syns du om at elevene bruker sitt eget morsmål: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> På skolen? i friminuttene? I klassen for å løse oppgaver eller hjelpe hverandre? <input type="radio"/> På fritiden? Med venner og familie? <input type="checkbox"/> Hvordan har du og kollegiale på arbeidsplassen arbeidet med fagfornyelsen, litt kort fortalt? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hvordan opplever du at den nye læreplanen uttrykker seg om flerspråklighet? <input type="checkbox"/> I hvilken grad legger læreplanen vekt på flerspråklighet som et mål, synes du? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Legger læreplanen til rette for styrking og utvikling av elevenes morsmål, slik du ser det? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hva kunne vært gjort annerledes? <input type="checkbox"/> Det står at flerspråklighet skal være en ressurs for skolen og samfunnet, hva innebærer det slik du ser det? <input type="checkbox"/> Er du kjent med at språklig mangfold er et kjerneelement i den nye læreplanen? Hva synes du om det? <input type="checkbox"/> Har noe endret seg i hvordan du planlegger undervisningen din etter at fagfornyelsen tredde i kraft? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hva vil du si er den største forskjellen?
--	--

<p>Fase 3:</p> <p>Avrundingspørsmål</p>	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Er det noe du er spesielt fornøyd med når det gjelder eget arbeid med flerspråklige elever? Er det noe du synes du kan bli bedre på?<input type="checkbox"/> Er det noe du kunne ønske du lærte mer om i utdanningen din angående flerspråklighet og flerspråklige elever, i så fall hva?<input type="checkbox"/> Er det andre ting vi ikke har snakket om som du synes kan være relevant?
---	---

Vedlegg 4: Transkripsjonsguide

Transkripsjonsguide for lærerintervjuer

Intervjuer snakker i sitat	Uthevet Initial, som dette: I : Hva synes du om det?
Deltaker snakker i sitat	Uthevet pseudonym, som dette: A : Jeg synes det er bra.
Kort pause (1 sekund < 2 sekund)	Transkriberes ikke
Lengre pauser (2-3 sekunder)	(..)
Trykk på ord	Store bokstaver, som dette: «Det er IKKE bra»
Informant ler/hoster:	(latter) (hoster)
Uklare ord/uttalelser	I parentes, som dette: (språkene?)
Uforståelige ord/uttalelser	Markeres med X, som dette: «Jeg har xxxx xxxxx det».
Oppklarende tilføyning	Anførselstegn og oppklaring i boks, som dette: «Han nekter å snakke det [norsk]».
Parafrasering/etterligning	Anførselstegn og/eller etterligning av stemme, som dette: «Jeg vil ikke lære norsk jeg» (etterligning av stemme).
Ironi/sarkasme	(Ironisk stemme) (Sarkastisk stemme)
Markering av minutt/sekund	Hvert tiende minutt

Vedlegg 5: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

247821

Vurderingstype

Standard

Dato

02.10.2023

Tittel

Ressursperspektivet på flerspråklighet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Cecilie Hamnes Carlsen

Student

Julie Trønningdal Kristiansen

Prosjektperiode

16.10.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema [↗](#)**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av barn, brukere e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!