

Flerspråklighet som ressurs

En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen

—

Elizabeth Lomax

Masteroppgave i lærerutdanning 5. – 10. trinn
LRU – 3904 Norskdidaktikk

Mai 2017



Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven undersøkes følgende problemstilling: *Hvordan tar norsklærere i bruk flerspråklige elevers språklige kompetanse som ressurs i undervisningen?* Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan et utvalg norsklærere stiller seg til ideen om flerspråklighet som ressurs i undervisningen. Prosjektet har et kvalitativt forskningsdesign, og det er brukt semistrukturert intervju som metode. Det er blitt gjennomført intervju med fire norsklærere som har delt sine tanker rundt det aktuelle temaet.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne opplever det som utfordrende å ta i bruk det språklige mangfoldet i norskundervisningen. Ideen om flerspråklighet som ressurs ser ikke ut til å ha noen fremtredende plass i deres bevissthet, men de er samtidig opptatte av at det kulturelle mangfoldet skal synliggjøres i skolehverdagen. Noen av lærernes uttalelser kan tyde på at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan man kan ta i bruk flere språk i norskundervisningen på en hensiktsmessig måte. I tillegg viser resultatene at lærerne har en ambivalent holdning til flerspråklighet. Det kan virke som lærerne først og fremst ser på flerspråklige elever som en gruppe elever som trenger ekstra tilpasning, og ikke automatisk som en gruppe elever som sitter på en ressurs som bør utnyttes. Samtidig gir lærerne uttrykk for at visse aspekter ved det å være flerspråklig, som for eksempel å kunne dele sin kultur med andre, er en nyttig ressurs for elevgruppa.

Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på et femårig utdanningsløp ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT. Prosessen har vært lang og til tider slitsom, men også utrolig lærerik og spennende. Jeg sitter igjen med mye kunnskap som jeg ser frem til å ta med meg ut i yrkeslivet.

Det er mange som fortjener sin del av æren for dette prosjektet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine to meget dyktige veiledere, Morten Bartnæs og Øystein Vangsnes. Tusen takk for alle råd og oppmuntringer på veien.

Jeg vil også rette en stor takk til mine fire informanter som tok seg tid til å delta i prosjektet og dele sine erfaringer med meg, midt i en travel arbeidshverdag. Det setter jeg stor pris på.

Takk til mamma, for at du har vært støttende og oppmuntrende gjennom prosessen. Takk for at du har oppdratt meg med gode verdier – uten deg hadde jeg ikke vært her jeg er i dag. Takk til min flotte pappa, som er selve inspirasjonen bak dette prosjektet.

Sist, men ikke minst, må jeg takke min fantastiske samboer, Martin. Takk for at du har vært der for meg gjennom alle disse månedene. Du har aldri tvilt på at jeg kom til å klare å gjennomføre dette prosjektet – selv ikke når jeg har tvilt på meg selv. Takk for at du har lest igjennom oppgaven og rettet på alle de irriterende grammatikkfeilene mine. Jeg er utrolig takknemlig. Du er helten min!

Elizabeth Korén Lomax

Tromsø, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsmessige avklaringer	2
1.4 Oppgavens struktur	3
2 Teori	5
2.1 Flerspråklighet	5
2.1.1 Kriterier for flerspråklighet	6
2.2 Flerspråklighet i skolen	6
2.2.1 Additiv og subtraktiv flerspråklighet	7
2.2.2 Flerspråklige opplæringsmodeller	7
2.3 Flerspråklighet – en individuell ressurs	8
2.3.1 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	8
2.3.2 Ordforråd, hverdagspråk og læringspråk	9
2.3.3 «The fourth grade slump»	10
2.3.4 Forskning på effekten av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	10
2.4 Flerspråklighet – en ressurs for fellesskapet	11
2.4.1 En inkluderende skole i Norge?	11
2.4.2 Holdninger til flerspråklighet	12
2.4.3 Tidligere forskning på bruk av flere språk i norskundervisning	13
2.5 Hvordan bruke flerspråklighet som ressurs i undervisningen?	14
2.5.1 Ulike strategier for tilpasset undervisning	15
2.5.2 Ta i bruk førstespråk	15
2.5.3 Synliggjøring av det flerspråklige.	16
2.5.4 Sammenlikning av språk og metaspråklige samtaler	17
3 Metode	19
3.1 En fenomenologisk tilnærming	19
3.2 Valg av metode	19
3.2.1 Kvalitativt intervju	19
	VII

3.2.2	Intervjustrukturen	20
3.3	Innsamling av data	21
3.3.1	Utvalg av informanter	21
3.3.2	Utforming av intervjuguide	22
3.3.3	Gjennomføring av intervju	24
3.4	Tilnærming til analysen	25
3.5	Metodekritikk	25
3.5.1	Reliabilitet og validitet	26
3.5.2	Reliabilitet og validitet i intervjusituasjonen	27
3.6	Forskningsetiske overveielser	28
3.6.1	Samtykke og personvern	28
3.6.2	Ivaretagelse av deltakernes interesser	29
4	Analyse av datamaterialet	31
4.1	Flerspråklighet er en ressurs	31
4.1.1	Kultur	31
4.1.2	Synliggjøring	32
4.1.3	Å få dele med andre og skape kommunikasjon	32
4.1.4	Samtale om språkets oppbygging	33
4.2	Flerspråklighet er en utfordring	34
4.2.1	Begrepsforståelse	34
4.2.2	Føle seg annerledes	34
4.2.3	En utfordring for læreren	35
4.3	Den flerspråklige kompetansen har nytteverdi	36
4.3.1	Førstespråket er viktig for læringsutbyttet	36
4.3.2	Identitetsbevaring	37
4.3.3	Utvikling av ordforråd	37
4.4	Språkbruk	38
4.4.1	Vi-og-dem-perspektiv	38
4.4.2	Implisitte verdiutsagn	39
4.4.3	Argumentasjon	41
4.4.4	«Belastet» og billedlig ordbruk	42
5	Drøfting	45
5.1	Lærernes refleksjoner rundt begrepet «flerspråklighet»	45

5.1.1	Kultur og språk	46
5.2	Hvor ligger ressursen?	47
5.3	Utfordringene med flerspråklighet	48
5.3.1	Flerspråklighet som en utfordring for lærerne	49
5.4	Nytteverdien av flerspråklighet	50
5.5	Vi-og-dem	51
6	Avsluttende refleksjoner	53
	Litteraturliste	55
	Vedlegg 1 – Intervjuguide	60
	Vedlegg 2 – Infoskriv	62
	Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	64

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Bakgrunnen for prosjektet mitt er det økende mangfoldet i samfunnet vårt. Det er svært mange som vokser opp med flere språk i dag. Det økende mangfoldet gjør at det blir større krav til flerspråklig kompetanse hos skolefolk, og økt interesse for flerspråklighet som fenomen. Mangfoldet i samfunnet vårt kommer tydelig frem i skolesystemet. Spernes (2012, s. 14) sier at mangfold i skolen ikke er en tilstand som kommer til å gå over. Det er derfor viktig at vi legger til rette for ulikheter og ser på mangfoldet som en ressurs, istedenfor et problem. I dette prosjektet har jeg hatt fokus på hvordan man kan utnytte den flerspråklige kompetansen som elever har.

Barn fra andre land som kommer til Norge, har en lovfestet rett på skolegang. På bakgrunn av det kan man si at de er integrert i samfunnet, men det som er viktig er at disse elevene også blir *inkludert* i skolen. Hauge (2014, s. 24f.) sier at en inkluderende skole er en skole med en ressursorientert tilnærming til mangfold og til flerspråklighet. Det er derfor viktig at lærere i størst grad ser på mulighetene som finnes ved å ha en mangfoldig elevgruppe.

Det ser ut til at idealet er en ressursorientert skole hvor alle elever blir inkludert og får bruke sin språklige kompetanse. Ifølge Pihl (2010, s. 21) er det dessverre ikke slik i praksis. Hun sier at mange flerspråklige elever blir diagnostisert med lese- og skrivevansker, og det ser ut som spesialundervisning nærmest blir brukt som tilpasset undervisning for flerspråklige elever. Å være flerspråklig blir dermed sett på som et hinder for læring.

Flerspråklighet som ressurs får allikevel stadig mer oppmerksomhet. På grunn av det økende mangfoldet i Norge og globaliseringen i verden, har det kommet en større bevissthet rundt fordelene med det å kunne flere språk. Jeg ønsket derfor å utvide flerspråklighetsbegrepet i prosjektet til å også gjelde elever som har god norskspråklig kompetanse, men som har innflytelse fra andre språk i hjemmet, for eksempel fra foreldre. Jeg ønsket å se om deres språkkompetanse ble anerkjent og brukt i undervisningssituasjoner. Flerspråklige elever bør få mulighet til å holde ved like og bruke sin flerspråklige kompetanse. Flerspråklighet er et viktig område innenfor språkvitenskap, og det har stor betydning for undervisning. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen har vært hvordan man best kan utnytte de flerspråklige elevenes språklige kompetanse. Dette er et spørsmål jeg søker svar på i dette prosjektet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av tidligere forskning og relevant teori, samt egen interesse, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan tar norsklærere i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen?

For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre intervju med norsklærere for å få frem deres refleksjoner. Det er hovedsak lærernes tanker rundt temaet som er sentralt i denne oppgaven. For å konkretisere den overordnede problemstillingen har jeg valgt å legge frem et forskningsspørsmål. Dette lyder som følger: *Hvordan reflekterer norsklærere over det å bruke flerspråklige elevers språkkompetanse som en ressurs i undervisningen?*. Jeg har valgt å konkretisere det på denne måten fordi hensikten med prosjektet har i størst grad vært å undersøke lærernes tanker rundt det å undervise flerspråklige elever, ikke like mye den *faktiske* undervisningen.

1.3 Begrepsmessige avklaringer

I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av begrepet *førstespråk*. Et alternativt begrep kunne vært *morsmål*, og det er dette begrepet som blir brukt i de fleste norske styringsdokumenter. Grunnen til at jeg har valgt å bruke førstespråk som begrep istedenfor morsmål, er fordi jeg synes det er mindre begrensende. Baker og Prys Jones (1998, s. 50) mener at begrepet morsmål kan være problematisk, selv om det er mye brukt. De sier blant annet at morsmål ofte blir brukt som en betegnelse på språklige minoriteter, og sjelden blir brukt i forbindelse med den språklige *majoriteten*. Øzerk (2016, s. 21) sier at dette er en politisk tilnærming til begrepet som er maktorientert. Det blir dermed et slags skille mellom de med mer og mindre status. Danbolt og Palm (2015, s.164) sier at i de fleste tilfeller vil morsmål og førstespråk betegne samme språk, men det kan bli mer komplisert i en flerspråklig situasjon, hvor man for eksempel snakker om flere enn to språk. Å skille mellom hvilket språk som betegnes som morsmål kan i slike tilfeller bli vanskelig. På bakgrunn av dette har jeg valgt begrepet førstespråk, men morsmålsbegrepet vil bli trukket frem i forbindelse med styringsdokumenter og annen teori, hvor det blir relevant.

Jeg bruker også begrepene *flerspråklig* og *minoritetsspråklig*. Jeg har valgt å i hovedsak bruke begrepet flerspråklig i denne oppgaven, fordi jeg mener at det er en bedre betegnelse på noen som kan flere språk, enn begrepet minoritetsspråklig. Siden hovedfokuset i prosjektet

har vært kompetanse i flere språk, har det vært hensiktsmessig å ta i bruk et begrep som tematiserer dette. Disse to begrepene er allikevel kontekstbetinget. Det vil si at begrepet *minoritetsspråklig* vil være nødvendig å bruke i visse kontekster. Det er også et begrep som blir mye brukt i styringsdokumenter. Jeg har derfor å valgt å bruke dette begrepet i noen tilfeller, men i hovedsak har jeg tatt utgangspunkt i begrepet *flerspråklig*.

I sitatene som blir trukket frem i analysekapittelet bruker jeg to ulike markeringer. Korte pauser i sitatene er markert med «...» og steder i sitatene hvor jeg har fjernet deler som er irrelevant vil være markert med «(...)». Utfyllende informasjon fra meg som forsker vil stå i klammer ([]).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette kapittelet har jeg introdusert bakgrunnen for prosjektet, redegjort for problemstilling, samt gjort noen begrepsmessige avklaringer. Oppgaven vil videre bestå av et teoretisk rammeverk, hvor jeg blant annet vil redegjøre for begrepet *flerspråklig* og presentere tidligere forskning. Deretter vil jeg presentere metoden som har blitt brukt for å samle inn datamateriale og hvordan prosjektet har blitt gjennomført. Jeg vil så presentere funn og gjøre en analyse på bakgrunn av utsagn fra intervjuene. Funnene vil bli drøfte opp mot relevant teori i neste kapittel. Til slutt vil jeg komme med en avslutning, hvor jeg vil oppsummere og reflektere over resultatet.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg legge frem og redegjøre for det teoretiske rammeverket for masterprosjektet. Kapitlet er delt opp i fem deler. I første del vil jeg redegjøre for begrepet *flerspråklighet*, og jeg vil der komme inn på ulike kriterier for flerspråklighet. Deretter følger en del om flerspråklighet i skolen, hvor jeg blant annet vil legge frem ulike opplæringsmodeller. Etter det vil jeg redegjøre for flerspråklighet som individuell ressurs og som ressurs for fellesskapet. Til slutt vil jeg diskutere hvordan man konkret kan ta i bruk flerspråklighet som ressurs i undervisningen.

2.1 Flerspråklighet

Det finnes over 7000 språk i verden (Simons & Fennig, 2017), og det betyr at flerspråklighet er et vanlig fenomen både på samfunns- og individnivå. Flerspråklighet på samfunnsnivå går ut på at man studerer aspekter ved flerspråklighet i ulike land og nasjonalstater.

Flerspråklighet på individnivå handler om språktilegnelsen hos et individ, samt flerspråklige praksiser (Svendsen 2009, s. 33f.) Begrepet flerspråklighet anvendes av flere ulike forskere og har ofte ulikt innhold. Det kan derfor være vanskelig å finne én allmenn definisjon.

Haugen (1953, s. 7) forstår flerspråklighet som det å kunne ytre meningsfulle setninger på flere språk. Ifølge han er altså terskelen lav for å kunne kalle seg flerspråklig. Bloomfield (1933, s. 56) mener derimot at det å være flerspråklig handler om at man har en «innfødtes kompetanse» i språkene, og at dette er noe som er vanskelig å oppnå dersom man ikke har vokst opp med to eller flere språk. I mitt prosjekt er flerspråklighet forstått som det å beherske to eller flere språk, både muntlig og skriftlig. Jeg har forstått flerspråklighet som noe et sted mellom Haugens og Bloomfields definisjoner. Førstespråkskompetanse i språket har ikke vært fokuset, men det har vært viktig med en viss kompetanse, utover det å kun kunne ytre få setninger på det gjeldende språket.

Språk og kultur henger tett sammen. Et flerkulturelt samfunn er også ofte et flerspråklig samfunn. Østberg (2013, s. 25) beskriver kulturbegrepet som tankemåter, tradisjoner, verdier og handlinger. Tradisjonelt har et slikt beskrivende kulturbegrep vært knyttet til en etnisk gruppe, eller et gitt samfunn. På den måten kan man si at språk er en del av kulturen. Hauge (2014, s. 15) sier at betegnelsen «en flerkulturell skole» ofte benyttes for å beskrive en skole hvor det går minoritetsspråklige elever. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen flerspråklig, fordi jeg ønsker å legge fokuset over på selve språket. Kulturen er allikevel en viktig del av diskusjonen.

2.1.1 Kriterier for flerspråklighet

Skutnabb-Kangas (1981, s. 84) sier at valg av definisjon på flerspråklighet avhenger av hva man skal bruke definisjonen til. Det finnes flere ulike kriterier for å definere begrepet flerspråklig. Én definisjon handler om *språkkompetanse*. Det vil si at flerspråklighet defineres etter hvilken kompetanse man har i språkene. Noen opererer med svært strenge kriterier for språkkompetanse for å kunne kalle seg flerspråklig, slik som Bloomfield (1933), mens andre ikke har like strenge kriterier. Det er derimot ikke alle definisjoner som bruker ferdighet som kriterium for å kalle seg flerspråklig; dette er bare ett av flere aktuelle perspektiver.

Språkfunksjon, for eksempel, er et annet kriterium, som vil si at man må kunne ta i bruk språk i ulike kontekster og situasjoner for å kunne kalle seg flerspråklig. Et eksempel er at man kun snakker engelsk med familien eller at man bruker et spesifikt språk i en spesifikk sinnsstemning. Enda et annet kriterium er *identitet*. Dette kriteriet handler om at man må identifisere seg med flere språk, i tillegg til at andre identifiserer deg som flerspråklig før man kan kalle seg flerspråklig (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 23f.)

2.2 Flerspråklighet i skolen

Flerspråklighet er i dag et sentralt tema i skolene. I 2003 kom strategiplanen *Likeverdige utdanning i praksis*, som ble revidert i 2007 (deretter kalt *Likeverdige opplæring i praksis*). Det ble med dette tydelig at regjeringen ønsket å fokusere på en mangfoldig skole hvor flere språk ble sett på som en ressurs. Innledningsvis står det:

Hvert menneske er unikt og skal møtes av en barnehage og skole som forstår og tar hensyn til dets individuelle ferdigheter og ulike forutsetninger. I et samfunn som i økende grad preges av kulturelt, språklig og livssynsmessig mangfold, vil en ved å benytte mangfoldet konstruktivt til utvikling av nye ideer og løsninger, kunne øke mulighetene for anerkjennelse, likeverdige tilbud, mestring og utvikling for alle.

(Kunnskapsdepartementet 2007, s. 9)

I utkastet til den nye generelle delen av læreplanen har flerspråklighet også fått mye plass. Det står for eksempel:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening og knytte bånd til andre. Utviklingen av et felles språk er en forutsetning for at samfunnet skal fungere. Samtidig gir språklig mangfold alle elever verdifull erfaring med uttrykksformer, ideer og kulturelle tradisjoner som beriker læring og utvikling for alle i skolesamfunnet.

Det står også at kulturelt, språklig og livssynsmessig mangfold er en sentral del av både samfunnet og skolen. Skolen må derfor ivareta mangfoldet og inkludere alle (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 5). Dette krever at skolen og lærerne har den flerkulturelle kompetansen som trengs. For å kunne ivareta de flerspråklige elevene best mulig, kreves det at lærerne setter seg inn i temaet og får en forståelse av de utfordringene det innebærer å være flerspråklig i norsk skole. Kanskje aller viktigst er det at lærerne setter seg inn i de *mulighetene* som ligger i det å være flerspråklig, og at de har en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet. Dette vil bli diskutert mer i det følgende.

2.2.1 *Additiv og subtraktiv flerspråklighet*

Disse to kategoriene handler om vilkår og kontekst for flerspråklig utvikling. Det vil si at man er opptatt av hvordan førstespråket og andrespråket utvikler seg når barna vokser opp og går på skole. Øzerk (2016, s. 102) sier at en additiv utvikling forutsetter en kontekst der tilegnelsen av et andrespråk ikke går på bekostning av utviklingen av førstespråket. Skutnabb-Kangas (1981, s. 79) sier at denne typen flerspråklighet som regel blir sett på som noe positivt og en berikelse. Det motsatte er subtraktiv flerspråklighet. Øzerk (2016 s. 104) sier at dette vanligvis har en sammenheng med et oppvekstmiljø hvor man har en negativ innstilling til utviklingen av førstespråket. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 97) sier at det av og til dreier seg om at minoritetsspråklige foreldre mener at det beste for barna er å fokusere på andrespråket, eller at de forbinder sitt eget språk med politisk undertrykkelse eller andre sosioøkonomiske forhold.

2.2.2 *Flerspråklige opplæringsmodeller*

Hornberger (1991, s. 223) har lagt frem tre modeller for flerspråklig opplæring: *overgangsmodellen*, *vedlikeholdsmodellen* og *berikelsesmodellen* (engelsk: *transitional*, *maintenance* og *enrichment*). May (2008, s. 21) diskuterer disse modellene. Han sier at med overgangsmodellen brukes morsmålet til elevene i den første fasen av opplæringen, men målet er å integrere elevene inn i ordinær undervisning og derfor er det viktig at de lærer seg et andrespråk raskest mulig. May sier videre at en slik modell ofte er preget av en «early-exit»-strategi. Det vil si at morsmålet kun er aktivt i bruk i undervisning de første ett til to årene, før elevene utelukkende blir eksponert for andrespråket på skolen. Hornberger (1991, s. 223) sier at i en slik modell er målet kulturell assimilering. Det vil si at man ønsker at de flerspråklige elevene skal gi avkall på sin kultur og sitt språk, til fordel for majoritetskulturen.

Overgangsmodellen er en subtraktiv modell hvor man antar at å bruke morsmålet på skolen, utover disse første to årene, ikke har noen akademisk verdi. I Norge følger skolen i stor grad en slik modell, hvor minoritetsspråklige elever får være i en innføringsklasse i kun ett til to år før de blir innlemmet i ordinær undervisning.

Bevaringsmodellen er til for å bevare elevenes morsmål og for å styrke deres kultur. Med andre ord er dette en additiv modell i motsetning til overgangsmodellen (May 2008, s. 22). Ifølge Hornberger (1991, s. 223) er målet med denne modellen å utvikle elevenes kulturelle og språklige identitet. Denne modellen skiller seg fra overgangsmodellen ved at man bruker en «late-exit»-strategi. Det vil si at morsmålet blir brukt som undervisningsspråk i minst fire år, ofte lengere (May, 2008 s. 22).

I den siste modellen Hornberger (1991) legger frem er berikelsesmodellen. Den kan likne på bevaringsmodellen, men forskjellen ligger i at her undervises majoritets elever gjennom et minoritetsspråk. Eksempler på slike modeller er franske klasser i engelskspråklige områder av Canada og walisiske klasser i Wales (May 2008 s. 22). I slike klasser går også majoritetsspråklige elever som ikke har disse språkene som morsmål. Målet med berikelsesmodellen er ikke bare at flerspråklige elever skal få bruke og styrke sitt språk, men man ønsker også å ivareta flerspråkligheten i samfunnet generelt. Hornberger (1991, s. 223) sier at målet med modellen er sosial autonomi og språkutvikling.

2.3 Flerspråklighet – en individuell ressurs

Bialystok (209, s. 3f.) redegjør for den individuelle gevinsten som kan komme av det å være flerspråklig. Hun sier blant annet at flerspråklige barn utvikler større språklig bevissthet, noe som kan hjelpe dem å lære flere språk senere. Dette gjelder spesielt for de som lærer seg flere språk fra de er barn, og som har gode ferdigheter i begge språkene. Flerspråklighet kan med andre ord være en viktig individuell ressurs, men det avhenger mye av hvordan skolen tilrettelegger for at språkkompetansen til flerspråklige elever skal bli brukt. Dette vil jeg redegjøre for i det følgende.

2.3.1 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Hvis flerspråklige elever får et enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, kan de også få tilbud om morsmålsopplæring. Det vil si at skolen må vurdere norskferdighetene til elevene og deretter ta en avgjørelse på om de har behov for særskilt norskopplæring. Danbolt og Palm (2015, s. 172f.) trekker frem flere positive sider ved morsmålsopplæring. De sier blant annet

at forskning viser at flerspråklige elever vil ha best læringsutbytte dersom de får bruke førstespråket sitt, og får mulighet til å utvikle det. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere. Danbolt og Palm sier videre at morsmålsopplæring også henger sammen med elevenes identitetsutvikling, og at det kan ha betydning for forholdet elevene har til foreldrene.

Med tospråklig fagopplæring menes det at man har opplæring i fag på to språk. I henhold til Opplæringslovens § 2-8, kan elever med enkeltvedtak få tilbud om tospråklig fagopplæring. Den tospråklige fagopplæringen skal hjelpe minoritetsspråklige elever til å lære seg nytt stoff ved hjelp av de begrepene de allerede kan. Et godt argument for tospråklig opplæring er retten til tilpasset opplæring og lik rett til utdanning for alle elever. Spernes (2012, s. 199) sier at alle elever har krav på et undervisningsspråk de mestrer. Hun sier også at dersom en elev får for mye av undervisningen på et språk som eleven ikke mestrer, kan ikke tilbudet kalles likeverdig, sammenliknet med opplæringen til en elev med norsk som morsmål.

2.3.2 *Ordforråd, hverdagsspråk og læringsspråk*

Ordforråd kan være en utfordring for flerspråklige elever. De utvikler ordforråd på to språk, og det norske ordforrådet til flerspråklige elever vil ofte ikke være adekvat sammenliknet med norske elever i samme aldersgruppe (Palm 2015, s. 37). Det er ifølge Palm (2015) viktig at skolen har en additiv opplæringsmodell, og at læreren legger opp til at flerspråklige elever får stimulert og utviklet ordforrådet sitt i alle sammenhenger. For eksempel må man som lærer tenke over hvilke ord man velger, og nye ord må alltid forklares nøye. Noen ganger kan det dukke opp ord som ikke finnes i elevenes førstespråk, og da er det viktig at læreren visualiserer, konkretiserer og forklarer ordet grundig (Palm 2015, s. 37).

Cummins (1979) introduserte begrepene *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) for å forklare utfordringene knyttet til flerspråklige elevers ordforråd. På norsk kan begrepene oversettes til *hverdagsspråk* og *læringsspråk*. Hverdagsspråk handler om at man kan forstå og gjøre seg forstått i hverdagen. Mange barn oppnår et godt hverdagsspråk kort tid etter de kommer inn i et nytt språkmiljø. Å ta i bruk et læringsspråk er derimot evnen til å forstå og gjøre seg forstått både muntlig og skriftlig på måter som hjelper en å oppnå akademisk suksess. Dette kan ifølge Cummins (1979, s 198f.) ta lengere tid å utvikle.

Resultatene fra en studie gjort av Cummins (1980; 1984, referert i: Cummins 2008) viste at elevene brukte omtrent fem til syv år før de oppnådde et godt læringsspråk (Cummins 2008, s.

72). Å være i en innføringsklasse i opp til to år vil med andre ord ikke være tilstrekkelig for å utvikle et godt læringsspråk, om vi følger Cummins' resultater.

2.3.3 «*The fourth grade slump*»

For å kunne delta i samfunnet i dag trenger man grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Ifølge *National Assessment of Educational Progress*, som er den største nasjonalt representerte evalueringen av kunnskapsnivået til elever i USA, er de fleste barn fra familier med lav inntekt i USA under forventet lesenivå når de når fjerde klasse (Gee 2008, s. 9). Barn som er på et lavere nivå enn forventet på barnetrinnet, har som regel vansker med å komme seg opp på et høyere nivå når de går over til mellomtrinnet (Gee 2008, s. 9). Dette fenomenet har fått navnet «the fourth grade slump». Begrepet ble introdusert av Jeanne Chall (1983, referert i: Chall m.fl. 1991, s. 15). Chall m.fl. (1991, s. 46) mener at den mest fremtredende årsaken til «the fourth grade slump» ligger i ordforråd, spesielt når det gjelder mer avanserte og abstrakte begreper. Elevenes læringsspråk er ofte ikke godt nok utviklet etter fjerde klasse, og dermed opplever elevene at overgangen blir utfordrende.

Ifølge Martincic (2009, s. 96) gjelder dette også flerspråklige elever. Tekstene som møter elevene på mellomtrinnet er langt mer avanserte enn tidligere, og utviklingen av ordforråd er derfor svært viktig, kanskje spesielt for en elev med norsk som andrespråk. Martincic sier videre at det ikke nødvendigvis er det at flerspråklige elever har mindre ordforråd enn andre barn, men at begreper de tidligere har lært på sitt førstespråk kan være forskjellig fra norske begreper, og at ordforrådet derfor må utvikles. I K06 er morsmålsopplæring og tospråklig undervisning knyttet til de fire første skoleårene, men som vi har sett er det mange minoritetsspråklige elever som har vansker med å tilpasse seg det nye nivået som møter dem på mellomtrinnet. Dette kan tyde på at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring bør fortsette utover de fire første skoleårene.

2.3.4 *Forskning på effekten av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring*

Bakken (2003) gjennomførte en undersøkelse på ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo. Han ønsket å undersøke sammenhengen mellom morsmålsopplæring og skoleprestasjoner. Undersøkelsen hadde svarprosent på 94,1 %, og er med det et godt bidrag i diskusjonen. Resultatene viste kun en svak, positiv sammenheng mellom det å ha morsmålsopplæring over en lengre periode og skoleprestasjoner. Bakken (2003, s. 18) sier: «Den kanskje viktigste konklusjonen som kan trekkes, er at morsmålsundervisning ikke ser ut til å ha hatt negative innvirkninger, slik enkelte kritikere har hevdet.» Undersøkelsen viste

også at den gruppa som skilte seg ut, var den som hadde hatt morsmålsopplæring over en lengre periode på barnetrinnet. Thomas og Collier (2002, s. 334f.) kom frem til det samme i en amerikansk studie. Det var best resultat for elever som hadde morsmålsopplæring over en lengre periode. De fant ut at *hvor lenge* morsmålsopplæringen foregikk var viktigere enn alle andre faktorer for akademisk suksess – inkludert sosioøkonomisk bakgrunn.

Selv om forskningen som er gjort på morsmålsopplæring viser motstridende resultater, finnes det allikevel flere argumenter for å ha det. Førstespråket er viktig for barnets identitet. Lund (2017, s. 20) sier at ifølge undersøkelser lykkes flerspråklige elever best på skoler hvor de får språklig anerkjennelse. Morsmålsopplæring er en måte å anerkjenne elevens språklige kompetanse, og kan derfor være viktig for elevens selvutvikling og identitetsfølelse.

2.4 Flerspråklighet – en ressurs for fellesskapet

Flerspråklighet er verdifullt, både på individuell basis og for samfunnet. Språk kan være med på å bryte barrierer, og kompetanse i flere språk kan være en viktig ressurs for fellesskapet. Spernes (2012, s. 198) sier at det er viktig at lærere bevisstgjør elevene på «vi og de andre»-tenkning. Hun sier at i en klasse er det helt naturlig å være forskjellige, og at ingen språk eller kulturer er mer «normale» enn andre. Lærere har en mulighet til å skape interesse og øke forståelsen for språk dersom flerspråklighet blir utnyttet i klasserommet.

Det er viktig at den språklige kompetansen i samfunnet vårt er bred. Den språklige ressursen flerspråklige elever sitter på bør derfor utvikles og utnyttes. Ved å dyrke og utvikle det språklige mangfoldet i norsk skole kan det bli enklere å ta del i det internasjonale språksamfunnet. I tillegg kan man argumentere for at det er positivt å få innflytelse fra flere språk på grunn av de økende mangfoldet i samfunnet.

2.4.1 En inkluderende skole i Norge?

Tilpasset opplæring er en sentral del av norsk skole. Dette gjelder for alle elever – også flerspråklige elever. Det legges vekt på at ulikheter hos elever skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring og undervisning (Hvistendahl 2009, s. 70). I Norge er det ingen krav til norskkunnskaper for å kunne gå på skole. Dette innebærer at skolen får et spesielt ansvar for norskopplæringen til minoritetsspråklige elever.

Siden alle elever er velkomne i norsk skole kan man i utgangspunktet si at den er inkluderende, men det er ikke alle elever som får like mye utbytte av skolegangen. Det viser seg gang på gang at minoritetsspråklige elever presterer dårligere på skolen enn

majoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever får generelt dårlige karakterer enn norske elever, og leseundersøkelser viser at minoritetsspråklige elever ikke har gode nok leseferdigheter på norsk (Bjelland 2005, s. 319). Bakken (2007, s. 45) viser til en undersøkelse gjort av Löfgren i 1985. Undersøkelsen handlet om hvilke faktorer som hadde innvirkning på skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i Sverige. Resultatene viste at hvor lenge elevene hadde bodd i Sverige, sosioøkonomisk bakgrunn og svenskkunnskaper var de mest fremtredende og kritiske faktorene. En annen mulig årsak til at skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever ligger på et lavere nivå, kan være det sterke presset på å lære seg norsk. Minoritetsspråklige elever skal ikke bare lære seg å lese, skrive og snakke norsk – de skal også følge andre fag på et språk de ofte ikke behersker så godt, i tillegg til at det ligger en viss forventning til at elevene skal lære seg norsk raskest mulig (Hvistendahl, 2009 s. 70).

Minoritetsspråklige elever har rett på særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8 og § 3-12. I § 2-8 står det:

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.

(Opplæringsloven, 1998)

Med andre ord har minoritetsspråklige elever rett til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, men dette gjelder kun i en overgangsperiode. Dette er problematisk. Som nevnt viser forskning gjort av Cummins (2008) at det kan ta fem til syv år å utvikle et godt læringsspråk som gir tilstrekkelig læringsutbytte.

2.4.2 Holdninger til flerspråklighet

Synet man har på flerspråklighet er preget av de holdningene og erfaringene man har. Det har gjennom tiden vært diskutert om det er en fordel eller ulempe å snakke flere språk. Nyere forskning har vist at å kunne flere språk kan ha positive kognitive effekter. Blant annet fordi flerspråklige reagerer raskere på stimuli, samt at hjernen holdes i aktivitet (Svendsen 2009, s. 51). Det kan allikevel virke som europeiske språk har mer status enn andre språk. Danbolt og Palm (2015, s. 177f.) snakker om at europeiske språk ofte blir sett på som en berikelse og en ressurs, mens andre språk gjerne blir sett på som et problem, og noe som eventuelt kan føre til lærevansker.

Hauge (2014, s. 26f.) legger frem to tilnæringer til flerspråklighet: en *ressursorientert* tilnærming og en *problemorientert* tilnærming. På en skole med en problemorientert tilnærming til flerspråklighet er det elevene, ikke institusjonen, som er bærere av det språklige mangfoldet. Flerspråkligheten synliggjøres eller brukes ikke – den bare påpekes. På en slik skole er hovedfokuset manglene til elevene, og flerspråkligheten blir sett på som noe som kommer til å forandre seg og til slutt bli borte. Gjervan m.fl. (2012, s. 63) sier at en slik tilnærming kan komme av manglende kompetanse og erfaring. En ressursorientert tilnærming går ut på at språklige forskjeller i skolen blir sett på som normaltilstanden. Derfor er skolen opptatt av å kontinuerlig endre praksis for å imøtekomme elevenes behov. De ulike språkene som finnes gis en verdi og status (Hauge 2014, s. 27). Det er allikevel sjelden sånn at en skole kun er ressursorientert eller problemorientert, virkeligheten er mer kompleks og nyansert. Skoler har vanligvis trekk fra begge sider.

I Østbergutvalgets utredning, *mangfold og mestring*, står det:

Utvalget er samlet om at det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked.

(NOU 2010:7, 2010, s. 12)

De konkluderer altså med at flerspråklighet må sees på som en verdi. De ser også et handlingsrom i gjeldende lovverk som gir mulighet til å fremme flerspråklighet som noe verdifullt og nyttig for samfunnet. De foreslår blant annet å øke retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, for eksempel ved at det blir generell rett til morsmålsopplæring for alle som har et annet førstespråk enn norsk. De ønsker også at førstespråk og flerspråklighet generelt gis en større egenverdi, og de ønsker at førstespråket blir et fag som kan velges gjennom hele skoleløpet (NOU 2010-7, s. 12).

2.4.3 Tidligere forskning på bruk av flere språk i norskundervisning

Danbolt og Hugo (u.å) presenterer et prosjekt som hadde som formål å inkludere førstespråket til flerspråklige elever i undervisningen. De ønsket å bruke førstespråket deres som en ressurs, og utvikle elevenes metaspråklige bevissthet. Prosjektet gikk ut på at elevene skulle lage en egen ordbok. Læreren limte inn bilder i boka, så skulle elevene skrive hva det var bilde av på sitt førstespråk, med hjelp fra foreldrene. Arbeidet med ordboka førte til et stort engasjement blant elevene, spesielt når det gjaldt ordenes form. Flere av ordene hørtes like ut på norsk og

på førstespråket, noe som elevene syntes var svært interessant og motiverende (Danbolt & Hugo u.å., s. 87).

Danbolt og Hugo (u.å., 83) trekker frem Stortingsmelding 23, hvor flerspråklighet nevnes som en verdi både for den enkelte og for samfunnet generelt (Meld. St. Nr. 23 (2007-2008) 2008, s. 11). I Stortingsmeldingen står det også at tiltak som er språkstimulerende kan være forebyggende mot lese- og skrivevansker (Meld. St. Nr. 23 (2007-2008) 2008, s. 18). Det kan med andre ord være fordelaktig å ta i bruk flere språk i undervisningen, fordi ved å øke elevenes språklige bevissthet, kan man redusere sannsynligheten for å utvikle lese- og skrivevansker.

I prosjektet til Danbolt og Hugo dukket det opp tilfeller hvor elevene ikke hadde ord for noen av bildene, fordi ordet ikke fantes på deres førstespråk. Det kunne være ord som «iglo» eller «isbjørn». Slike situasjoner kalles *litterasitetshendinger*. Shirley Brice Heath introduserte dette begrepet (oversatt fra: *literacy events*). Hun definerer begrepet som «when talk revolves around a piece of writing» (Heath 1983, s. 386). Ved å samtale rundt utfordringene som oppstod i arbeidet med ordboken, ble den språklige bevisstheten stimulert, noe som igjen førte til språklig utvikling (Danbolt & Hugo u.å., s. 92). Prosjektet bidro også til å skape relasjoner mellom elevene, ettersom de fikk mulighet til å knytte språk til person. Dette skaper en språklig anerkjennelse som viser de minoritetsspråklige elevene at deres språkkompetanse har en verdi.

2.5 Hvordan bruke flerspråklighet som ressurs i undervisningen?

Det er mye forskning som viser at å ta i bruk flere språk i undervisningen fremmer læring hos flerspråklige elever. Det er derfor viktig at lærere bruker elevenes språklige kompetanse som ressurs og sørger for at de får utvikle språket sitt, samtidig som de også får utvikle norskkunnskapene sine. Flerspråklighet er en ressurs som er lite utnyttet i skolen. En mulig årsak kan være at lærere ikke ønsker å peke ut forskjeller i klassen eller at lærere ikke har den kompetansen som trengs for å inkludere minoritetsspråklige i undervisningen. De minoritetsspråklige elevene får dermed ikke tatt i bruk sitt språk i undervisningen, og språkkompetansen deres blir en ubenyttet ressurs i klasserommet (Aukrust 2005, s. 22).

Skolen skal sørge for at elevene får identitetsbekreftelse. I tillegg skal skolen sørge for at elevene får perspektivutvidelse ved at de lærer noe nytt. Som nevnt legger Hauge (2014, s. 28-29) frem begrepene *problemorienterte* og *ressursorienterte* skoler. På en problemorientert

skole får flerspråklige elever mye perspektivutvidelse ved at de ofte lærer noe nytt, for eksempel ved at de lærer seg nye norske ord. De får derimot ingen identitetsbekreftelse, fordi det kun er viktigheten av å lære norsk som blir kommunisert. På en ressursorientert skole får både flerspråklige og majoritetsspråklige elever perspektivutvidelse og identitetsbekreftelse. De lærer noe nytt, samtidig som de får bruke språkene sine og blir sett på som en ressurs for alle parter.

2.5.1 Ulike strategier for tilpasset undervisning

For at flerspråklighet skal kunne bli brukt som ressurs, er det viktig at skolen tilpasser undervisningen på en måte som er hensiktsmessig for de flerspråklige elevene. Engen (2007) presenterer ulike strategier for opplæring av flerspråklige elever. Han nevner blant annet en *kompensatorisk* strategi. Den går ut på at undervisningen foregår på norsk, men at arbeidsoppgavene til de flerspråklige elevene er færre eller har lavere vanskelighetsgrad. Denne strategien er mye brukt, men kan allikevel gjøre det vanskelig for elevene å utvikle seg og oppnå den framgangen som trengs for å lykkes i skolen (Engen 2007, s. 77-78).

En annen strategi Engen legger frem, er en *andrespråkstilnærming*. Det går ut på at læreren er bevisst på den språklige situasjonen til de flerspråklige elevene og ikke tar for gitt at alle språk er like kjent for alle. Denne strategien handler altså om at selv om man ikke har mulighet til å ha en tospråklig opplæring, er undervisningen tilpasset deres lærings situasjon (Engen 2007, s. 80-81). Man kan argumentere for at denne strategien bør være den mest fremtredende strategien, da den legger til rette for språklig utvikling for alle elever.

2.5.2 Ta i bruk førstespråk

Å aktivisere førstespråket til de minoritetsspråklige elevene i undervisningen kan gi bedre læringsutbytte. Egeberg (2012, s. 36f.) sier at førstespråket bør spesielt tas i bruk når nytt læringsstoff blir presentert. Han sier videre at man for eksempel kan presentere sentrale ord eller korte forklaringer av innholdet på førstespråket, enten muntlig eller skriftlig. Martincic (2009, s. 97) sier at ved å bruke førstespråket aktivt i undervisning er man også med på et holdningsarbeid. Man skaper anerkjennelse for språk og de minoritetsspråklige elevene kan føle at de blir brukt som ressurs i undervisningen. Hun sier videre at tidligere praksis med bruk av førstespråk i undervisning har degradert språket til et slags «hviskespråk», noe som kan være med på å bagatellisere språket. Bruker man morsmåls lærer i undervisningen, bør vedkommende ha samme status som den norske læreren, og førstespråket bør stilles på lik linje med majoritetsspråket, ifølge Martincic (2009, s. 103).

Ifølge forskning er det hensiktsmessig for flerspråklige elever å få bruke sitt førstespråk, og det kan bidra til å bedre skoleprestasjonene deres, men å bruke flere språk i undervisningen kan ha fordeler for de majoritetsspråklige elevene også. Ifølge Hauge (2014, s. 160-161) kan man, ved å synliggjøre flere språk i undervisningen, være med på internasjonalisere undervisningen og stimulere språklig nysgjerrighet. Elevene kan på denne måten lære av hverandre, og alle elevene får mulighet til identitetsbekreftelse.

Ved å ta i bruk førstespråket i undervisningen gir man også elevene mulighet til å lære nye ting ut i fra hva de allerede vet. Dette er i tråd med Vygotskijs teori om *den proksimale utviklingszone* (Vygotskij 1980, s. 84f.). Samtidig blir deres førstespråk brukt som ressurs ved at det får en verdi som opplæringspråk. Brenna (2004, s. 34) sier at hvordan læreren legger til rette for at flerspråklige elever får bruke sin språklige kompetanse, kan være med på å påvirke mulighetene elevene har til å være en ressurs. Hun trekker også frem viktigheten av å styrke selvfølelsen til elevene. Å bruke førstespråk i undervisningen kan med andre ord ha stor betydning for elevenes identitetsfølelse. Ved å ta i bruk førstespråket kan man også bevege seg mot en mer additiv opplæringsmodell hvor målet er å bygge på og utvikle språkkompetansen til de flerspråklige elevene.

2.5.3 Synliggjøring av det flerspråklige.

Spernes (2012, s. 200) mener at skolens mål bør være å skape bevissthet rundt flerspråklighet og kulturelle forskjeller. Den generelle konsensusen bør være at forskjellighet er en berikelse som må synliggjøres. Hun sier blant annet:

Dersom mangfoldet bare synliggjøres i forbindelse med ulike høytidsdager eller spesielle aktiviteter som for eksempel internasjonal uke, kan skolen bli en festbruker. Sannsynligheten for eksotifisering og fremmedhet er stor, og elevene vil istedenfor å føle stolthet kunne føle seg annerledes og spesielle.

(Spernes 2012, s. 200)

Hun sier videre at mangfoldet i skolen bør synliggjøres i fagplaner og aktivitetsplaner. På denne måten vil det skapes en bevissthet hos lærere, elever og foreldre. Å synliggjøre språklig og kulturelt mangfold på denne måten vil gjøre at mangfoldet blir en naturlig del av hverdagen (Spernes 2012, s. 200). Det er dette som ifølge Hauge (2014, s. 26f.) kjennetegner en ressursorientert tilnærming til mangfold, hvor skolen tilpasser seg mangfoldet, og ikke omvendt. Spernes (2012, s. 203) trekker frem et eksempel på hvordan man kan synliggjøre

ulike språk på skolen: Å ha skilt med uttrykket «velkommen» skrevet på ulike språk. Spernes sier at mange foreldre opplever det som positivt å bli møtt med noe de gjenkjenner når de kommer på skolen.

2.5.4 Sammenlikning av språk og metaspråklige samtaler

Det språklige mangfoldet som finnes i skolen krever at man retter oppmerksomheten mot de språklige forskjellene som finnes. Det er vanskelig å kunne noe om alle språk som finnes, men en generell kunnskap om språk er viktig. På den måten kan man utnytte de likhetene og ulikhetene som finnes når man planlegger undervisning. Forskjeller og likheter mellom språk er en spennende innfallsvinkel, som kan vekke elevenes språklige nysgjerrighet. Det finnes mange forskjellige tilnærminger, men Danbolt og Palm (2015, s. 185) legger frem tre: sammenlikning av språkfamilier, finne språklige universalier og å se på ulike språktypologier.

Når man sammenlikner språkfamilier, er man opptatt av å se slektskap mellom språk. På denne måten kan man finne likheter i ordforråd, for eksempel at ordet «mamma» er nesten likt på farsi og norsk. Å finne språklige universalier vil si at man finner fenomener som er lik i alle verdens språk. Eksempler på slike universalier er at alle språk har vokaler og konsonanter. Ser man på språktypologier vil det si at man finner likheter og ulikheter mellom språk uavhengig av språkfamilier. Det kan for eksempel være fonologiske eller morfologiske likheter og ulikheter (Danbolt & Palm 2015, s. 185).

Å utvikle metaspråk er viktig for lese- og skriveutviklingen. De fleste aktiviteter som bidrar til å stimulere den metaspråklige bevisstheten, tar utgangspunkt i muntlig språk. Danbolt og Palm (2015, s. 192f.) sier at dette er nyttig fordi man da kan ta utgangspunkt i hverdagsspråket ved at man for eksempel «lytter ut» lyder. Å utvikle metaspråk kan være utfordrende for flerspråklige elever fordi det kan være vanskelig å identifisere lyder i et språk man ikke behersker godt.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre og argumentere for valg av metode i prosjektet mitt. Første del handler om tilnærming, deretter vil jeg komme inn på valg av metode. Andre aspekter som tas opp i kapittelet er: innsamling av data, tilnærming til analysen, metodekritikk, samt forskningsetiske overveielser.

3.1 En fenomenologisk tilnærming

Mitt prosjekt har en fenomenologisk tilnærming fordi jeg gjennom problemstillingen min og forskningsspørsmålet mitt ønsker å finne ut hva lærere tenker rundt fenomenet flerspråklighet i norsk skole, og jeg undersøker dette gjennom kvalitative intervju. Lærernes tanker og erfaringer om fenomenet vil være sentralt i analyseprosessen, og jeg vil prøve å komme frem til en forståelse av de refleksjonene som kommer frem.

Fenomenologiske studier omtales gjerne som noe som beskriver meningen mennesker legger i en opplevelse, i sammenheng med erfaringer av et fenomen. Fenomenologi stammer fra Husserls filosofi, som også var påvirket av Descartes. Deres filosofi gikk ut på at man skal prøve å få kunnskap om et fenomen gjennom konsentrerte studier av erfaringer, altså at kunnskapen ligger i menneskets subjektive oppfatninger (Postholm 2010, s. 41f.).

3.2 Valg av metode

Valg av metode ble gjort på bakgrunn av problemstillingen for prosjektet: *Hvordan tar norsklærere i bruk flerspråklige elevers språklige kompetanse som ressurs i undervisningen?* For å svare på problemstillingen ble det nødvendig å avdekke noen holdninger lærere har til flerspråklighet, samt få innblikk i om lærere tar i bruk den flerspråklige kompetansen elevene har. Jeg valgte derfor å benytte kvalitativt intervju som metode.

3.2.1 Kvalitativt intervju

I prosjektet mitt var jeg i stor grad ute etter å finne ut av hvordan informantene reflekterte rundt et spesielt fenomen, og jeg ønsket dype beskrivelser av deres erfaringer og tanker. Ved hjelp av kvalitativt intervju håpet jeg å kunne få de utfyllende svarene jeg ønsket.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) peker på at kvalitative metoder vil kunne gi et utfyllende og detaljrikt datamateriale. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålet tok jeg derfor i bruk kvalitativt intervju. Postholm (2010 s. 68) skriver at ved hjelp av samtaler har mennesker gjennom tiden fått innblikk i hva som skjer i andres bevissthet og med det fått en forståelse av andres livsverden. På bakgrunn av dette utsagnet

ønsket jeg først og fremst å benytte en *semistrukturert* intervjuform, slik at intervjusituasjonen ble mer samtalepreget.

For å skape tillit til informantene hadde jeg en kort introduksjon om meg selv, samt at jeg la vekt på at jeg var ute etter å lære av deres erfaringer, og at jeg ikke var ute etter noen fasitsvar. Et viktig element ved bruk av intervju som forskningsmetode, er ifølge Thagaard (2013, s. 113) at troverdigheten og tilliten mellom forsker og informant er til stede. Dette er viktig fordi et intervju er en sosial interaksjon mellom forsker og informant. For å få autentiske svar er det viktig at informanten føler seg komfortabel i intervjusituasjonen, og at forskeren oppfattes som troverdig. Thagaard (2013, s. 115) sier at en utfordring ved intervju er at informantene ofte blir for opptatt av hvordan de fremstiller seg selv. Informanten ønsker kanskje å stille seg i et godt lys, eller muligens fremstille et fenomen som verre enn det egentlig er. Dette var også noe jeg måtte ta i betraktning under intervjuene, og som jeg prøvde å unngå ved å formulere spørsmålene på en måte som åpnet for refleksjon. Siden problemstillingen min på mange måter kan besvares konkret, ville jeg stille spørsmål som kunne få frem holdninger og tanker rundt fenomenet også. Åpne spørsmål ble derfor viktig.

3.2.2 *Intervjustrukturen*

Ved å ta i bruk semistrukturert intervju som metode, ville jeg kunne gjøre intervjuet mer fleksibelt. Spørsmålene var ikke avhengig av en fast rekkefølge, og på den måten kunne informantene være med på å forme intervjuet. Dette er hensiktsmessig når man skal snakke om erfaringer og holdninger (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 79). Målet med spørsmålene mine var ikke å få helt konkrete svar, men heller å få i gang refleksjoner hos informantene. Jeg stilte derfor i størst grad åpne spørsmål, som ga rom for informanten til å svare fritt. I etterkant av utformingen av intervjuguiden ser jeg at strukturen viker noe fra trekkene ved semistrukturerte intervju. For eksempel ønsket jeg i hovedsak å stille alle informantene de samme spørsmålene, i samme rekkefølge. Ifølge Postholm (2010 s. 69) er dette et kjennetegn ved *strukturert* intervju. Jeg ønsket også å ha spørsmål utformet på forhånd fordi det var nødvendig for å få svar på problemstillingen min. I tillegg ønsket jeg å ha en viss kontroll over hvilke temaer som ble tatt opp i intervjuet, og derfor ble det nødvendig med en rimelig strukturert intervjuguide. Jeg var derimot mer åpen for at informantene fikk bevege seg litt utenfor de spørsmålene som ble stilt. Jeg ønsket å la informantene få reflektere fritt, men innenfor en gitt ramme. Dette skiller seg igjen ut fra et strukturert intervju (Postholm 2010, s. 69). Intervjustrukturen min har med andre ord trekk fra

både strukturert og semistrukturert intervju, og dermed havner intervjuene mine et sted midt imellom disse intervjustrukturene.

3.3 Innsamling av data

Datamaterialet består av fire intervjuer. Jeg vil nå beskrive prosessen med utvalg av informanter, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet. Etiske overveielser vil også bli diskutert underveis, men det vil forekomme en mer inngående diskusjon i et eget kapittel.

3.3.1 Utvalg av informanter

Valg av informanter ble gjort ved at jeg sendte en e-post til ulike skoler. Valget av skoler var basert på mine egne erfaringer med noen av skolene, samt erfaringer fra medstudenter.

Thagaard (2013, s. 60) sier at man i kvalitativ forskning foretar et valg av informanter ved strategisk utvelgelse. Kriteriet jeg satte for utvelgelse av informanter var at informanten underviser i norsk. De trengte ikke nødvendigvis å jobbe som faglærere i norsk, men at de hadde en viss erfaring med norskundervisning var viktig.

Rekrutteringen av informantene ble gjort ved flere ulike metoder. Først og fremst sendte jeg en e-post til flere enhetsledere i Tromsø kommune, med informasjon om prosjektet og hvilke kriterier jeg hadde for deltakerne. Én av informantene meldte sin interesse på bakgrunn av dette, altså via *selvseleksjon* (Grønmo 2016, s. 116). Jeg tok også direkte kontakt med en lærer jeg kjente til fra tidligere. Denne informanten ble valgt på bakgrunn av de kriteriene jeg hadde. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51) kaller dette et *kriteriebasert* utvalg. I tillegg fikk jeg kontakt med to informanter gjennom min egen arbeidsplass. Jeg spurte enhetsleder om noen av lærerne kunne være egnet som informanter, hvorpå hun anbefalte to lærere. Etersom jeg ga enhetsleder mine kriterier på forhånd, kan også denne utvelgelsen sees på som kriteriebasert. Siden jeg forhørte meg med enhetsleder som pekte ut to informanter som kunne være egnet, har det også trekk fra det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51) betegner som *snøballmetoden*.

Antall informanter ble i stor grad bestemt ut ifra hvor mange som meldte sin interesse for prosjektet, samt ut ifra hvor mye tid jeg hadde til rådighet. Ifølge Adler og Adler (u.å.[2012]) er det varierende hvor mange informanter som trengs for å få svar på et forskningsspørsmål. Med tanke på at kvalitative intervjuer ofte tar lang tid, både å gjennomføre og å transkribere, kan det være hensiktsmessig å ha et mindre utvalg (Adler & Adler u.å.[2012]), s. 10). Jeg

valgte til slutt, på bakgrunn av dette, å ha fire informanter. Intervjuene varierte i lengde. Det korteste intervjuet varte i 15 minutter og det lengste intervjuet varte i omtrent 35 minutter.

Informantene er henholdsvis tre kvinner og én mann. Jeg har valgt å anonymisere dem ved å gi dem fiktive navn. Informantene vil derfor heretter bli kalt Kathrine, Tove, Lisa og Martin. Arbeidserfaringen til informantene varierer fra ett og et halvt til 32 år. Informantene hadde også ulik utdanning. Kun én av informantene hadde tatt norsk som fordypningsfag, men alle informantene hadde erfaring med norskundervisning til en viss grad. Mitt inntrykk etter intervjuene, er at verken arbeidserfaring eller utdanning hadde noen nevneverdig innvirkning på svarene og derav resultatene. Det som derimot påvirket resultatet var informantenes erfaring med flerspråklige elever. En av informantene jobbet i en innføringsklasse, og hadde derfor litt mer erfaring med flerspråklighet enn de andre informantene. Det var kun én informant som ikke hadde noe erfaring med flerspråklige elever i det hele tatt.

3.3.2 *Utforming av intervjuguide*

Jeg ville stille informantene så åpne spørsmål som mulig, som ga rom for refleksjon og en god dialog mellom informantene og meg. Thagaard (2013, s. 100) understreker viktigheten av å stille spørsmål som får informanten til å reflektere over temaet som forskeren ønsker å belyse, og som oppmuntrer informanten til å gi utfyllende svar. Når jeg utformet intervjuguiden min tok jeg utgangspunkt i Rubin og Rubins (2012, s. 116f) grunnleggende prinsipper ved utforming av en intervjuguide. De mener at et intervju bør ha hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og *sonder* (engelsk: *probes*). Sonder forklarer de som oppfølgingsspørsmål som søker utdyping. Forskjellen mellom sonder og oppfølgingsspørsmål er ifølge Rubin og Rubin at man kan komme tilbake til oppfølgingsspørsmål, men det kan man derimot ikke med sonder – disse spørsmålene må stilles med en gang. De trenger heller ikke alltid å kommuniseres med ord. Noen ganger kan man gi informantene tenketid, slik at de fortsetter å snakke videre, eller man kan bruke kroppsspråk for å signalisere at informantene kan fortsette.

Siden sonder oppstår mer spontant enn hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, valgte jeg å ikke ta dette med i intervjuguiden, men la heller opp til at det kunne komme naturlig i intervjusituasjonen. Jeg opplevde at jeg tok i bruk sonder flere ganger, mest ved bruk av kroppsspråk for å hjelpe informanten videre i refleksjonene sine. For eksempel kunne jeg nikke bekreftende til et utsagn, eller gestikulere for å hjelpe informanten videre. Jeg merket at noen informanter krevde en del sonder under intervjuet, fordi de stoppet opp, enten for å

tenke eller fordi de ikke fant de riktige ordene. Ved å bruke sonder fikk jeg dem ofte til å fortsette å snakke videre og dermed fikk jeg muligens mer utfyllende svar enn jeg ellers ville fått.

I tråd med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) har jeg tatt med en introduksjonsdel, med fakta- og overgangsspørsmål. Jeg startet intervjuet med å stille noen enkle faktaspørsmål, fordi jeg ønsket å etablere en relasjon til informantene. Skal man skape tillit til informantene sine er det ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) viktig at man ikke starter intervjuet med å stille provoserende eller utfordrende spørsmål. Derfor stilte jeg spørsmål som: «hvor lenge har du jobbet som lærer?», «hvilke fag underviser du i?» og «har du annen utdanning eller videreutdanning?» Jeg ønsket å stille korte og enkle spørsmål, slik at informantene ble trygge på meg som intervjuer. Deretter gikk jeg over til en introduksjonsfase, hvor jeg la frem den definisjonen av begrepet flerspråklighet som jeg ønsket å ta i bruk. Grunnen til at jeg valgte å starte med å legge frem en definisjon først, var for å danne et felles utgangspunkt for diskusjonen. Jeg gjorde det på denne måten fordi den definisjonen jeg bruker kan oppfattes som bredere enn andre definisjoner. For å sikre at informantene og jeg hadde en felles forståelse av hva jeg la i begrepet flerspråklig, ønsket jeg å definere det før vi gikk videre med intervjuet. Etter at jeg la frem definisjonen, fikk informantene komme med sine refleksjoner rundt begrepet.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) er det naturlig å fortsette med overgangsspørsmål. Overgangsspørsmål er forbindelsen mellom introduksjonsspørsmålene og hovedspørsmålene, og her går man gjerne over på informantenes personlige erfaringer. Jeg stilte derfor spørsmål som handlet om informantenes egne undervisningsgrupper, for eksempel spurte jeg om de hadde flerspråklige elever i sine elevgrupper, og hvilke språk som eventuelt var representert. Årsaken til at jeg hadde med spørsmål om hvilke språk som fantes i elevgruppene, var for å få en oversikt over hvilke typer språk det var snakk om. Jeg syntes det var viktig for å få frem en helhet i intervjuet. Hvilke språk som er representert og hvordan det arbeides med dem, gir et godt bilde av de holdningene som finnes ved de aktuelle skolene.

Rubin og Rubin (2012, s. 116) beskriver hovedspørsmålene som kjernen i intervjuet, og hensikten med hovedspørsmålene bør være å innhente informasjon som kan være med på å svare på problemstillingen. For å avdekke holdninger rundt flerspråklighet, ba jeg informantene reflektere rundt utsagnet «flerspråklighet er en utfordring i undervisningen», etterfulgt av spørsmålet «kan flerspråklighet være en ressurs?» Som nevnt ønsket jeg å stille

så åpne spørsmål som mulig. Thagaard (2013, s. 103f.) sier at det er viktig at man forsikrer seg om at spørsmålene man stiller oppmuntrer informanten til å fortelle om sine synspunkter og erfaringer. Ledende spørsmål er uønsket fordi jeg som forsker da leder intervjuet i en spesiell retning, hvor det blir skapt forventninger til hvordan informanten skal svare.

Konkrete spørsmål er viktig, sier Thagaard (2013, s. 105), fordi det er enklere for informanten å huske tilbake til konkrete hendelser eller opplevelser, enn til tidligere tanker og følelser. Jeg stilte derfor en del konkrete spørsmål som for eksempel: «Hvordan trekkes språkkompetansen til de flerspråklige elevene frem i undervisningen?» og «hvordan organiserer dere norskundervisningen?» Thagaard beskriver videre at det er enklere for informanter å reflektere over abstrakte temaer dersom spørsmålene er konkrete. Jeg ville få informantene til å reflektere over sin egen praksis, og stilte derfor konkrete spørsmål og fulgte opp svarene med oppfølgingsspørsmål og sonder.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte intervjuene i løpet av to uker. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Etter jeg hadde gjennomført det første intervjuet, ble jeg nødt til å endre på intervjuguiden. Jeg opplevde at noen av spørsmålene ikke var formulert helt slik som jeg hadde ønsket, samt at rekkefølgen på noen av spørsmålene føltes unaturlig. Jeg ønsket blant annet en mer naturlig overgang fra overgangsspørsmålene til faktaspørsmålene. Jeg opplevde også at min egen definisjon av flerspråklighet ble litt uklar. Uklarheten lå i *hvor ofte* elevene eventuelt snakket andre språk enn norsk, samt at elever med innvandringsbakgrunn kom litt i «andre rekke», og dermed ble informanten usikker på hva som egentlig mentes med flerspråklighet. Jeg valgte derfor å gjøre elever med innvandringsbakgrunn til en større del av definisjonen, samt at jeg ville presisere at det er snakk om elever som snakker flere språk *jevnlige*. Derfor endret jeg formuleringen fra:

Flerspråklighet er alle elever som har bakgrunn fra flere språk enn norsk. Her regnes også elever med engelsk bakgrunn, samt andre europeiske språk. Elever med innvandringsbakgrunn er selvsagt også regnet med.

Til:

Flerspråklige elever er alle elever som snakker flere språk enn norsk på jevnlig basis. Det gjelder minoritetsspråklige elever og/eller elever med innvandringsbakgrunn, samt elever med for eksempel én forelder som snakker et annet språk.

Jeg opplevde denne endringen som positiv, og informantene trengte ikke like mye oppklaring rundt begrepet som ved den første definisjonen. Oppfølgingsspørsmålet som kom etter denne definisjonen, «er dette en definisjon du kjenner igjen?», ble muligens litt ledende, men dette var ikke noe jeg endret på. Informantene svarte ulikt på spørsmålet, og jeg så derfor ikke på det som nødvendig å endre, men det er noe å ta hensyn til i analysen. Formuleringen av spørsmålene har vært utfordrende. I ettertid ser jeg at spesielt formuleringen av oppfølgingsspørsmålene burde vært bedre. Dette ble spesielt tydelig i det første intervjuet.

Intervju er situasjonsbetinget, og informantene oppførte seg annerledes ut i fra forholdene rundt intervjusituasjonen. En av informantene ga uttrykk for at vedkommende ikke ønsket å bli intervjuet. Informanten mente selv at på bakgrunn av manglende erfaring om temaet, var vedkommende ikke egnet som informant. Informanten gikk allikevel med på å bli intervjuet, men dette preget naturligvis intervjusituasjonen. I etterkant av intervjuene ser jeg at de siste intervjuene var bedre gjennomført enn de første. Dette skyldes nok i stor grad at jeg etter hvert fikk mer erfaring og ble mer trygg i rollen som intervjuer.

3.4 Tilnærming til analysen

I prosjektet mitt ønsket jeg å se en sammenheng mellom relevant teori og de dataene jeg samler inn, og jeg ønsker å knytte de teoretiske begrepene jeg legger frem og analysen sammen. Thagaard (2013) sier at en analytisk prosess ofte preges av at man skifter mellom å utforske meningsinnholdet i empirien og innarbeide teoretiske begreper, og at analyseprosessen i kvalitative forskningsprosjekter preges av *induktive* og *deduktive* tilnærminger. Med en deduktiv tilnærming knytter man begreper fra annen teori til teksten man analyserer (Thagaard 2013, s. 187). Det er altså en slik tilnærming som er relevant i min analyse

Tilnærmingen til analysen vil være *temabasert*. En temabasert tilnærming handler om at man retter et blikk mot de temaene som blir presentert i prosjektet (Thagaard 2013, s. 181f.). Kategoriene i analysen er utviklet med utgangspunkt i problemstillingen min. Jeg har valgt å utforme ulike kategorier og koder for å skape en oversikt over datamaterialet. Disse vil bli presentert i analysekapittelet.

3.5 Metodekritikk

Etter gjennomføringen av intervjuene har det dukket opp problemstillinger som kan stille spørsmål ved kvaliteten på datamaterialet mitt. Valget av kvalitativ metode, derav

semistrukturert og strukturert metode, ble gjort på bakgrunn av problemformuleringen. Jeg ønsket å gi informantene mulighet til å snakke fritt, samtidig som intervjuene hadde en gitt ramme som var lik for alle informantene. Å gjøre det på denne måten har imidlertid gitt meg noen utfordringer. For det første ble intervjuene ulik i lengde; det ene intervjuet varte kun i 15 minutter. Dette var det første intervjuet jeg gjennomførte. Som nevnt tidligere var jeg ikke helt komfortabel som intervjuer, og stilte derfor ikke så mange oppfølgingsspørsmål som jeg kanskje burde ha gjort. Jeg hadde ikke et testintervju i forkant, noe jeg i ettertid ser at jeg burde hatt, ettersom jeg måtte utforme en ny intervjuguide etter det første intervjuet var gjennomført. Siden jeg var åpen for at informantene kunne snakke fritt rundt temaene spørsmålene åpnet for, ser jeg i ettertid at mange av svarene ikke var relevant for problemstillingen min. Dette var muligens uheldig, men ikke noe jeg kunne forutsett før intervjuene.

Som nevnt, ser jeg i etterkant av intervjuene at kvaliteten på oppfølgingsspørsmålene var varierende. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 83) legger frem viktigheten av å stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg burde i noen tilfeller ha stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende svar. Under de første to intervjuene støttet jeg meg i stor grad på intervjuguiden, noe som førte til at oppfølgingsspørsmålene ofte manglet eller ikke hadde den kvaliteten jeg ønsket. Intervjuguiden jeg tok i bruk under det første intervjuet var heller ikke utformet på en optimal måte, da noen av spørsmålene viste seg å ikke være relevant for å besvare problemstillingen min. Dette ble derfor endret til neste intervju, en endring jeg opplevde som nyttig.

3.5.1 Reliabilitet og validitet

Jeg vil vise prosjektets *validitet* og *reliabilitet* gjennom å være kritisk til mitt valg av metode, samt gjennomføringen av undersøkelsene. Det er viktig å rette et kritisk blikk mot gjennomføringen av prosjektet, for å prøve prosjektets troverdighet. Thagaard (2013, s. 194) definerer reliabilitet som forskningens pålitelighet og validitet som gyldigheten av de tolkningene som blir gjort.

Postholm (2010) sier at reliabilitet oftest forbindes med at resultatene kan reproduseres. Hun sier videre at dette ikke er i samsvar med det som kjennetegner kvalitative intervjuer. Hun argumenterer for at i kvalitativ forskning vil det heller være en fordel dersom intervjuene *ikke* produserer samme svar. Hun hevder at dette kan være med på å skaffe et bredere bilde av de temaene det forskes på, samt at man tvilsomt vil kunne få samme svar hos informantene

dersom man gjennomfører samme intervju flere ganger (Postholm 2010, s. 169). Validitet dreier seg om hvorvidt forskningen undersøker det som var intensjonen å undersøke, og om spørsmålene som man søker svar på er undersøkt på en måte som er i sammenheng med problemstillingen. I diskusjonen om validitet er begrepsmessig klarhet og metodevurderinger viktige elementer (Postholm 2010, s. 170).

Kvalitative forskere har i mange tilfeller valgt å bytte ut begrepene reliabilitet og validitet med «troverdighet» og «gyldighet», da termene reliabilitet og validitet som regel er knyttet til kvantitativ forskning. Cohen m.fl. (2007, s. 133) argumenterer allikevel for at begrepene kan tas i bruk i kvalitative studier, siden man ønsker å oppnå det samme målet, nemlig å produsere data som oppfattes som gyldig og troverdig. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ta i bruk begrepene reliabilitet og validitet i prosjektet mitt, men begrepene settes inn i en kvalitativ forskningskontekst.

3.5.2 Reliabilitet og validitet i intervjusituasjonen

Jeg benyttet meg av en intervjuform som bar preg av både å være strukturert og semistrukturert. På grunn av dette ble spørsmålene noen ganger stilt på ulike måter, som kan utfordre reliabiliteten i prosjektet. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) kan kvalitative intervjuer være utfordrende nettopp på grunn av dette, man får ulike svar som ikke alltid kan sammenliknes. Noen av spørsmålene ble stilt forskjellig, alt ettersom hvordan informanten responderte på andre spørsmål. For eksempel dersom informanten svarte svært utfyllende på et spørsmål, kunne neste spørsmål bli stilt annerledes enn det hadde blitt dersom informanten hadde vært mer restriktiv. I noen tilfeller ble visse spørsmål sløffet helt, siden informanten ga beskjed om manglende erfaring med temaet, og dermed ble noen av spørsmålene ikke lenger relevante. Jeg har også forsøkt å være så tydelig som mulig på hvordan jeg har gått frem for å samle inn data og hvordan datamaterialet ble analysert. Ifølge Thagaard (2013, s. 203) er dette med på å styrke reliabiliteten i prosjektet.

For å styrke prosjektets validitet, har jeg så langt det var mulig forsøkt å holde meg objektiv gjennom forskningsprosessen. På grunn av temaets natur, var det av og til vanskelig å forholde seg helt nøytral, noe som kan svekke validiteten til en viss grad. Jeg var allikevel opptatt av at spørsmålene mine ikke skulle være ledende, slik at informantene ikke ble påvirket av mine tanker og holdninger. I tillegg startet jeg intervjuene med å presisere at jeg ikke var ute etter fasitsvar, noe som kan ha ført til at informantene svarte mer fritt enn de ellers ville gjort, fordi de ikke var redde for å svare feil. Siden intervjuene foregikk på

informantenes arbeidsplass, kan det hende at de opplevde intervjusituasjonen som trygg, og på den måten følte informantene seg mer fri til å gi autentiske svar.

Thagaard (2013, s. 205) trekker frem «gjennomsiktighet» som viktig for å styrke forskningens validitet. Med det menes at man redegjør for de konklusjonene som kommer frem under analyseringen, og at man er tydelig på hvilket grunnlag man gjør fortolkningene. Jeg har derfor forsøkt å gi gode, kvalifiserte begrunnelser for konklusjonene og fortolkningene av datamaterialet. Dette har jeg gjort ved å være kritisk i analyseprosessen.

3.6 Forskningsetiske overveielser

I arbeid med et masterprosjekt dukker det opp forskningsetiske problemstillinger. Disse har stått sentralt i mitt prosjekt gjennom hele prosessen. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for noen forskningsetiske overveielser knyttet til gjennomføringen av intervjuene mine. Jeg vil komme nærmere inn på samtykke og personvern, samt ivaretagelse av deltakernes interesser.

3.6.1 Samtykke og personvern

Prosjektet er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 3). Jeg har oppbevart datamaterialet i henhold til NSDs regelverk, og informantene har gitt sitt informerte samtykke til å delta i prosjektet. Før intervjuene ble de tilsendt samtykkeskjema, samt informasjon om prosjektet. Dette ble også gjennomgått muntlig i forkant av intervjuene. Anonymiteten til informantene er ivaretatt ved bruk av fiktive navn, både på informantene selv og på aktuelle skoler som blir nevnt. Datamaterialet har blitt oppbevart på en ekstern harddisk som har vært låst inne under prosessen, og materialet har kun blitt tatt frem under analyseringen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) sier at informert samtykke handler om at man sikrer seg at informantene deltar i prosjektet frivillig. I og med at den ene informanten min egentlig ikke ønsket å delta, må det gjøres noen etiske overveielser om hvorvidt dette intervjuet bør inkluderes i det endelige datamaterialet. Informanten hadde egentlig takket nei til deltakelse, men jeg mottok ikke denne beskjeden før jeg møtte opp på deres arbeidsplass. Jeg ga informanten da ytterligere informasjon om prosjektet og forklarte at prosjektet ikke krevde at man hadde erfaring om temaet fra før av. Etter denne oppklaringen valgte informanten å takke ja til deltakelse allikevel. Min involvering i forbindelse med deltakerens samtykke til deltakelse kan ha påvirket informanten under intervjuet, noe som kan ha vært med på å svekke reliabiliteten til undersøkelsen.

3.6.2 Ivaretagelse av deltakernes interesser

Det var viktig at informantene ikke følte seg presset eller følte ubehag under deltakelsen i prosjektet. I starten av intervjuene var jeg nøye med å forklare for informantene at jeg kun var ute etter deres refleksjoner, og ikke var ute etter å etterprøve deres kunnskap. Jeg informerte også informantene både i forkant og etterkant av intervjuene om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, og at de ikke trengte å oppgi noen grunn. Før intervjuet spurte jeg informantene om det var greit at jeg brukte lydopptaker. Jeg informerte dem om hvordan lydopptakene ville bli oppbevart og at det kun var jeg som hadde tilgang til dem. På slutten av intervjuene spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å tilføye eller endre på, hvorpå noen av informantene ønsket å legge til informasjon de ikke følte de hadde fått frem tidligere.

Alle informantene ble informert om at intervjuene kom til å bli transkribert, og de fikk spørsmål om de ønsket å bli tilsendt det ferdig transkriberte intervjuet. Ingen av informantene ønsket dette. Under transkriberingen var jeg opptatt av å skrive det informantene sa ordrett. Jeg valgte å oversette intervjuene fra nordnorsk dialekt til bokmål. Dette kan i noen tilfeller være uheldig med tanke på meningsinnholdet i sitatene som blir trukket frem i analysen, men i dette tilfellet forsikret jeg meg om at meningsinnholdet var det samme når jeg transkriberte lydopptakene. Jeg opplevde ikke at formuleringen av svarene måtte endres på noen måte.

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg gjøre en analyse av intervjuene jeg har gjennomført, samt presentere sentrale funn. For å gi eksempler på og konkretisere funnene, vil jeg bruke sitater fra informantene. Kapittelet er delt inn i ulike kategorier og koder som jeg har kommet frem til under arbeid med analysen. Drøfting av sentrale funn vil komme i et eget kapittel, hvor jeg også vil knytte disse funnene til teorien som ble lagt frem i kapittel 2.

4.1 Flerspråklighet er en ressurs

Gjennom problemstillingen min og forskningsspørsmålet mitt ønsket jeg å se hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs. Dette gjør at et viktig moment og et viktig spørsmål i prosjektet mitt har vært hva lærerne legger i utsagnet «flerspråklighet er en ressurs». Jeg vil nå legge frem hvordan informantene mine reflekterte rundt dette spørsmålet.

4.1.1 Kultur

Informantene sier at de synes det er enklere å ta i bruk kultur som ressurs i undervisningen enn det er å ta i bruk selve språket. Kathrine forklarer det på denne måten:

Hvis du tenker på sånn å fortelle om landet og kulturen og den biten der, men språket... det er jeg usikker på (...). Men jeg tenker sånn å bli kjent med den eleven, gjennom at han eller hun skal få muligheten til å fortelle om sin kultur... Kan jo være god læring for de andre elevene... Men språket, det er jeg usikker på.

Flere av informantene sier det samme, og det ser ut til å være den generelle konsensusen. Tove sier for eksempel: «Jeg synes det er vanskeligere å tenke hvordan man skal gjøre det, altså... med språket. Kulturen, det er liksom ikke noe... det er mye enklere.» Informantene trekker ofte kulturbegrepet frem, og jeg tolker det som at informantene synes det er viktig å la elevene få dele sin kultur, og at de ser på det som en ressurs. Når jeg spør Tove om skolen har tematisert flerspråklighet på noen måte svarer hun:

Vi markerte morsmålsdagen... Ellers har vi ikke som skole jobbet med flerspråklighet... Flerkultur har vi jobbet mye mer med. Men vi har jo på den ene søylen i hallen 'velkommen' på mange forskjellige språk.

Ut ifra det Tove sier har de jo tematisert flerspråklighet, men det kan virke som hun ikke forbinder det skolen har gjort direkte med språket. Jeg tolker at hun derfor ikke ønsker å ta i bruk begrepet *flerspråklighet*, og bruker heller *flerkultur*.

Når jeg snakker med Lisa om hvordan man kan trekke frem flerspråklighet som ressurs i undervisninga, svarer hun: «Det å bruke dem, få dem til å fortelle om sin bakgrunn.» Hun forteller også videre om at hun hadde en elev fra Pakistan som hadde en presentasjon for de andre elevene. Hun sier: «De fikk fortelle litt om hvordan det var der og sin bakgrunn. Og hadde med seg koranen og bøker. Og fortalte litt om at de gikk på koranskole.» Jeg tolker på bakgrunn av disse utsagnene det som at informantene synes det er viktig å synliggjøre og ta i bruk den ressursen elevene sitter på i form av kultur, men de synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom kultur og språk.

4.1.2 Synliggjøring

Når det gjelder å se på flerspråklighet som ressurs mener informantene også at det er viktig å synliggjøre de flerspråklige elevene. Tove forteller for eksempel om skiltet de har i hallen på skolen: «Vi har jo på den ene søylen i hallen 'velkommen' på mange forskjellige språk.» Martin forteller også: «Og da bruker vi å synliggjøre alle de forskjellige kulturene vi har i klassen eller på skolen.» Han sier videre: «Når vi går gjennom religionene så diskuterer vi jo... andre høytider.» Her snakker han ikke direkte om språk, men heller hvordan de synliggjør de ulike kulturene som finnes i elevgruppa. Lisa sier at skolen som helhet ikke har tematisert flerspråklighet, men at det blir synliggjort i klassene. Hun forklarer: «I klassene så er det jo mer sånn... temaer. På basene.» De fleste av informantene forteller at skolen på en eller annen måte synliggjør flerspråklighet eller flerkultur. Kun én informant sier at skolen ikke har tematisert flerspråklighet på noen måte.

4.1.3 Å få dele med andre og skape kommunikasjon

Informantene gir uttrykk for at de er opptatt av at elevene skal få dele sin kultur og sitt språk med andre. Kathrine sier for eksempel: «Det vil jo også ha noe med deres tilhørighet... At de på en måte også kan få dele.» Lisa trekker frem stolthet, at de flerspråklige elevene skal få dele fordi de er stolt av sin kultur og sitt språk. Hun sier:

De skal jo være stolt av sin kultur, der de kommer fra. (...) så det å sette pris på deres bakgrunn og bruke det opp mot en høyere forståelse for de elevene som går i klassen, det er viktig.

De fleste av informantene sier at det å la elevene få dele med resten av klassen er viktig. Kathrine trekker frem at dette kan være lærerikt for de andre elevene i klassen. Hun forklarer det på denne måten: «Men jeg tenker sånn å bli kjent med den eleven, gjennom at han eller

hun skal få muligheten til å fortelle om sin kultur kan jo være god læring for de andre elevene.»

De fleste informantene sier at flerspråklighet kan bidra til å skape kommunikasjon og forståelse mellom elevene. Tove sier: «Altså det skaper en kommunikasjon mellom elevene som er spennende. (...) de får jo en utvidet horisont.» Lisa trekker også frem at man kan lære av hverandre. Hun sier: «Man kan jo lære mye. At man blir språklig nysgjerrig. Og ser verden fra en annen vinkel.» Når jeg spør om hun kan reflektere rundt positive sider ved å ta i bruk flerspråklighet sier hun: «Økt interesse for språk, skape forståelse og toleranse.»

4.1.4 Samtale om språkets oppbygging

Når informantene snakker om hvordan man konkret kan bruke den språklige kompetansen til flerspråklige elever i undervisningen, er det flere av dem som trekker frem det å snakke om språkets oppbygging. Lisa forteller at hun har brukt flere språk når de for eksempel har hatt verb som tema i norskundervisningen. Hun sier:

Ja, vi hadde en større sak om det i går når vi introduserte verb. 'Synes dere det er spennende å lære nye språk?' Ja, okei. Da må de lære det her med verb. For det finnes i alle land. Og så hørte vi litt hvordan det hørtes ut på engelsk, og brukte feil verb i tid og hvordan det ville høres ut.

Hun begrunner dette med at hun ønsker at elevene skal få en større norskspråklig bevissthet, slik at de lærer seg hvordan setninger bygges opp på norsk. Dette er interessant, og en måte å bruke flerspråklighet på som kan være positiv for hele elevgruppa. Jeg tolker dette som at flerspråkligheten blir sett på som noe nyttig, ikke bare noe som påpekes som noe fremmed. Tove nevner også noe av det samme. Hun sier at å snakke om språkets oppbygging kan være med på å bevisstgjøre også de majoritetsspråklige elevene i elevgruppa. Hun forteller:

Altså du kan gå inn og se hvordan språket er bygget opp. Hvordan man skriver bestemte artikler på forskjellige språk. (...) det er mye sånn... språkarbeid som kan være bevisstgjørende, også for de norske elevene selvfølgelig.

På bakgrunn av disse sitatene tolker jeg det som at Lisa og Tove er opptatt av å stimulere den metaspråklige bevisstheten til elevene, ved å samtale om språk og språkets oppbygging.

4.2 Flerspråklighet er en utfordring

Under intervjuene kom det også frem at informantene syntes flerspråklighet kunne være en utfordring i undervisningen. Det var flere ulike temaer som dukker opp i forbindelse med dette – disse vil jeg nå redegjøre for.

4.2.1 Begrepsforståelse

Informantene trekker frem begrepsforståelse som en utfordring. God oppfølging og forklaring er viktig. Lisa sier: «Man trenger å vite det at begreper... at det er mange begreper som de ikke forstår. Som man kanskje tar for gitt at de forstår.» Når vi snakket om hvordan man kan legge til rette for at alle elever har et undervisningsspråk de mestrer, sier Lisa:

Undervisningsspråk som de mestrer... Det er jo det at de skal få forklaring, god forståelse for at de kanskje ikke mestrer det norske språket, og at de trenger litt hjelp med begreper.

Kathrine sier også at begreper kan være vanskelig. Hun forklarer det slik: «Utfordringa er jo det med at begreper vil være vanskelig for dem.» En annen problemstilling som dukker opp i denne sammenhengen er at informantene opplever at elevene ikke sier ifra hvis de ikke forstår. Martin sier: «For jeg merker jo noen ganger, hvis det er noe de synes er vanskelig, så er det ikke alltid de sier ifra til deg.»

Tove har en litt annen opplevelse. Når jeg spør om flerspråklighet kan være en utfordring i undervisningen, sier hun at den i så fall er positiv, og hun begrunner det slik:

Og så tenker jeg, de som har et annet morsmål enn norsk... de kan mange ord og mange begreper, men de kan bare ikke betegnelsen på norsk. Og det er der vi egentlig trenger de tospråklige lærerne. Til å finne ut hvilke begreper elevene kan, slik at de kan forstå dem. Eller hente frem den kunnskapen som de har.

Ut ifra dette tolker jeg at Tove mener problemet ligger i at elevene ikke får gitt uttrykk for det de allerede kan på et annet språk. Hun trekker frem at den manglende begrepsforståelsen ligger i språket, ikke i begrepene i seg selv.

4.2.2 Føle seg annerledes

Informantene sier at det er en utfordring å sørge for at elevene ikke føler seg stigmatisert. Dette kommer frem hos Lisa når vi snakker om det å ha morsmålsopplæring. Hun sier: «De føler at de blir enda mer annerledes med det at de må gå ut av norskundervisninga for å ha morsmålsopplæring.» Hun forklarer dette ved at elevene ønsker å lære seg norsk raskest

mulig og derfor motsetter seg det å bruke tid på førstespråket. Hun sier også: «Elever blir ofte ganske frustrert... De vil heller bare konsentrere seg om å lære seg norsk raskest mulig. Og da føler de at det er et hinder for å oppnå det.» Det er spesielt det å gå ut av klassen Lisa trekker frem som en utfordring. Hun forklarer det slik: «Å gå ut av klassen for å ha morsmålsopplæring, det har jeg merket at elevene kan bli veldig frustrert av, og føle seg annerledes.» Tove snakker også om det å føle seg annerledes, men fra en annen vinkel. Hun sier:

Siden vi har majoriteten av arabiske [i innføringsklassen], så blir det jo en god del arabisk. Og det blir jo litt ensomt for de som ikke er arabisktalende. Vi var litt redd for ensomheten til de som ikke hadde noen å snakke med på sitt språk.

Dette er interessant i og med at man kan trekke en parallell til hvordan situasjonen hadde vært for en arabisktalende i en ordinær klasse hvor majoritetsspråket er norsk.

4.2.3 En utfordring for læreren

Når vi snakker om flerspråklighet som en utfordring, er det flere av informantene som trekker frem flerspråklighet som en utfordring for læreren selv. Dette kommer spesielt godt frem i intervjuet med Martin. Når jeg spør om Martin om han har tenkt over å ta i bruk andre språk enn norsk i undervisningen sin, sier han:

For min egen del så er det sånn at jeg kan snakke litt tysk, og jeg har faktisk noen elever som snakker tysk, men det er egentlig det eneste jeg har ressurser til og har tenkt over. For ellers så blir det jo en del planlegging, og da går det jo utenfor den ballen du er vant til.

Det er med andre ord, ut ifra dette utsagnet, ikke ressurser nok til å ta i bruk flere språk, fordi det krever en del planlegging. Martin ser allikevel ikke ut til å være fullstendig negativ til ideen. Han sier: «Jeg tenker hvis jeg skal undervise på et annet språk som jeg ikke kan, så behøver jeg hjelp fra andre. Så lenge jeg får den hjelpa, så er jeg jo egentlig positivt innstilt på det.»

Jeg tolker det slik at han har en positiv innstilling til å ta i bruk flere språk i sin undervisning, men at han ikke føler seg kompetent nok til å gjøre det uten hjelp. Tove forteller om utfordringene med å jobbe i en innføringsklasse, hvor elevene er blandet fra første til syvende klasse. Hun sier:

I prinsippet er det andre til syvende, men det er jo et stort gap det også. Spesielt når du da har en fjerdeklassing som er analfabet, men så har du sjetteklassinger som er arbeidsinnvandrere. Ja, det er helt andre forhold. Så en veldig stor utfordring.

Det å skulle tilrettelegge for elever med så store aldersforskjeller er naturligvis en stor utfordring for en lærer, spesielt når det er snakk om elever som ikke snakker norsk. Tove forteller også at det har vært en utfordring å ikke kunne språket deres, og da sier hun: «Nå holder jeg på å lese om arabisk, men før det så kunne jeg jo ikke noe om det, så jeg hadde jo ingen forutsetninger for å kunne bruke det i det hele tatt.» Kathrine trekker også frem utfordringen med å ikke kunne snakke de aktuelle språkene. Hun forklarer det på denne måten: «Det er jo også det å kjenne til det språket som den eleven har. For det skal du jo kunne kanskje noe om. Det er noen språk som ville være vanskeligere, kanskje, å lære seg.» Et gjentakende problem som informantene trekker frem, ser ut til å være tidsperspektivet og tilgang på ressurser. Flere av informantene sier at de er positive til å trekke frem flere språk i undervisningen, men at de trenger hjelp til å gjøre det.

4.3 Den flerspråklige kompetansen har nytteverdi

Å bruke flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs er på mange måter avhengig av at man ser på elevenes språklige kompetanse som noe nyttig. Under intervjuene var det flere av informantene som trakk frem førstespråket som noe nyttig. Det som var interessant, var *på hvilken måte* de mente at det hadde nytteverdi.

4.3.1 Førstespråket er viktig for læringsutbyttet

Det at førstespråk kan være et hjelpemiddel for å lære seg norsk, eller for å kunne få tilstrekkelig læringsutbytte i andre fag trekkes frem av flere av informantene. Kathrine sier: «Men jeg tror jo samtidig at for at de skal lære norsk, så må de lære sitt eget språk også.» Martin sier også det samme. Han sier: «Det språket de forstår best på, er kanskje det de har best utbytte av.» Martin forteller også at han snakker engelsk til en engelskspråklig elev, slik at hun skal forstå bedre. Han forklarer det slik: «Sånn når vi jobber i matematikk for eksempel, så er det ting hun ikke skjønner helt, og da snakker jeg til henne på engelsk, og da skjønner hun det.» Ut ifra dette utsagnet tolker jeg at Martin ser at førstespråket har nytteverdi, fordi i dette eksempelet velger han å ta i bruk elevens førstespråk for å forklare, istedenfor å kun benytte norsk. Dette er viktig for flerspråklige elever, fordi de ofte har et bredere ordforråd på førstespråket enn på et andrespråk.

Tove forteller om noe liknende i sin arbeidshverdag. Hun sier: «Og vi har en i språkpraksis, som har høy utdanning fra Syria. Og da kan han hjelpe dem med utgangspunkt i det de kan, og på morsmålet.» Siden Tove jobber i en innføringsklasse, blir førstespråket veldig viktig for å sørge for at alle elevene får læringsutbytte. I eksempelet til Tove blir førstespråket brukt på samme måte som hos Martin.

4.3.2 Identitetsbevaring

Det er ingen av informantene som sier noe eksplisitt om sammenhengen mellom flerspråklighet og identitet, men det kommer av og til fram mer implisitt i intervjuene. For eksempel når det er snakk om familie, som naturligvis er en stor del av elevenes identitet. Kathrine sier blant annet at hun ønsker å vite litt om foreldrene til de flerspråklige elevene. Hun sier: «Vi er rett og slett litt sånn nysgjerrig på... hvem er du... Og da er det med hvor er mamma og pappa fra og sånt» Lisa forteller også at hun har gitt de flerspråklige elevene mulighet til å få fortelle om sine foreldre. Hun forklarer: «De har også fått i oppgave å fortelle litt om mammas bakgrunn eller pappas bakgrunn.» Familie er en viktig del av identiteten til elevene, men jeg synes det er interessant at ingen av informantene trakk paralleller mellom språk og identitetsbevaring og utvikling. Kathrine kommer litt inn på det når vi snakker om at førstespråket kan ha verdi for enkeltindividet. Hun sier: «Det vil jo også ha noe med deres tilhørighet.» Hun utdyper ikke noe mer hva hun legger i dette utsagnet eller hva hun mener med tilhørighet, men jeg tolker det som at hun med dette utsagnet kan ha ment at førstespråket har verdi for elevenes identitet.

4.3.3 Utvikling av ordforråd

Når vi snakket om morsmålsopplæring og det å gå i innføringsklasser, var det flere av informantene som sa at de mente at elevene bør få morsmålsopplæring over en lengere periode. Lisa trekker dette frem som et problem i sammenheng med det å utvikle læringsspråk og hverdagsspråk, og at dette kan ha konsekvenser for elevenes sosiale utvikling. Hun sier:

Jeg har jo hatt elever som blir... etter de har gått på innføringsklasser... at de kanskje kommer for tidlig inn i vanlig skole, hvor de har for lite mulighet til å lære seg hverdagsspråk. For det kan være vanskelig for dem å få kontakt med de andre elevene, fordi de mangler en del av den tryggheten rundt det å kommunisere og leke med andre elever.

I en samtale om opplæringslovens § 2-8, retten til morsmålsopplæring og det å få være i innføringsklasse, sier Tove det samme som Lisa. Det kommer frem i dette sitatet:

Men der ligger det vel at de skal ha det inntil de kan følge den ordinære læreplanen. Når de er god nok. Og det... det er jo ikke nok. For når er de gode nok? Så det er klart at... at de burde hatt den opplæringen i mange år.

At førstespråk er viktig for utvikling av ordforråd støttes også av forskning. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapittelet.

4.4 Språkbruk

Et interessant moment som dukket opp under arbeidet med analysen, var hvordan informantene ordla seg. Dette vil jeg legge frem og redegjøre for i det følgende.

4.4.1 Vi-og-dem-perspektiv

Et skille mellom «de» og «oss» er kanskje vanskelig å unngå når man snakker om flerspråklighet. Under noen av intervjuene kom dette skillet frem. Et eksempel er når Kathrine og jeg snakker om flerspråklighet som ressurs, hvor hun da sier:

Men det man har sett er jo at, man ønsker jo at... at de skal være en ressurs for skolen. At de skal komme inn i skolen... Sant, at de deler på sin kultur. Sin kulturarv. For den er jo viktig for dem.

Når jeg videre spør om det å bruke førstespråk som opplæringspråk har en verdi, svarer Kathrine: «For dem har det nok en verdi.» Ut ifra disse utsagnene tolker jeg det som at Kathrine ser på flerspråklige elever som en egen gruppe, som har egne verdier. Tove kommer med en interessant digresjon i intervjuet der hun forteller at skolen skal begynne å intervju nye elever. Hun forklarer det slik:

Vi har forresten begynt nå... i fjor så lagde vi et skjema, som vi nå skal bruke på alle nye elever på skolen som ikke har vært her siden første klasse. Så skal vi intervju dem, medelever skal intervju dem. Og der er et av spørsmålene 'kan du si noen ord på språket ditt?' Og da vil elever kunne si: 'Ja, men jeg har flere språk...'

Intensjonene her er gode, og Tove sier videre at dette ikke bare skal gjelde flerspråklige elever, men alle nye elever som kommer til skolen. I en slik intervjusituasjon kan det allikevel hende at vi-og-dem-perspektivet blir ganske utpreget, og forskjellene mellom de «norske» elevene og «de andre» elevene kan komme enda tydeligere frem. Spesielt med tanke på å stille spørsmål om «språket ditt». Dersom eleven også kan snakke norsk, men allikevel blir bedt om å si noe på «sitt» språk, kan dette oppleves som stigmatiserende, som om språket blir

brukt som et signal om at eleven ikke hører til i majoritetsgruppa. Når Lisa og jeg snakker om morsmålsopplæring, kunne hun fortelle at hun opplevde motstand blant de flerspråklige elevene i sin elevgruppe, og at de ikke ønsket å ha morsmålsopplæring. Vi snakket videre om at et holdningsarbeid kanskje var nødvendig, og jeg foreslo at man kunne hatt førstespråk som eget fag. Lisa svarte:

Det er vanskelig å ha som eget fag... polsk [eksempel fra informanten]. Mens fordypning... det er det flere som kan ta. Mens det tilbudet som gis til... kan du si, minoriteter eller de som er tospråklig, da føler de... at det å bli enda mer synliggjort, sin bakgrunn. De har bare så lyst til å tilhøre den gruppa.

Det jeg prøvde å få frem var at ved å gjøre førstespråket til et eget fag, ville det muligens fått mer status. Elevene ville da kanskje ikke føle seg så annerledes, og det kunne vært en mulighet for flere å lære dette språket. Lisa misforstod meg kanskje her, så jeg kunne muligens vært mer tydelig i formuleringen. Allikevel kan man tyde et skille mellom «oss» og «dem» i sitatet hennes.

Som jeg har nevnt tidligere, var samtlige av informantene opptatt av at de flerspråklige elevene skulle fortelle om sin bakgrunn og dele den med de andre elevene. Mange av dem sier at det er viktig «å bruke dem» når jeg spør hvordan man kan ta i bruk flerspråklige elevers kompetanse. Det kan jo diskuteres om dette også bidrar til dette skillet mellom «oss» og «dem». For eksempel sier Martin:

Men igjen, i kultursammenheng, så bruker vi å, liksom, snakke om det med en gang vi kommer inn på deres kultur. Og da lærer vi jo, liksom, om noen enkle ord som de bruker i deres kultur.

Det å få fortelle om seg selv og sin bakgrunn er naturligvis også positivt for de flerspråklige elevene, men det kommer ikke frem under noen av intervjuene hvorfor dette kan være positivt for individet selv. Det kan komme av at spørsmålene mine ikke var presise nok. Det kan også være at lærerne synes det er vanskelig å snakke om språk fordi det kan oppfattes som mer personlig, mens «kultur» er et mer generelt begrep. Dette kan tydes i sitatet over, hvor Martin i hovedsak snakker om språk, men allikevel velger begrepet «kultur».

4.4.2 Implisitte verdiutsagn

Med implisitte verdiutsagn mener jeg at informantene tillegger noen fenomener og begreper en viss verdi. For eksempel når Lisa og jeg snakker om hvilke språk de bruker i elevgruppene

hun underviser i. Da sier hun: «Vi bruker norsk fordi elevene har norsk som morsmål.» I dette sitatet oppvurderes norsk på bekostning av andre språk som kan finnes i elevgruppa. Selv om man kan argumentere med at det mest naturlige er å bruke norsk i en elevgruppe hvor alle elevene snakker norsk, er det ikke nødvendigvis alltid det *beste*. Senere i intervjuet når Lisa og jeg snakker om verdien av å ha morsmålsopplæring, sier hun: «Hva tjener de på å ha begge deler?» Ut ifra dette sitatet kan man se en formening om at det å ha opplæring både i norsk og på førstespråket sitt har lite verdi. Lisa er ikke alene om å trekke frem dette. Når Tove og jeg snakker om det samme temaet, forteller hun om en elev som har arabisk som førstespråk. Hun sier:

Samtidig så er det så stor forskjell på talemålet hans og skriftspråket... Hvor stor betydning har det for ham å lære å lese og skrive på arabisk... når det er så stor forskjell på skriftspråk og talespråk?

Tove snakker her om at muntlig arabisk skiller seg fra skriftlig arabisk, og derfor tolker jeg at hun synes det å lære arabisk skriftspråk har liten nytteverdi. Her ligger det muligens implisitt at norsk har mer verdi, fordi man kan få inntrykk av at det er viktigere å lære denne eleven å lese og skrive på norsk. Det at førstespråket er en stor del av identiteten og kan ha stor verdi for eleven selv, er jo et argument for å fortsette å utvikle det. Dette var allikevel ikke noe som ble diskutert videre i intervjuet.

Når Kathrine og jeg snakker om at det å få tak i morsmålslærere kan være utfordrende, har hun dette å si: «Ja, det er jo også vanskelig. Det er jo titt og ofte at det søkes etter det. Det er jo da små stillinger, som ingen vil ha.» I dette sitatet kan man se en slags implisitt holdning til morsmålslærere, om at de har mindre verdi enn andre lærere. Martin forteller at han synes morsmålslærerne er lite synlig i skolen. Han sier:

Men morsmålslærerne de er jo litt sånn... Jeg sier ikke at de er merkelige, men de er, liksom, de kommer jo bare, på et tidspunkt... og så tar de ut elevene. Du ser ikke så mye til dem, for de skal jo plutselig videre til neste skole.

Når morsmålslærerne blir personer som bare «kommer og går», er det kanskje vanskelig å forholde seg ordentlig til dem, og holdningene utvikler seg deretter. Et annet interessant utsagn kommer i forbindelse med at Kathrine og jeg diskuterer begrepet flerspråklig. Jeg spurte henne hva hun legger i begrepet og da svarte hun: «Vet du, jeg må være ærlig å si... Det er kanskje ikke noe jeg tenker så mye over, fordi vi ikke har den typen problematikk

foreløpig her på skolen.» Dette synes jeg er interessant, fordi i dette sitatet forbindes ordet flerspråklig med noe som er problematisk. Årsaken kan muligens ligge i manglende erfaring med fenomenet. Kathrine forteller at skolen per dags dato ikke har flerspråklige elever. Det er mulig at Kathrine hevder dette på bakgrunn av den definisjonen jeg har lagt frem, og at hun dermed utelukker elever med for eksempel samisk bakgrunn. Dette var ikke noe vi diskuterte videre, og jeg kan dermed ikke si med sikkerhet hvorvidt dette stemmer eller ikke. Kathrine og jeg hadde nok sannsynligvis ikke den samme oppfatningen av begrepet flerspråklig når vi snakket om dette, og jeg skulle gjerne tatt dette opp igjen senere.

4.4.3 Argumentasjon

Når det gjelder informantenes språkbruk, var det interessant å se hvordan de argumenterte for og begrunnet svarene sine. Når Tove og jeg diskuterer det at alle elever skal ha et undervisningsspråk de mestrer, argumenterer hun på denne måten:

Jo, jeg tenker jo at det er veldig bra. Spesielt tror jeg overgangen kan bli stor for de som har gått på skole med et annet språk, med morsmålet sitt. Og så kan de mye, og så kommer de hit og så plutselig kan de ingenting. Å ikke kunne gi uttrykk for hva man kan... Vi burde hatt mye mer tospråklig opplæring.

Hun sier altså at det er viktig med morsmålsopplæring og tospråklig opplæring fordi elevene sitter på mye kunnskap som de ikke får vist, med mindre de får uttrykke seg på førstespråket sitt. Ut ifra sitatene som blir trukket frem, ser det ut som Tove ser på bruk av førstespråk som viktig og verdifullt. Lisa sier også at elevene bør få tospråklig opplæring i en lengre periode. Hun argumenterer for det slik:

At de kanskje kommer for tidlig inn i norsk... eller inn i vanlig skole, hvor de har for lite mulighet til å lære seg hverdagspråk. For det kan være vanskelig for dem å få kontakt med de andre elevene, fordi de mangler en del av den tryggheten rundt det å kommunisere og leke med andre elever.

I sitatet over gir hun uttrykk for at hun ser en sammenheng mellom utvikling av hverdagspråk og elevenes sosiale ferdigheter. Dette er en interessant observasjon. Skal man følge forskning ser det ut som barn som regel utvikler hverdagspråket ganske raskt. Det er heller en tendens til at flerspråklige elever, og da spesielt innvandrere, har større problemer med læringspråket (Cummins 1979, s 198f.). Når Lisa og jeg senere snakker om det å ha morsmålsopplæring sier hun:

Samtlige elever jeg har hatt som har vært tospråklig ønsker ikke å gå og ha morsmålsopplæring. De har ikke lyst å være ute av klassen fordi de føler seg annerledes i den situasjonen. De er stolt av det, men... de syns vel det er litt kompleks, så de er litt frustrert over det. Å bli tatt ut.

Her ligger det implisitt at det å være annerledes er noe negativt. Hun sier at elevene er stolt over bakgrunnen sin, men at de samtidig ikke ønsker å være annerledes. Dette er selvsagt forståelig, men det å være annerledes trenger ikke nødvendigvis å være negativt. De fleste elever er jo ikke like, og det å være «annerledes» er ikke noe som er forbeholdt flerspråklige elever.

Når Martin og jeg snakker om innføringsklasser og hvor lenge man har mulighet til å gå der, har han dette å si:

Jeg skjønner jo hvorfor det er negativt med tanke på at de får kun to år, da. Men igjen så tror jeg at grunnen til at de har satt to år er fordi skolene skal være effektive. Hvis de la seg på latsiden, ikke sant... At de brukte fem år... Så jeg tror at det bare er for at det skal være et spark til skolene, at dere [skolene] må være effektive. Dere må ha ordentlige folk som gjør det her arbeidet... slik at de kommer seg fortest mulig, og blir integrert.

Her virker det som han har et ambivalent forhold til innføringsklasser. Han sier at han skjønner hvorfor det er negativt at de får være der i kun en kortere periode, men samtidig virker det som han synes det er viktig at de blir integrert fortest mulig i ordinære klasser. Han argumenterer med at innføringsklasser kun skal vare i to år for at skolene skal være effektive. Dette er forståelig, men samtidig vet man at elevene får flere fordeler ved å få bruke førstespråket sitt over en lengre periode.

4.4.4 «Belastet» og billedlig ordbruk

Informantene bruker ofte billedlig ordbruk under intervjuene, og noen ganger mer «belastet» ordbruk. Med «belastet» mener jeg at informantene tar i bruk ord og uttrykk som på en eller annen måte gjenspeiler en holdning til det å være flerspråklig. Når jeg spurte Martin hvordan man kan få vite om en elev er flerspråklig, svarte han:

Jeg tror med noen av dem så spør du selv, men da er det sånn fordi du enten blir nysgjerrig selv, eller så er det fordi du ser det, liksom, på etternavnene, da. For det er sånn, når det er et litt sånt eksotisk etternavn så bruker man å spørre hvor er det du har fått det navnet fra.

Ordet «eksotisk» er problematisk i denne sammenhengen. Ordet står på NRKs flerkulturelle ordliste under «bør ikkje brukast». NRK begrunner dette med at ordet er subjektivt og lite presist (Eriksen & Bolstad 2014, s. 6). Denne listen gir ingen fasit og kan ikke regnes som faglitteratur, men den er likevel symptomatisk for hvilken status ulike uttrykksmåter har i det norske samfunnet. Ordet «eksotisk» kan oppleves fremmedgjørende; som en betegnelse på noe annerledes og ukjent. Spernes (2012, s. 200) snakker også om «eksotifisering» som noe negativt, fordi mangfoldet blir påpekt som noe fremmed. Martin hadde antageligvis ikke denne intensjonen da han tok i bruk ordet her, men det er et interessant utsagn allikevel.

Når Kathrine og jeg snakker om førstespråk har en verdi sier hun: «Kanskje. (...) de er jo stolte og de har jo på en måte med seg en bagasje som de sikkert også tenker er viktig å få vise frem til de andre elevene.» Å «ha med seg en bagasje» er en metafor som ofte blir brukt i litteraturen. Ofte kan det bety at det er noe som tynger deg ned. Grue (2014) sier at «bagasje» som metafor for eksempel kan vise til emosjonelle problemer fra oppveksten. Å ha med seg en bagasje kan også muligens vise til en slags rotløshet. Å bruke bagasje i en positiv kontekst er selvfølgelig også mulig, men kanskje mindre vanlig. Kathrine brukte ordet bagasje i dette sitatet som noe flerspråklige elever har, som de ønsker å vise frem. Det er mulig hun knytter begrepet opp mot deres identitet, språk og kultur, og at det er den bagasjen hun mener elevene har med seg.

Når Lisa forteller hvordan man kan ta i bruk flerspråklige elever som ressurs i undervisningen, sier hun: «Det å bruke dem, få dem til å fortelle om sin bakgrunn. (...) ta med seg noe som er kanskje typisk for deres hjemland.» Begrepet «hjemland» står på NRKs flerkulturelle ordliste under kategorien «ver varsam». Begrunnelsen ligger i at hva som regnes som «hjem» er subjektivt, og ved å ta i bruk dette begrepet, kan man implisitt si noe om hvor man mener en person «hører hjemme» (Eriksen & Bolstad 2014, s. 4). Lisa kommer også inn på samiske elever, hvor hun forteller at hun har opplevd motstand blant samiske elever når det gjelder å ha morsmålsopplæring. Hun sier:

Det ser man jo bare opp mot [skolens navn], på de som er samisk. At der har de hatt store problemer med å motivere elevene til å ta samisk, og det er ikke det at de ikke er stolte, og har på seg kofte, men de ønsker ikke å bli tatt ut.

Dette utsagnet bygger på stereotypier. Det er selvfølgelig vanlig at samer bruker kofte, men det er ikke nødvendigvis sann at dersom man ikke bruker kofte, er man ikke stolt av sin

samiske bakgrunn. I dette sitatet kan det se ut som Lisa trekker en slutning mellom at det å ha på seg kofte gjør deg til en stolt same.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil funn fra datamaterialet drøftes og settes i sammenheng med teorien som ble presentert tidligere i oppgaven. Drøftingen vil gjøres i tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålet for prosjektet. Lærernes uttalelser viser at de er usikre på hva som legges i begrepet flerspråklighet. Det tyder også på at lærerne er bevisst på at flerspråklig kompetanse kan være en ressurs og at de ser nytteverdien av det, men ser ut til å være usikre på hvordan den kan brukes konkret. Lærerne gir uttrykk for at det å ha flerspråklige elever i sin elevgruppe kan være utfordrende, og de snakker ofte om flerspråklige elever som en egen gruppe, uavhengig fra resten av elevgruppa. Ut ifra disse funnene har jeg valgt følgende emner som jeg ønsker å drøfte nærmere: «refleksjoner rundt begrepet flerspråklighet», «hvor ligger ressursen?», «flerspråklighet er utfordrende for læreren», «nytteverdien av flerspråklighet» og «vi-og-dem-holdninger». Disse emnene vil som sagt drøftes med utgangspunkt i teorien som ble lagt frem i kapittel 2.

5.1 Lærernes refleksjoner rundt begrepet «flerspråklighet»

Begrepet flerspråklighet kan være vanskelig å sette seg inn i. Jeg la derfor frem en egen definisjon av begrepet før vi gikk i gang med intervjuene (se kapittel 3.3.3). Dette dannet et felles utgangspunkt for alle informantene slik at begrepet ikke skulle mistolkes. Allikevel var det flere av informantene som hadde ulik oppfatning av hva som faktisk inngår i begrepet. Kathrine så ut til å forstå flerspråklighet som det å ha foreldre som snakker flere språk. Når jeg spurte hva hun tenkte om begrepet, sa hun: «Hva jeg tenker... Både at elevene er flerspråklige og... også tenker du også på... foreldrene?» Jeg presiserte for Kathrine at begrepet gjelder alle som snakker flere språk enn norsk på jevnlig basis, men hun forstod fremdeles begrepet på samme måte, og trakk frem foreldrene flere ganger under intervjuet. Når jeg spurte Kathrine hva hun umiddelbart tenkte på når jeg la fram begrepet «flerspråklig», syntes hun det var utfordrende å svare. Hun trakk da igjen inn foreldrene, og sa: «Jeg har ikke møtt den eleven. Så det blir litt sånn vanskelig for meg... Jeg har heller ikke møtt foreldre som er flerspråklig.»

Flerspråklighet er et komplekst begrep, og det finnes flere ulike definisjoner, som nevnt innledningsvis i teorikapittelet. Det er derfor forståelig at informantene hadde ulike oppfatninger av begrepet. Et kriterium for flerspråklighet handler om identitet (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 23f.). Det er mulig at Kathrine tenker i denne retningen når vi diskuterer begrepet, og derfor trekker inn foreldrene.

Jeg ga også Tove min definisjon av flerspråklighet, og presiserte at jeg også inkluderer elever som har god kompetanse i norsk, men har innflytelse fra flere språk hjemme. Selv om jeg ga Tove denne «utvidede» definisjonen, trekker hun utelukkende frem elever som selv er innvandrere i intervjuet. Grunnen til det kan være at hun jobber i en innføringsklasse og har derfor mest erfaring med elever som nylig har kommet til Norge.

Det å vite hva som inngår i begrepet er utfordrende. Det er for eksempel ingen av informantene som nevner tegnspråk når vi snakker om flerspråklighet, selv om to av informantene jobber på en skole med egen tegnspråkavdeling. Dette var heller ikke noe jeg trakk frem når jeg presenterte begrepet for informantene, og det ble derfor ikke diskutert. Tegnspråk inngår heller ikke i Opplæringslovens § 2-8, som var paragrafen som ble diskutert under intervjuene. En grunn til at begrepet ble definert ulikt av informantene kan være fordi det ikke ble kommunisert godt nok fra min side. Begrepet er vanskelig å definere, og det ble derfor en utfordring for meg å legge det frem på en måte som unngikk at det oppstod misforståelser underveis i intervjuene.

5.1.1 Kultur og språk

Samtlige informanter syntes det var enklere å snakke om kultur enn om språk. Spesielt når vi diskuterte hvordan flerspråklige elevers språkkompetanse kunne bli brukt som ressurs i undervisningen. Kathrine sa: «Hvis du tenker på sånn å fortelle om landet og kulturen og den biten der, men språket... det er jeg usikker på.» En årsak til hvorfor informantene synes kultur er enklere å diskutere kan være at kultur er mer synlig, og det er noe alle kan forstå. Kultur er også kommunisert tydelig i styringsdokumenter. For eksempel står det i Opplæringslovens § 1-1, om opplæringsens formål: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overttyding.» (Opplæringsloven, 1998). Informantene sa at språk er vanskelig fordi de ikke kan snakke de aktuelle språkene. Lisa sa for eksempel «Nå kan jo ikke jeg så mye spansk, så det er jo vanskelig.» Egeberg (2012, s. 37) påpeker at å bruke flere språk i ordinær undervisning ikke nødvendigvis krever at læreren kan de aktuelle språkene elevene kan. Egeberg trekker frem foreldre eller andre flerspråklige elever som et hjelpemiddel for en lærer som ikke er flerspråklig selv.

Informantene trakk frem markering av høytider og internasjonal uke som måter de hadde tematisert flerkultur på. Tove fortalte hvordan de gjorde det på hennes arbeidsplass. Hun sa: «Vi markerte morsmålsdagen.» Martin fortalte om noe lignende, slik vi kan se her: «Når vi har KRLE så er det sånn at når vi går igjennom religionene så diskuterer vi jo... andre

høytider.» Skal vi tro Spernes (2012, s. 200) er ikke dette nødvendigvis alltid positivt. Ifølge henne kan dette oppleves som «eksotifisering», og at fokuset legges på det å være annerledes. Det er derfor viktig at lærerne er tydelig på hvorfor man snakker om kultur og språk slik at det har en hensikt. Hauge (2014, s. 25) snakker om at på en skole med en problemorientert tilnærming til flerspråklighet blir ikke det språklige og kulturelle mangfoldet brukt; det blir bare påpekt. Den flerspråklige og flerkulturelle kompetansen til elevene skal derfor ikke trekkes frem bare for å gjøre det, men skal brukes på en hensiktsmessig måte på lik linje med andre ting som tas opp i undervisningen. Det må være en naturlig del av skolehverdagen.

5.2 Hvor ligger ressursen?

Når informantene reflekterer rundt flerspråklighet som ressurs, kan det virke som fokuset ligger mest på at flerspråklighet er en ressurs for fellesskapet. Lisa sa blant annet at hun var opptatt av at elevene skal få dele av sin kultur og sitt språk til resten av klassen. Hun forklarte det slik: «Elevene vi hadde som var polske, de hadde et foredrag om Polen og lærte oss polske uttrykk.» Ifølge Danbolt og Hugos (u.å.) prosjekt, kan en slik synliggjøring være positivt for elevgruppa. De sier at dette skaper en god relasjon mellom elevene, og flere språk blir sett på som verdifullt heller enn et hinder for læring. Hauge (2014, s. 68) sier at det er viktig at skolen anerkjenner og støtter elevenes førstespråk og kulturelle bakgrunn. Det at de flerspråklige elevene får mulighet til å fortelle om sin kultur og vise frem språket sitt, kan være verdifullt for alle elevene i elevgruppa.

Synliggjøring av mangfold er også viktig. Ifølge Hauge (2014, s. 144) er dette et kjennetegn på en ressursorientert skole. En skole med en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet er opptatt av at alle elever skal kunne identifisere seg med skolens innhold. Martin fortalte at han pleier å trekke frem de ulike kulturene som finnes i klassen. Han sa: «Så bruker vi å snakke om det når vi kommer inn på deres kultur, og da lærer vi jo noen enkle ord.» Han er også opptatt av at elevene skal få fortelle om sin kultur og at deres språklige bakgrunn får plass i undervisningen, slik vi kan se i dette sitatet: «Vi har, liksom, i samfunnsfag... så er det et kapittel om kultur, og da bruker vi å synliggjøre alle de forskjellige kulturene og språkene vi har i klassen eller på skolen.» Hauge (2014, s. 68) mener at en slik synliggjøring vil kunne være positiv. Å bygge på kunnskap og erfaringer elevene allerede har er et kjennetegn på en ressursorientert skole, sier hun. Tove fortalte også om hvordan de synliggjør flerspråklighet på hennes arbeidsplass. Hun sa: «Vi har jo på den ene søylen i hallen 'velkommen' på mange forskjellige språk. Så det er sånn... et uttalt ønske at vi skal bruke de ulike språkene i undervisningen.» Ifølge Spernes (2012, s. 203) kan dette gjøre at flerspråklige elever og

foreldre føler seg inkludert og at skolen ser på deres språk som en berikelse, men det er viktig at slike markeringer ikke blir den eneste synliggjøringen av det språklige mangfoldet.

Språk og identitet henger tett sammen. Informantene kom indirekte inn på identitetsaspektet ved flerspråklighet flere ganger, men ingen nevnte dette eksplisitt som en viktig del av det å bruke flerspråklighet som ressurs. Den flerspråklige kompetansen til elevene er også en ressurs for elevene selv. Brenna (2004, s. 86) snakker om bevisstgjøring av egne ressurser. Det å kunne flere språk er en ferdighet, og ifølge Brenna bør denne ferdigheten bli brukt. Når jeg spurte Martin om flerspråklighet kan være en ressurs, svarte han: «Ja. Det er jo det. Det er jo kunnskap.» På bakgrunn av det utsagnet kan man jo tenke seg at Martin ser den individuelle ressursen i det å være flerspråklig, men utsagnet ble ikke diskutert noe videre.

Samtlige av informantene underviser i norsk, og i formålet for norskfaget står det: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2). Faget skal med andre ord bidra til identitetsutvikling. Selv om informantene ikke nevner identitet eksplisitt, kom det av og til til uttrykk på andre måter i intervjuene. Tove sa for eksempel: «Vi er rett og slett litt sånn nysgjerrig på... Hvem er du.» Dette kan være en indikasjon på at identiteten til de flerspråklige elevene er viktig for Tove og skolen hun jobber på. Å bevare elevenes identitet er i tråd med en additiv opplæringsmodell (Øzerk 2016, Hornberger 1991). Hornberger trekker frem bevaringsmodellen som en additiv opplæringsmodell som har som mål å bevare og utvikle elevenes identitet. Å være nysgjerrig på elevene og deres flerkulturelle bakgrunn kan være et steg i riktig retning for å kunne bevare og utvikle deres identitet gjennom en additiv opplæringsmodell.

5.3 Utfordringene med flerspråklighet

Begrepsforståelse ble et sentralt tema i diskusjonen om utfordringer med flerspråklighet. I tråd med Cummins' (1979) forskning var det flere av informantene som trakk frem begrepsforståelse som en utfordring. Kathrine hadde erfaringer som er i tråd med forskning gjort på utviklingen av læringspråk og hverdagspråk. Hun sa:

Fagbegreper er vanskelig. Og jo høyere du kommer opp i trinn, jo vanskeligere blir det. Da ser vi jo også at på de svake elevene er det en utfordring. Og det ser vi jo også på nasjonale prøver, at de sliter med fagbegreper.

Hun sa at hun har opplevd at det er utfordrende for elever å forstå fagbegreper når de begynner i de høyere klassetrinnene. Hun sier også at dette ikke bare gjelder flerspråklige elever, slik det kommer frem i dette sitatet: «Så ser man jo også at man trenger ikke å være flerspråklig for å ha problemer med å lære seg det fagspråket.» Dette er i tråd med forskningen Chall (1983, referert i 1991) har gjort på «the fourth-grade slump». Lisa opplever også at elevene har vansker med begreper: «Det er mange begreper som ikke de forstår. Som man tar for gitt at kanskje alle forstår.» Dette tar også Palm (2015, s. 37) opp. Hun sier at læreren må være oppmerksom på de begrepene som blir lagt frem fordi det er ikke alle ord som finnes i elevenes førstespråk. Disse begrepene må forklares nøye slik at de blir en del av elevenes norske ordforråd. Tove sa også at begreper kan være utfordrende, men hun hadde et litt annet perspektiv. Hun forklarer det på denne måten:

De kan mange ord og mange begreper, men de kan bare ikke betegnelsen på norsk. Det er der vi egentlig trenger de tospråklige lærerne... morsmåslærerne... til å finne ut hva... hvilke begreper elevene kan... slik at de kan forstå dem, og så få det norske ordet på det.

I dette sitatet kan man se en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet. Tove legger fokuset på det eleven kan fra før av, og hun anerkjenner at de allerede har kunnskapen, men mangler betegnelsen på norsk. Dette er i tråd med det Hauge (2014, s. 28f.) sier om ressursorienterte skoler, hvor fokuset ligger på hva eleven allerede kan.

Brenna (2004, s. 121) sier at flerspråklige barn kan føle seg diskriminert når de får særbehandling. Denne problemstillingen trekker flere av informantene frem som en utfordring. De sa at de ikke ønsker at de flerspråklige elevene skal føle seg annerledes. Lisa fortalte om sin erfaring med at flerspråklige elever ikke ønsker å ha morsmålsopplæring. Hun sa: «De føler at de blir enda mer annerledes med det at de må gå ut av norskundervisninga.» Det er en utfordring for lærere å legge til rette for at flerspråklige elever får tilstrekkelig læringsutbytte. Morsmålsopplæring er et viktig ledd i denne tilretteleggingen. At flerspråklige barn ikke ønsker å ha morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring blir derfor et problem. Martincic (2009, s. 97) diskuterer dette, og sier at holdningsarbeid er viktig. Morsmålsopplæring må ha samme status som majoritetsspråklig opplæring. Læreren må legge til rette for et klassemiljø hvor flere språk oppleves som en berikelse, og den generelle holdningen bør være at morsmålet er verdifullt og nyttig.

5.3.1 Flerspråklighet som en utfordring for lærerne

Kathrine fortalte om sin undervisning, hvor hun bruker en kompensatorisk strategi. Hun sa:

Vi jobber med at eleven skal føle seg ... at de får jobbe på det nivået de er... eller jobbe med de tingene som de på en måte mestrer... For det er jo kjempeviktig.

Ifølge Engen (2007, s. 77f.) er en kompensatorisk strategi lite hensiktsmessig, fordi det kan gjøre det vanskelig for elevene å utvikle seg. De trenger tilpasset undervisning, ikke bare oppgaver med lavere vanskelighetsgrad. Å bruke elevens førstespråk i undervisningen kan være verdifullt, men Kathrine sa at hun synes dette er utfordrende. Hun forklarte det slik: «Det er noen språk som ville være vanskeligere, kanskje, å lære seg.» Engen (2007, s. 77f.) påpeker derimot at selv om man ikke har mulighet til å bruke språket i sin helhet, så bør man allikevel tilpasse undervisningen til de flerspråklige elevenes lærings situasjon.

Tove jobber i en innføringsklasse, hvor elevene har et stort aldersspenn mellom seg. Dette gir hun uttrykk for at hun synes er utfordrende. Hun sa: «I prinsippet så er det andre til syvende, men det er jo et stort gap det også. Det er helt andre forhold. Så en veldig stor utfordring.» Hauge (2014, s. 69) trekker frem aldersblanding som positivt. Hun sier at dette gir rom for at elevene kan hjelpe hverandre og være en ressurs på den måten. Det er bedre dersom elevene kan ta i bruk et språk de mestrer godt istedenfor å bruke et språk man ikke behersker eller ikke har utviklet godt nok som lærings språk, ifølge Hauge. At elevene kan hjelpe hverandre, kan være en viktig ressurs dersom man ikke har tilgang på morsmåls lærere eller tospråklige lærere. Dette hadde også Tove erfaring med. Hun fortalte: «Altså noen ganger så kan de som er litt... ikke så sterke i norsk ha nytte av å være sammen med noen som er veldig sterke i norsk, ikke sant. Fordi det blir motiverende for dem»

5.4 Nytteverdien av flerspråklighet

At førstespråket er nyttig for læring, støttes av forskning. Thomas og Collier (2002) kom fram til at morsmålsopplæring er en viktig faktor for akademisk suksess for flerspråklige elever. Informantene ser ut til å mene det samme. Kathrine sa: «For at de skal lære norsk, så må de lære sitt eget språk også.» Martin sa ut til å ha samme oppfatning som Kathrine. Han sa: «Det språket de forstår best på, er kanskje det de har best utbytte av.» Ifølge Bakken (2007, s. 22) stemmer dette. Han sier at fokuset bør ligge på å få elevene opp på et like høyt nivå i begge språk, fordi på den måten vil språkutviklingen være positiv. Førstespråket er spesielt viktig for utviklingen av ordforråd. Ved bruk av førstespråk i opplæringen vil språktilegnelsen være additiv, og utviklingen av det norske språket går ikke på bekostning av førstespråket. Istedenfor fyller de hverandre ut. Målet med opplæringen i norsk skole er ikke bare at elevene skal lære seg norsk. Skolens oppgave er å formidle det som ligger i læreplanen og styrke de

grunnleggende ferdighetene. Førstespråket har med andre ord en veldig viktig rolle i de flerspråklige elevenes kunnskapstilegnelse, og dette må foregå parallelt med norskopplæringen.

Å kunne flere språk kan ha kognitive fordeler. Informantene så ut til å være av den oppfatning at flerspråklighet er en ressurs som gjør elevene sterkere rustet i språksamfunnet. Lisa sa: «Sånn som jeg har erfart så får de et stort fortrinn når de blir eldre og klarer å balansere det.» Hun sa også: «Selv om de kommer til Norge så skal man ikke underkjenne at de kan gjøre seg forstått andre steder, og at det er en fin ting.» Gevinstene ved flerspråklighet kan være mange. Flerspråklige barn utvikler større språklig bevissthet, noe som kan gjøre det enklere for dem å lære seg ytterligere språk, samt oppfatte og forstå forskjeller mellom språk (Hauge 2014, s. 53). Martin hadde også erfart dette. Han sa: «Sånn som vi ser jo at flerspråklige elever, de lærer seg jo egentlig språk og ord fortere.»

5.5 Vi-og-dem

Når man snakker om flerspråklighet er det lett å inneha et vi-og-dem-perspektiv. Jeg opplevde at informantene hadde en tendens til å gruppere elevene. Et eksempel er i intervjuet med Kathrine. Hun sa: «De deler på sin kultur. Sin kulturarv. For den er jo viktig for dem.» I dette utsagnet setter hun de flerspråklige elevene i en egen gruppe, på bakgrunn av at de har «sin egen» kultur. Spernes (2012, s. 140f.) sier at vi i noen tilfeller har behov for å gruppere. Grupperinger gjør det enklere å skaffe seg en oversikt og et system. Spernes sier videre at det som er viktig å tenke på er at grupper oppstår i relasjon til hverandre. Snakker man om en *minoritetsgruppe*, er det innforstått at det også finnes en *majoritetsgruppe*. Dette trenger ikke nødvendigvis å være negativt – minoritet og majoritet er betegnelser som brukes for å vise til forholdet mellom to mengder. Spernes (2012, s. 140f.) trekker allikevel frem at begrepene kan brukes kvalitativt, for å beskrive et maktforhold. Det er derfor viktig at lærere er bevisst på hvilke begreper som brukes, og at man tenker igjennom dem.

Det kan være vanskelig å skulle snakke om flerspråklige elever uten at de havner i en «egen» gruppe. Kathrine sa for eksempel: «Den typen tematikk vil jo komme opp for disse elevene.» Man bør være forsiktig med å bruke begreper som «disse elevene», da dette er en form for maktgruppering, ifølge Spernes (2012, s. 140f.). Det vil ikke nødvendigvis hjelpe å bytte eller fjerne begreper som *minoritet* og *majoritet*, men en bevisstgjøring på hvordan de blir brukt er viktig. Lærere må tenke på hvordan elever omtales slik at de blir en del av et «vi», og ikke

bare blir «dem».

6 Avsluttende refleksjoner

Formålet med dette prosjektet har vært å se hvilke tanker et utvalg av lærere har om flerspråklighet, og å vurdere om flerspråklighet blir brukt som ressurs i undervisningen. Problemstillingen min, *Hvordan tar norsklærer i bruk flerspråklige elevers språklige kompetanse som ressurs i undervisningen?*, har vist seg å være vanskelig å finne svar på – på den måten at resultatene mine har vært mangfoldige og sammensatte. Forskningsspørsmålet mitt, *Hvordan reflekterer norsklærere over det å bruke flerspråklige elevers språkkompetanse som en ressurs i undervisningen?*, har vært enklere å besvare. Jeg vil derfor oppsummere resultatene fra undersøkelsen i lys av forskningsspørsmålet.

Det ser ut til at det å bruke flerspråklighet som ressurs i undervisningen er mer et ideal eller en idé heller enn en realitet. Bevisstheten rundt flerspråklighet er til en viss grad til stede hos lærerne, men det ser ut til at flerspråklighet i hovedsak forblir en ubenyttet ressurs. Lærerne forteller om flere tilfeller hvor de har tematisert eller trukket frem flerspråklighet i undervisningen, men de reflekterer tilsynelatende ikke over at de faktisk gjør det. Ett eksempel er når en av lærerne forteller om at de har skilt med «velkommen» på forskjellige språk på skolen, men velger å bruke begrepet «kultur» istedenfor «språk» – selv om det faktisk er språket som blir tematisert i dette tilfellet.

Lærerne trekker ofte frem flerspråklighet som ressurs i forbindelse med å «vise frem» kultur og språk til elevgruppa, men de reflekterer lite over at flerspråkligheten kan være en ressurs for individet selv. De ser på flerspråklighet som en måte å utvide horisonten til resten av elevgruppa. Dette er på mange måter positivt. Det kan være en måte å drive et holdningsarbeid som kan øke interessen for ulike språk og kulturer hos elevene. Jeg savnet allikevel refleksjoner rundt flerspråklighet som ressurs for enkeltelevne.

Et interessant funn er at lærerne ser ut til å være opptatt av å øke den metaspråklige bevisstheten til elevene. Flere av informantene nevner dette som en konkret måte å bruke flerspråklighet som ressurs på. Det er interessant fordi dette støttes av forskning gjort av blant annet Danbolt og Hugo (u.å.) og Danbolt og Palm (2015). Lærerne gir flere eksempler hvor de selv har brukt ulike språk som finnes i sine elevgrupper, for å vise elevene hvordan det norske språket er bygd opp. Dette er et eksempel på at lærerne ser på flerspråklighet som noe nyttig.

Lærerne uttrykker et ønske om å synliggjøre og bruke flerspråkligheten, men at de mangler tilstrekkelig kunnskap. Spernes (2012, s. 14) sier at kunnskap bidrar til bevisstgjøring, som igjen bidrar til refleksjon. Resultatene mine viser at jo mer erfaring man har med flerspråklighet som fenomen, jo enklere er det å reflektere over ressursene det fører med seg. De lærerne som hadde mest erfaring med flerspråklige elever, så ut til å ha en større bevissthet og en mer ressursorientert tilnærming til flerspråklighet.

Resultatene mine kan tolkes dithen at det kreves et holdningsarbeid i forbindelse med flerspråklighet og flerspråklige elever. Lærerne hadde en tendens til å gruppere elevene, og et skille mellom de «norske» og «de andre» elevene ble tydelig under intervjuene. Dette er nok vanskelig å unngå og gjøres ofte ubevisst. Det viser at det kreves en større bevisstgjøring blant lærerne. Det ser også ut som at manglende erfaring med flerspråklighet som fenomen skaper en distanse til det. Siden funnene viser at erfaring henger sammen med en ressursorientert tilnærming, kan det tyde på at lærere trenger mer kompetanse når det gjelder flerspråklighet i skolen og at dette må få større plass i lærerutdanningen.

Litteraturliste

- Adler, P. & Adler, P. (u.å.[2012]). «How Many Qualitative Interviews is Enough?» I: Baker, S.E. og Edwards, R. (red.). *How Many Qualitative Interviews is enough?* (s. 8-10) National Centre for Research Methods.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1). s. 3-23.
- Bakken, A. (2007). *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/2007.
- Bialystok, E. (2006). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition* 12(1). s. 3-11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 89. s. 315-326.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago og London: University of Chicago Press.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chall, J., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1991). *The Reading Crisis: Why poor children fall behind*. USA: Harvard University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Method in Education*. 6. Utgave. USA: Routledge Tyler and Francis Group.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, nr. 19. s. 121-129.

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I: Street, B. & Hornberger, N. (red). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. utgave. s. 71-83. New York: Springer Science and Business Media LLC.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (u.å.) Flerspråklighet som ressurs – interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I: T.O. Engen og P. Haug. (red.). *I klasserommet – studier av skolens praksis*. (s. 83-101). Oslo: Abstrakt forlag.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2015). Norsk som andrespråk – introduksjon. I: H. Traavik og BK. Jansson. (red.). *Norsk boka 1*. 2. utgave. (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling, s. 69-85. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. G. & Bolstad, E. (2014). *NRKs flerkulturelle ordliste*. Oslo: Norsk Rikskringkasting AS.
- Gee, J. P. (2008). *Getting Over the Slump: Innovation Strategies to Promote Children's learning*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2014). *Meningen med kroppen*. Tilgjengelig fra: <https://psykologisk.no/2014/04/meningen-med-kroppen/>. Lest: 31.03.17
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

- Heath, S. B. (1983). *Ways With Words: langugae, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. I: O. García. (red.). *Focus on Bilingual Education*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: R. Hvistendahl. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 69-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan*. Revidert utgave (2007-2009). Tilgjengelig fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf Lest: 10.04.17
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Høringsutkast fra kunnskapsdepartementet 10.03.17. Tilgjengelig fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horing_sutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf Lest: 10.04.17.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017). Innledning – mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I: A.B. Lund. (red.). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis*. (s. 11-25). Oslo Gyldendal Akademisk.
- May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition. s. 19-34.
- Martincic, J. (2009). Tosrpåklig opplæring i grunnskolen. I: R. Hvistendahl. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 95-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. Nr. 23. (2007-2008) (2008) *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU. 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Tilgjengelig fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2 Lest: 20.01.17
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole nr. 1*. s. 33-38.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative interviewing – the Art of Hearing Data*. 3. Utgave. California: Thousand Oaks.
- Simons, G.F. & Fennig, C.D. (2017). *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*. Texas: SIL international. Web-versjon: <http://www.ethnologue.com>.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I: R. Hvistendahl. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 31-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study og School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement*. Santa Cruz: Center for Research of Education, Diversity and Excellence.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05> Lest: 02.05.17
- Vygotskij, L.S. (1980) *Mind in Society: The Development og Higher Psychological Prosess*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I: Bjarnø m.fl. (red.). *Språklig mangfold og læring*. (s. 17-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

1. Faktaspørsmål – introduksjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hvilke fag underviser du i?
- Er du kontaktlærer/faglærer?
- Har du annen utdanning/videreutdanning?
- Fordypningsfag fra lærerutdanninga?
- Hvor mange elever er det sånn ca. på skolen?
- Har skolen deltatt i eller drevet med egne tiltak hvor flerspråklighet tematiseres?

2. Overgangsspørsmål

- Min definisjon av begrepet flerspråklighet: Flerspråklige elever er alle elever som snakker flere språk enn norsk på jevnlig basis. Det gjelder minoritetsspråklige elever og/eller elever med innvandringsbakgrunn, samt elever med for eksempel én forelder som snakker et annet språk.
 - Hva tenker du om denne definisjonen?
 - Er dette en definisjon du kjenner igjen? Er det en utvidet definisjon av begrepet?
- Er det flerspråklige elever i elevgruppene der du underviser?
 - Hvilke språk er representert?
 - Hvordan fikk du vite om noen elever var flerspråklige?
 - Får noen av disse elevene morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring? (Hvis nei – hvorfor ikke?)
- Hvilke språk bruker dere i opplæringen?

3. Hovedspørsmål

- Hvis jeg sier: «Flerspråklighet er en utfordring i undervisningen», hva tenker du om det? Kan flerspråklighet også være en ressurs?
- Hvordan trekker du frem den flerspråklige kompetansen til elevene i undervisningen?
- Kari Spernes (2012) har sagt: «Alle har krav på et undervisningsspråk de mestrer»
– Hva tenker du ligger bak dette utsagnet? Kan du tenke deg noen utfordringer med det?
- Har du noen tanker eller erfaringer rundt det å ta i bruk flerspråklige elevers førstespråk som opplæringspråk? Har det en verdi?
- Ser du noen muligheter og begrensninger med å ta i bruk flere språk i opplæringen?
- Jim Cummins
 - BICS,: Basic Interpersonal Communication Skills (hverdagsspråk)
 - CALP: Cognitive Academic Language Proficiency (læringspråk)
 - Hva tenker du om dette i forhold til det som står i Opplæringsloven?
 - Ser du relevansen i dette skillet?
- Hvordan organiserer dere norskundervisningen (helt generelt)?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du i forhold til organisering, når det gjelder flerspråklige elever?
- Hvordan tror du at man kan ta i bruk flerspråklighet som en ressurs i undervisningen?
- Har du noen eksempler på at du selv har tatt i bruk flerspråklighet som en ressurs i undervisningen? Er dette noe du synes er utfordrende?

4. Avslutning

Kort oppsummering - Noe du vil legge til? - Gi ut kontaktinformasjon - Kan jeg ta kontakt via mail dersom det er noe mer jeg lurer på? - Takke for deltakelsen

Vedlegg 2 – Infoskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Flerspråklighet i norske klasserom»

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en del av en mastergradsoppgave som skal skrives i forbindelse med utdanningen master i lærerutdanning, 5.-10. trinn. Mastergraden gjennomføres ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og gjøres innen norskdidaktikk. Formålet med dette prosjektet er å få et innblikk i norsklæreres tanker om flerspråklige elever i norske klasserom, og problemstillingen lyder som følger; *hvordan tar lærere i bruk flerspråklige elevers språklige kompetanse i undervisning i norskfaget?*

Det er gjort et utvalg av skolene i Tromsø, og du er forespurt om å delta i prosjektet på grunnlag av din bakgrunn som norsklærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli gjennomført et semistrukturert intervju som vil vare i omtrent 30-60 minutter. Spørsmålene vil handle om læreres tanker om flerspråklige elever og deres språklige kompetanse. Spørsmålene vil blant annet handle om holdninger til flerspråklighet og hvordan/hvis flerspråklighet blir brukt i norskundervisning. Bakgrunnsopplysninger om deg som informant, som for eksempel kjønn, klassetrinn du underviser på og norskfaglig kompetanse vil også bli innhentet. Intervjuet vil bli gjennomført via lydopptak og skriftlige notater. Datamaterialet jeg samler inn vil brukes til å besvare min problemstilling.

Mastergradsoppgaven vil bli presentert på en åpen masterkonferanse som vil bli holdt ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til personopplysningene og datamaterialet er masterstudent Elizabeth Korén Lomax og veileder Morten Bartnæs. Personopplysninger samt lydopptak og notater lagres i låsbare skap.

Datamaterialet vil bli anonymisert i publikasjonen og du vil ikke kunne knytte deg selv til materialet. Etter planen avsluttes prosjektet 01.06.17 og all datamateriale vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Elizabeth Lomax på telefon 46 50 89 50 eller Morten Bartnæs på telefon 77 66 07 37.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD



Morten Bartnæs
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 20.02.2017

Vår ref: 52151 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52151</i>	<i>Hvordan tar lærere i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse i undervisning i norskfaget?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Morten Bartnæs</i>
<i>Student</i>	<i>Elizabeth Lomax</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 06.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74



FORMÅL

Prosjektets formål er å undersøke hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språklige kompetanse i norskundervisning.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 06.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak