

Anne Dahl

førsteamanuensis ved Institutt for språk og litteratur, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Anna Krulatz

førsteamanuensis ved Institutt for grunnskolelærerutdanning 5-10 og bachelor i tegnspråk og tolkning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet?

Sammendrag

Denne artikkelen handler om norske engelsklæreres kompetanse i å arbeide med barn som har et annet morsmål enn norsk, og som lærer engelsk som fremmedspråk. Problemstillingene er "Hva slags utdanning og kunnskap innen flerspråklighet har engelsklærere i Norge?," "I hvilken grad føler engelsklærere i Norge seg forberedt på å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom?" og "Hvilken type kunnskap, ferdigheter og ressurser føler de behov for?". Vi presenterer resultater fra en nasjonal spørreundersøkelse hvor i alt 176 engelsklærere deltok. I tillegg presenterer vi resultater fra fokusintervjuer med i alt fire lærere fra to skoler. Resultatene viser at selv om engelsklærerne til en viss grad føler seg forberedt på arbeid med elever som ikke har norsk som morsmål, har svært få av dem utdanning som fokuserer på flerspråklighet. Svarene fra spørreundersøkelsen og fra intervjuene viser at engelsklærerne gjerne vil ha mer kompetanse på dette området. Vi vil derfor understreke betydningen av utdanning i teori og praksis om flerspråklig utvikling og flerkulturell utdanningsteori, og ikke minst betydningen av tilgang til faglig utvikling som fokuserer på flerspråklighet i skolen og i samfunnet for engelsklærere i Norge.

Nøkkelord: engelsklærere, kompetanse, språkpedagogisk kunnskap, flerspråklighet, lærerutdanning

Abstract

This paper examines the extent to which English teachers in Norway are prepared to work with children whose mother tongue is not Norwegian, and who are acquiring English as a foreign language. The research questions are "What type of education and knowledge in the area of multilingualism do English teachers in Norway have?," "To what extent do English teachers in Norway feel

they are prepared to teach in a multicultural and multilingual classroom?,” and “What kinds of knowledge, skills and resources do they feel a need for?” We present the results of a national survey completed by 176 teachers. In addition, we present results from focused interviews with four English teachers from two schools. The results show that although English teachers feel somewhat prepared for work with students who are not native speakers of Norwegian, very few of them have an education with focus on multilingualism. Responses from the survey and the interviews show that English teachers would like to have more expertise in this area. Therefore, we want to emphasize the importance of providing English teachers in Norway with education in theory and practice of multilingual development and multicultural education as well as access to professional development that focuses on multilingualism in schools and in society.

Key words: English teachers, preparedness, knowledge of language teaching methods, multilingualism, teacher education

Innledning

Norge har de siste årene opplevd økt innvandring og en større andel flerspråklige elever i skolen, noe som krever bedret forståelse av hvordan vi best kan legge til rette for læring for disse elevene. I gjennomsnitt har 11 % av barna i norske skoler innvandrerbakgrunn, men andelen varierer sterkt, og det finnes skoler i Norge hvor minoritetsbarna utgjør 95 % (Statistisk Sentralbyrå, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2012; Surkalovic, 2014, s. 3). Likevel kan det hevdes at det norske skolesystemet fortsatt i stor grad preges av Norges forholdsvis monokulturelle tradisjoner, der enspråklighet anses som normalen, mens flerspråklige elever behandles som særtilfeller som krever spesielle løsninger. Samtidig er det et klart mål at alle norske barn skal utvikle flerspråklig kompetanse, gjennom å lære engelsk allerede fra første årstrinn. For enspråklige norske barn vil dette dreie seg om andrespråklæring, mens engelsk for flerspråklige barn kan være tredje eller fjerde språk. Det er dermed naturlig å mene at engelsklærere i særlig grad bør ha kunnskap om flerspråklig utvikling, slik at de kan utnytte mulighetene og møte utfordringene som følger med økt språklig og kulturelt mangfold i klasserommet. Hvorvidt de faktisk har slik kunnskap, har imidlertid i liten grad vært undersøkt.

Denne artikkelen beskriver et forskningsprosjekt som består av to deler: Vi redegjør for en nettbasert undersøkelse som ble sendt til engelsklærere i hele Norge, og for intervjuer med fire lærere ved to skoler. Prosjektet undersøker i hvilken grad engelsklærere i Norge er forberedt på å arbeide med flerspråklige barn, både når det gjelder å undervise engelsk til elever med andre morsmål enn norsk, og når det gjelder å utnytte potensialet som ligger i flerspråklighet i

klasserommet. Vi starter med å gi en vitenskapelig bakgrunn for temaet flerspråklighet, og presenterer tidligere forskning på engelsklæreres kompetanse i å undervise flerspråklige elever. Etter en gjennomgang av resultatene fra den nasjonale undersøkelsen og intervjuene med engelsklærere i vårt prosjekt, konkluderer vi med at vi ser et behov i norsk skole for mer kunnskap om og forståelse for flerspråklighet, og at engelsklærere trenger bedre formelt fagdidaktisk grunnlag for å møte økt språklig og kulturelt mangfold. Deretter presenterer vi noen forslag til endringer i engelsklærerutdanningene ved universiteter og høyskoler i Norge.

I læreplanen i engelsk heter det at en del av engelskfaget "dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk, å lære det engelske språket, og å se sammenhenger mellom engelsk, morsmål og andre språk." (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Dette viser at engelsklærere har ansvar for å støtte flerspråklighet ved å ta i betraktning flere språk enn bare engelsk og norsk. Videre understreker Europarådet (2007, s. 25) den viktige rollen lærere som underviser i engelsk som tredjespråk har i å støtte elevers flerspråklige utvikling. De trenger imidlertid en rekke kunnskaper og kompetanser for å kunne gi slik støtte. Surkalovic (2014) anbefaler for eksempel at engelsklærere bør ha den "generelle lingvistiske kompetansen om språkstruktur og språktypologi som er nødvendig for komparative analyser av språk" (s. 3). Det fantes imidlertid ingen kompetansekrav i engelsk for å undervise i faget før i 2013 for ungdomstrinnet og i 2015 for barnetrinnet.

Den eneste forskningen i Norge på engelsklæreres kompetanse om flerspråklige elever, utført av Surkalovic (2014), fokuserte på hvor godt forberedt fremtidige engelsklærere er på arbeid med elever som ikke har norsk som morsmål. For å ta dette arbeidet videre, undersøker vi her lærere som alt arbeider i skolen. Forskningsspørsmålene som har ledet arbeidet som presenteres her er: Hva slags utdanning og kunnskap innen flerspråklighet har engelsklærere i Norge? I hvilken grad føler engelsklærere i Norge seg forberedt på å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom? Hvilken type kunnskap, ferdigheter og ressurser føler de behov for?

Teoretisk bakgrunn

Flerspråklighet kan defineres som evnen til å bruke og forstå flere ulike språk eller dialekter (Wei, 2000, s. 6). Det finnes mange ulike typer flerspråklighet, og man kan for eksempel snakke om balansert versus dominant flerspråklighet, som innebærer at ikke alle flerspråklige har lik kompetanse i alle språkene sine, og om additiv versus subtraktiv bi- eller flerspråklighet, hvor forskjellen ligger i hvorvidt det nye språket oppleves som positivt og berikende, eller om det går på bekostning av morsmålet eller andre tidligere lærte språk (Wei, 2000, s. 5-8).

Selv om omstendighetene og kompetansen kan variere sterkt, er de fleste mennesker i verden flerspråklige. I Norge kan familier være flerspråklige på forskjellige vis, men når vi i denne artikkelen bruker betegnelsen "flerspråklige barn," mener vi barn med andre morsmål enn norsk, som kan ha spesifikke utfordringer knyttet til at engelsk er tredjespråk¹.

Selv om det å arbeide i flerspråklige klasserom kan være utfordrende for læreren, er flerspråklighet en verdifull ressurs. Forskning viser at flerspråklige har et litt annet sett av ferdigheter sammenlignet med enspråklige på samme alder. De har større mental fleksibilitet til å ta avgjørelser, forstå sammenhenger, reflektere over språk og akseptere at det kan finnes mer enn ett ord for samme objekt (Jessner, 2008). Forskning tyder også på at flerspråklige har bedre kognitiv kontroll og "en sterkere grad av metaspråklig bevissthet" (Haukås, 2014, s. 4) enn enspråklige. De har større oppmerksomhet og kreativitet, og bedre evne til å ignorere irrelevant informasjon og til å løse problemer som krever høy grad av konsentrasjon (Bialystok, 2008). Tospråklige barn har dessuten evnen til å utvikle tredjespråk. De bruker flere språklige og mnemoniske strategier, og leseferdighetene i opprinnelsesspråket kan ha en positiv effekt på læring av tredjespråk (Cenoz, 2003). Flerspråklighet har også økonomiske fordeler. Ifølge Lindemann (2014) krever "globaliseringen og mobiliteten av arbeidskraft både innenfor Europa og verden for øvrig [...] at elevene lærer flere språk og [...] får et godt grunnlag for videre språklæring senere i livet" (s. 10).

Likevel er det ikke klart at flerspråklighet alltid sees på som en ressurs i det norske skolesystemet. For eksempel har flerspråklige elever ifølge opplæringsloven² krav på morsmålsopplæring og tospråklig opplæring bare så langt det er "nødvendig" - slik opplæring er altså avhengig av mangelfulle norskkunnskaper og bare ment som støtte til norsken er god nok til "normal" enspråklig undervisning (Øzerk, 2012, s. 92). I Oslo, hvor andelen flerspråklige elever er høyest, er andelen elever i grunnskolen som mottar særskilt norskopplæring rundt 25 %, mens andelen som mottar morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring er langt lavere (Oslo kommune, 2015, s. 12). Dette tyder på at det er kompetansen i majoritetsspråket som tillegges vekt, mens morsmålskompetanse anses som mindre viktig. Samfunnsdebatten om flerspråklige barn preges også ofte av oppslag om manglende norskkunnskaper og problemer med å følge normal undervisning, og forskere har kritisert norske politikere for å ikke verdsette det flerspråklige (se f.eks. Sollid, 2013; Haug, 2013). I en slik situasjon er det spesielt viktig at lærere har solid fagkunnskap om hva flerspråklighet innebærer og hvordan flerspråklig utvikling kan støttes.

¹ Barn kan selvsagt ha kompetanse i mer enn ett språk i tillegg til norsk, slik at engelsk for eksempel er fjerde eller femte språk. For enkelhets skyld diskuterer vi ikke dette nærmere her, men vår undersøkelse er selvsagt like relevant i slike tilfeller.

² <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Samtidig ønsker den norske skolen flerspråklig kompetanse velkommen i form av engelsk som fremmedspråk alt fra første årstrinn, og det uttrykkes klart i læreplanen at "[å] lære engelsk bidrar til flerspråklighet" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Hvis flerspråklighet er et mål i den norske skolen, må lærerne være i stand til å se på det som en ressurs, heller enn en utfordring. Ifølge Europarådet (2005) har fremmedspråklærere et spesielt stort ansvar for utvikling av elevers flerspråklige kompetanse. Dessverre kan mange språklærere være av den oppfatning at flerspråklighet er en ulempe, og at problemer hos flerspråklige barn med å uttrykke sine ideer på majoritetsspråket er tegn på manglende intelligens (Cummins, 2000). Det er derfor svært viktig å utvikle lærernes bevissthet om flerspråklighet og å forberede dem på arbeid med minoritetsbarn. I tillegg har engelskens rolle som "lingua franca" økt over hele verden (Jessner & Cenoz, 2007, s. 155), og det er viktig at elever i Norge utvikler god kommunikativ kompetanse i språket. Det betyr at engelsklærere trenger god faglig kompetanse for å kunne støtte alle barns andre- eller tredjespråkutvikling.

Selv om majoriteten av verdens befolkning i dag karakteriseres som flerspråklig, og selv om flerspråklighet anerkjennes som en ressurs, viser forskning at mange lærere som arbeider med flerspråklige barn ikke er godt forberedt på feltet, og at det samme gjelder fremtidens lærere. Waxman og Téllez (2002) og Webster og Valeo (2011) fant at lærere mangler kunnskap om andrespråksdidaktikk og evne til å undervise faglig innhold og språk samtidig. Resultater fra forskning i USA og Canada tyder på at lærere som arbeider med flerkulturelle barn, vet lite om språklæring og læringsstrategier, det teoretiske fundamentet for tospråklighet, alternative vurderingsmetoder og tilpassing av undervisning til flerspråklige klasserom, og at de mangler evnen til å verdsette hjemmekultur og morsmål for å støtte flerspråklig utvikling (Barnes, 2006; Valentine, 2006). Forskning viser også at lærere som underviser i mangfoldige klasserom føler seg uforberedt på å støtte elevenes leseferdigheter, å undervise i akademisk språkbruk og å velge hensiktsmessige strategier for å tilpasse undervisningen til språkmangfoldet i klasserommet (Faez, 2012; Faez & Valeo, 2012).

I den norske konteksten er det gjort få studier på området. Så vidt vi kjenner til, er Surkalovic (2014) den eneste som har undersøkt hvor godt engelsklærere er forberedt på å arbeide med flerspråklige elever. Denne undersøkelsen fokuserte på hvordan engelskfaget forbereder fremtidens lærere på slikt arbeid. Undersøkelsen viste at engelskstudenter på lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus mangler nødvendig kunnskap og kompetanse for å undervise i engelsk for elever som ikke har norsk som morsmål. Blant annet viste resultatene at deltakerne vet lite om språksituasjonen i Norge, at de mangler generell kompetanse om språk som system, at de ikke har tilstrekkelig metakognitiv kompetanse og at de ikke ser forskjellen på "å lære språk" og "å lære om språk".

I tillegg har forskning vist at fokus på flerspråklig utvikling, tredjespråksinnlæringsteori og tredjespråksdidaktikk ikke har noen sentral plass i engelskfaget i lærerutdanningene i Norge. Coburn (2014) sammenlignet for eksempel to videreutdanningsprogram og fant emner med fokus på grammatikk- og vokabularundervisning, andrespråksinnlæringsteorier, bruk av litteratur i engelskklasserommet og fokus på praktisk-kommunikativ didaktikk, men ingen med fokus på tredjespråksdidaktikk. En tredje relevant studie rapporteres i Krulatz og Torgersen (Krulatz & Torgersen, 2016), og brukte klasseromsobservasjon samt intervjuer med foreldre og med de samme lærerne som intervjues i denne artikkelen som en del av et aksjonsforskningsprosjekt. Denne studien fant at lærere som arbeidet med flerspråklige barn, var klar over behovet for å endre praksis i klasserommet, men følte seg uforberedt på dette.

Selv om forskningen på læreres kompetanse i å arbeide i flerspråklige kontekster er forholdsvis omfattende, er lite hittil kjent om fremmedspråks lærernes kunnskap om og kompetanse i å undervise i det flerspråklige og flerkulturelle klasserommet, spesielt i Norge. Selv om tidligere studier i Nord-Amerika viser at studenter i lærerutdanning og lærere som underviser i flerspråklige og flerkulturelle klasserom, mangler den nødvendige kompetansen for å støtte elevenes språklige og faglige utvikling, har vi heller ikke funnet internasjonale studier fra andre europeiske land om engelsklæreres kompetanse om engelsk som tredjespråk og om arbeid med flerspråklige barn. Denne undersøkelsen tar derfor sikte på å øke vår kunnskap om dette.

Basert på tidligere forskning presenterer Haukås (2014, s. 9) tre ulike typer kompetanse som språklærere må inneha:

- 1) Avansert språkkompetanse
- 2) Analytisk språkkunnskap
- 3) Språkpedagogisk kunnskap

I tillegg fremhever Haukås at lærere må ha tilstrekkelig bevissthet for å bruke "elevers førstespråk, men også andre tidligere lærte språk som en ressurs" (s. 9). I denne artikkelen ønsker vi å undersøke hva slags kunnskap og kompetanse engelsklærere har når det gjelder flerspråklighet, og hva de føler at de mangler og ønsker å utvikle. Vi fokuserer spesielt på den tredje hovedkompetansen som Haukås (2014) nevner, altså språkpedagogisk kunnskap. På denne bakgrunnen har vi formulert følgende problemstillinger:

- 1) Hva slags utdanning og kunnskap innen flerspråklighet har engelsklærere i Norge?
- 2) I hvilken grad føler engelsklærere i Norge seg forberedt på å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom?
- 3) Hvilken type kunnskap, ferdigheter og ressurser føler de behov for?

Metode

Forskningsdesign

Studien er del av et større prosjekt som er et kompetanseløft innenfor det flerkulturelle området i Region Midt-Norge. Vi brukte et mixed-methods design med et nettbasert spørreskjema og kvalitative intervjuer, et design som er vanlig i lærerutdanningsforskning. Det empiriske materialet består dermed av svar fra spørreundersøkelsen, samt fire individuelle lærerintervjuer. Datainnsamlingen ble gjort høsten 2014.

Vi valgte å bruke en nettbasert spørreundersøkelse for å muliggjøre innsamling av data fra et stort antall respondenter (jf. Mackey & Gass, 2016). Dette er en metode som gir systematisk og bred oversikt over hvilken kompetanse, ferdigheter og holdninger engelsklærere har når det gjelder arbeid med flerspråklige elever. Intervjuene ble gjennomført i tillegg, for å triangulere data fra spørreundersøkelsen (jf. Lichtman, 2010), en metode som er vanlig i anvendt språkvitenskapelig forskning (Mackey & Gass, 2016).

Kvantitative data

En anonym, nettbasert spørreundersøkelse ble sendt til engelsklærere ved omtrent 150 barne- og ungdomsskoler i Oslo, Bergen, Trondheim, Stavanger/Sandnes, Tromsø og noen mindre byer og tettsteder gjennom epostadresser som var tilgjengelige på skolenes nettsider, både til rektorer og direkte til lærere, samt gjennom sosiale media. Denne tilnærmingen ble valgt for å samle et bredt utvalg respondenter, og for å nå flest mulig lærere som faktisk underviser i engelsk. Ved en slik tilnærming unngikk vi å bare nå lærere vi tydelig kunne identifisere som engelsklærere ut fra hjemmesider eller på annet vis. Dette var spesielt viktig ettersom svært mange lærere, særlig på lavere trinn, forventes å undervise i engelsk enten de har faget i fagkretsen eller ikke. Vi ønsket nettopp å nå også slike lærere. Deltakerne fikk en elektronisk lenke til undersøkelsen og fullførte den på nett. Lenken var åpen og ingen IP-adresser eller andre identifiserende opplysninger ble lagret. 176 lærere svarte: 51 fra Oslo, 29 fra Bergen, 25 fra Stavanger/Sandnes, 18 fra Trondheim, 29 fra Tromsø og 24 fra andre byer og tettsteder. I tillegg til spørsmål om lærernes bakgrunn for å sikre at de var i målgruppen for undersøkelsen, svarte de på følgende fire spørsmål om hvilken utdanning, kunnskap og kompetanse de hadde i å arbeide med flerspråklige barn i engelskklasserommet og om interessen for å få mer opplæring om flerspråklighet:

- Hvor godt føler du at du er klar/forberedt til å arbeide med ikke-norske elever?
- Har du tatt noen form for utdanning eller hatt profesjonell trening (for eksempel et emne du tok som del av utdanningen din eller

kurs/konferanse) som forberedte deg til å arbeide med ikke-norske elever? Hvis JA, hvilken type utdanning/kurs var det? Beskriv.

- Hvilken kunnskap, ferdigheter og ressurser mener du engelsklærere behøver for å arbeide med ikke-norske elever på en god måte? Merk av alt som gjelder.
- Ville du vært interessert i å motta mer utdanning/kurs i flerspråklighet og ikke-norske elevers behov i klasserommet? Hvis JA, hva vil du lære om? Forklar.

Kvalitative data

I tillegg ble fire engelsklærere fra to skoler intervjuet. Begge skolene har en stor andel minoritetselever og den ene skolen er også en mottaksskole. Lærere som hadde visse egenskaper og derfor kunne bidra spesielt til å svare på problemstillingen, ble invitert (jf. Lichtman, 2010). En erfaren engelsklærer som forskerne visste at jobber med flerspråklige elever, ble først invitert til å delta. Hun ble spurt om hun kunne nevne andre engelsklærere med lignende erfaring og hjelpe oss å ta kontakt med dem, en utvalgs metode som kalles snøball-sampling (Lichtman, 2010, s. 142).

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. De var semistrukturerte, og varte i omtrent en time hver. Spørsmål med utgangspunkt i en intervjuguide ble brukt for å få dypere innsikt i de temaene som lærerne svarte på i spørreundersøkelsen. Denne metoden gir forskerne mulighet til å stille utdypende og oppfølgende spørsmål (Mackey & Gass, 2016). Lærerne ble blant annet spurt om hvor godt forberedt de følte seg på å arbeide med flerspråklige elever, om utfordringer de har med å møte behovene til disse elevene og om hvorvidt de var interessert i å delta i kursing for å bli bedre i stand til å arbeide med elever med andre morsmål enn norsk. Som tidligere nevnt, inngikk dette intervjuet som en del av et større prosjekt (Krulatz & Torgersen, 2016). Den delen av intervjuet som er relevant for denne artikkelen, inkluderte følgende spørsmål:

- På hvilke måte arbeider du med flerspråklige elever?
- Hva er det viktigste som flerspråklige elever bør lære?
- Hva betyr det å være flerspråklig og hva er ulike fordeler og ulemper ved å være flerspråklig?
- Er det viktig at flerspråklige elever i Norge utvikler kompetanse i morsmålene sine?
- Hva slags materiell og hvilke pedagogiske strategier bruker du for å jobbe med flerspråklige elever?
- Hva slags kunnskaper, materiell og ressurser ønsker du i tillegg?

Som grunnlag for analysen identifiserte vi hovedtemaer og utviklet koder. Det var temaene som var fokus i analysen, og alle intervjuene ble analysert samtidig i en cross-case-analyse på tvers av datamaterialet. Utgangspunktet for kategoriene var teori, problemstilling og funnene fra spørreundersøkelsen. For å systematisere materialet, ble svarene kodet ved hjelp av søkeord, blant annet "trening," "erfaring," "språkkunnskaper," "andrespråkspedagogikk," "flerspråklighets teori," "undervisning," "utdanning," "læringsstrategier," "aktiviteter," "tilpasset opplæring," og "morsmål."

Resultater

Kvantitative resultater

Det første spørsmålet i spørreundersøkelsen var "Hvor godt føler du at du er klar/forberedt til å arbeide med ikke-norske elever?" Svarene viser at flertallet av respondentene mener at de er ganske forberedt, men at mange ikke føler seg forberedt. Svært få av respondentene mener at de er veldig godt forberedt. Tabell 1 gir en oversikt over svarene.

Tabell 1: Hvor forberedt lærerne føler seg på å arbeide med flerspråklige elever

	Antall	Prosent
Ikke forberedt	58	33 %
Ganske forberedt	109	61,9 %
Veldig godt forberedt	9	5,1 %
Til sammen	176	100 %

Det andre spørsmålet undersøkte hvor mange av lærerne som har relevant utdanning eller opplæring. Svarene på dette spørsmålet viser at få lærere har formell kompetanse på området. Tabell 2 viser resultatene.

Tabell 2: Hvorvidt lærerne har utdanning/opplæring i å arbeide med flerspråklige elever

	Antall	Prosent
Nei	141	80,1 %
Ja	35	19,9 %
Til sammen	176	100 %

Respondentenes utfyllende kommentarer viser at noen få av lærerne har tatt kurs i andrespråkspedagogikk, spesialpedagogikk, migrasjonspedagogikk eller norsk som andrespråk. Noen få oppgir kurs i engelsk, tospråklig lærerutdanning og norskdidaktikk. Utdanning på bachelornivå, masternivå, fordypning og etterutdanning blir nevnt. Til tross for dette har flertallet av lærerne ingen utdanning i temaet. Det er også relevant å nevne at en av respondentene spesifikt skriver at "muligheten/kurset har ikke eksistert som mulighet i Tromsø".

Det tredje spørsmålet undersøkte hvilke kompetanser lærerne mener er nødvendige for å arbeide med flerspråklige elever i engelskklasserommet. Dette var et flervalgsspørsmål. De fleste svarte at det som er nødvendig er kjennskap til undervisningsstrategier for det flerspråklige klasserommet og tilgang til ressurser for tilpasset opplæring. Svarene fremhever også at ved siden av kjennskap til andrespråklæringsteori, trenger lærere teoretisk kunnskap om ulike aspekter av flerspråklighet. Omtrent halvparten av respondentene svarte at kjennskap til den nyeste forskningen om flerspråklighet og tilgang til ressurser på elevenes morsmål også er viktig. Svært få deltakere mente at ferdigheter i elevenes morsmål er nødvendig, eller at ingen spesiell kunnskap behøves for å undervise flerspråklige barn. Tabell 3 gir en oversikt over svarene.

Tabell 3: Kunnskap, ferdigheter og ressurser lærerne mener de trenger for å arbeide med flerspråklige elever

	Antall	Prosent
Teoretisk kunnskap om ulike aspekter av flerspråklighet.	121	68,1 %
Kjennskap til den nyeste forskningen om flerspråklighet.	74	42 %
Kjennskap til andrespråklæringsteorier.	123	69,9 %
Å kunne snakke elevenes morsmål.	9	5,1 %
Kunnskap om elevenes kulturelle bakgrunn.	97	55,1 %
Kjennskap til undervisningsstrategier for det flerspråklige klasserommet.	149	84,7 %
Tilgang til ressurser for tilpasset opplæring.	147	83,5 %
Tilgang til ressurser på elevens morsmål/førstespråk.	59	33,5 %
Ingen spesiell kunnskap, ferdigheter eller ressurser er nødvendig. Du trenger bare å være en god lærer.	8	4,5 %

Det siste spørsmålet undersøkte lærernes interesse for å motta mer utdanning eller kurs i flerspråklighet og flerspråklige elevers behov i engelskklasserommet. Omtrent 89 % av deltakerne svarte at de ville eller kanskje ville være interessert i å motta mer utdanning i temaet. Disse svarene er oppsummert i Tabell 4.

Tabell 4: Lærernes interesse for mer utdanning

	Antall	Prosent
Nei	20	11,4 %
Kanskje	61	34,7
Ja	95	54,0 %
Til sammen	176	100 %

De utdypende kommentarene gir oss innsikt i hvilke typer opplæring lærerne er interessert i og viser at de har ulike preferanser. Flertallet ønsker å lære mer om og få erfaring med spesifikke metoder, strategier og aktiviteter de kan bruke i mangfoldige klasserom. En av deltakerne uttrykker det slik: "Ønsker mer konkret undervisningsopplegg som mange føler fungerer i klasserommet. Mye flotte teorier, men det er selve erfaringen i klasserommet som gjør forskjell." Flere av lærerne svarte også at de ønsker å få kjennskap til den nyeste forskningen og teoretiske aspekter ved flerspråklighet og andrespråks læringsteorier. En av respondentene uttrykte at det er viktig å ha kunnskap om "den siste utvikling i forhold til hvordan hjernen fungerer når vi lærer et fremmed språk." Mange av lærerne ønsker også eksempler på ressurser for tilpasset opplæring og kunnskaper om de forskjellige kulturelle bakgrunnene eleven kan ha.

Kvalitative resultater

Resultatene fra de individuelle intervjuene med de fire lærerne gir oss dypere innsikt i spørsmålene fra spørreundersøkelsen og i hva slags kunnskap om flerspråklighet lærerne har. Selv om antall deltakere i intervjuene var lavt, gir de kvalitative resultatene interessant tilleggsinformasjon og ytterligere detaljer som bidrar til å besvare forskningsspørsmålene.

Norskkompetanse og morsmålskompetanse

Intervjusvarene viser at lærerne synes at det er svært viktig at minoritetslever utvikler språkferdigheter i norsk "så raskt som mulig." Det er imidlertid interessant å merke seg at lærerne også uttrykker at målet er å støtte morsmålskompetanse og hjemmekultur samtidig som elevene lærer norsk som andrespråk og engelsk som tredjespråk og blir integrert i det norske samfunnet. Slik uttrykker en av deltakerne dette: "Det er viktig at [elevene] bruker sitt morsmål, ikke mister det." Dette viser at lærerne har en forståelse av hvor viktig det er å støtte morsmålet for utvikling av flerspråklig kompetanse. I tillegg

nevnte en av informantene at utvikling av tredjespråkskompetanse er knyttet til kompetansen elevene har i første- og andrespråket, og at bruk av engelsk kan hjelpe med å forklare begreper i norsk. Læreren nevnte at "det foregår mye kodeveksling i mitt klasserom" og at alle språk kan brukes som en positiv ressurs.

Kunnskap om flerspråklighetsteori og andrespråkspedagogikk

Resultatene av den kvalitative analysen understreker at lærerne forstår at flerspråklighet har mange fordeler, men at de trenger mer kunnskap om temaet. I løpet av intervjuene ble det klart at de mangler teoretisk bakgrunn og kjennskap til gjeldende forskning, og de ønsket å få tips og råd om "hvordan legge opp undervisning for disse [elevene] når du samtidig har 20-30 normalelever." Spesielt nevnte de et ønske om å utvikle kompetanse på følgende områder: teori om andre- og tredjespråkstilegnelse, forskning om flerspråklighet og elevenes kulturbakgrunn. Behovet er presserende, slik en av lærerne så det: "Jeg ønsker å få mer veiledning før disse elevene kommer til klassen."

Undervisningsstrategier og metoder

Når det gjelder strategier og metoder som deltakerne bruker i klasserommet, tyder resultatene på at de mangler kjennskap til andre- og tredjespråksdidaktikk og forståelse av kompleksiteten i flerspråklig utdanning. Det er også viktig å merke seg at lærerne har vilje til å tilpasse sin undervisning til språkmangfoldet i klasserommet, men trenger mer ressurser og kompetanse til dette. Slik uttrykte en av deltakerne det: "Jeg føler meg alene, og vil gjerne ha mer støtte og veiledning i mitt arbeid med innvandrere [...] Jeg er ofte ikke sikker på at jeg gjør det som er best for dem." Til tross for dette har alle lærerne et veldig positivt forhold til minoritetselevne de arbeider med, og de oppfatter flerspråklighet som en nyttig språklig og kulturell ressurs for alle på skolen.

Drøfting

Sammendrag av funnene

Vi har i denne artikkelen presentert resultatene fra et forskningsprosjekt som fokuserer på engelsklæreres ferdigheter og kunnskap i flerspråklig didaktikk. Vi har brukt data fra en nasjonal undersøkelse og intervjuer med fire engelsklærere. Resultatene fra prosjektet er ikke overraskende. De støtter funnene som ble presentert som bakgrunn for prosjektet, og vi ser at engelsklærere har forholdsvis liten kompetanse i å arbeide med flerspråklige barn. Når det gjelder disse problemstillingene kan vi derfor oppsummere funnene våre slik:

- 1) Få av lærerne som deltok i prosjektet har utdanning og kunnskap som fokuserer på flerspråklighet. Noen få av lærerne har tatt kurs i andrespråkspedagogikk, spesialpedagogikk, migrasjonspedagogikk, norsk som andrespråk, tospråklighet og norsksdidaktikk, men ingen nevner flerspråklighet.
- 2) Så mye som 33 % av respondentene mener at de ikke er forberedt på å arbeide med flerspråklige elever, mens 62 % mener at de er ganske forberedt. Bare 5 % svarte at de er veldig godt forberedt.
- 3) Samtidig svarte 89 % at de (kanskje) ønsker å motta mer utdanning om flerspråklighet og behovene til elever med andre morsmål enn norsk i klasserommet. Intervjuene viste også at lærerne har sterkt fokus på raskest mulig norskinnlæring hos elevene.

Forhold til teori og tidligere forskning

Vi kan foreløpig konstatere at det finnes et klart behov for tilgang til faglig utvikling som fokuserer på flerspråklighet i skolen og i samfunnet for engelsklærere i Norge. Samtidig som flertallet uttrykker ønske om mer kunnskap, antyder det høye antallet respondenter som føler seg "ganske forberedt" på arbeid med flerspråklige elever selv om de ikke har utdanning på feltet, at mange kan mangle bevissthet om kompleksiteten i slikt arbeid. Også kommentaren fra et av lærerintervjuene der enspråklige norske elever omtales som "normalelever" kan tyde på lav bevissthet om flerspråklighet.

Dette betyr at engelskmiljøene ved lærerutdanningene bør sørge for at emnene inkluderer bevissthet om engelsk som tredjespråk og nødvendige kunnskaper om flerspråklighet, samt spesifikke teorier, metoder og strategier for flerspråklige engelskklasserom. Surkalovic (2014) fant at mesteparten av fremtidens engelsklærere "mangler den nødvendige kunnskap og kompetansen for å undervise i engelsk i et flerspråklig klasserom" (s. 15), noe som kan tyde på at dette fokuset ikke er til stede i dagens utdanning.

Et viktig funn om hvilken type utdanning deltakerne ønsker seg, er at flertallet er spesielt interessert i å få erfaring med og tilgang til strategier, metoder og aktiviteter som støtter språkmangfoldet i klasserommet. Dette stemmer overens med funn hos f.eks. Fæz (2012) og Fæz og Valeo (2012) om hva som bidrar til læreres følelse av å være forberedt på klasseromssituasjonen. Samtidig er det viktig for flere av lærerne å få kunnskap om den nyeste forskningen og de nyeste teoriene om flerspråklig utdanning og andrespråksdidaktikk. Også slik kunnskap framheves som viktig i forskning på hva slags kunnskap lærere i flerspråklige klasserom trenger (Waxman & Téllez, 2002; Webster & Valeo, 2011).

Når det gjelder utdanning i teori og praksis om flerspråklig utvikling og flerkulturell utdanningsteori, mener vi at slike kurs og opplæringsmuligheter bør tilbys både til studenter ved lærerutdanningene over hele landet og som etter- og videreutdanning for alle språklærere som arbeider i skoler med en større andel

minoritetsspråklige barn. Universiteter og høyskoler i Norge bør ha et stort ansvar for dette. Her kan det være nyttig å se til utlandet, som Haukås (2014) foreslår, for eksempel til Østerrike hvor det nå er et mål at alle studenter i lærerutdanning skal ta et kurs i flerspråklighet (s. 10-11). Større tilbud av kurs og utdanning vil kunne bidra til forbedret kompetanse hos lærerne i å arbeide med minoritetsspråklige elever. Surkalovic (2014) foreslår at retningslinjene for engelskfaget bør revideres, og at pensumlister bør inkludere litteratur som fokuserer på flerspråklighet og styrker lærernes meta-kompetanse om språk (s. 16). Lund (2011) presenterer videre et eksempel på et nettbasert veiledningsforum som gir lærere mulighet til å diskutere egne erfaringer og som støtter deres yrkesutøvelse. Vi foreslår at slike veiledningstilbud, med fagpersoner ved universiteter og høyskoler som veiledere, kan utvikles spesielt for engelsklærere som arbeider med flerspråklige elever.

Elevenes flerspråklighet kan også støttes på flere ulike måter, både i klasserommet og på SFO/aktivitetsskolen. Etter innføring av gratis halvdagsplass deltar for eksempel nå de fleste elevene ved Tøyen skole og Mortensrud skole i Oslo, som begge har en stor andel barn med minoritetsbakgrunn, på aktivitetsskolen. Dette hjelper dem med norskkunnskapene, og kan sannsynligvis anbefales som tiltak også ved andre skoler (Mellingsæter, 2015). Hvis alle elevers språk respekteres, kan slike aktiviteter gi sterk støtte til elevenes flerspråklige kompetanse (Cummins et al., 2005). Samtidig vet vi at det på noen skoler sees på som uønsket at elevene snakker andre språk enn norsk i skolegården (se f.eks. Reinholdtsen og Sandvik, 2013; Krulatz & Torgersen, 2016). For at minoritetsspråklige elever skal kunne støttes i å utvikle additiv heller enn subtraktiv flerspråklighet gjennom norskinnlæringen, trenger vi styrket systematisk arbeid for å øke lærernes, rektorenes og foreldrenes bevissthet om flerspråklige fordeler.

Så vidt vi vet, er innsatsen for å forbedre lærernes kompetanse i å arbeide med flerspråklige elever allerede i gang. Et viktig eksempel er skolebasert lærerutdanning som tilbys under initiativet "Kompetanse for mangfold," lansert av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med lokale institusjoner for høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet, udatert). Men slike tiltak fokuserer ikke spesielt på å hjelpe lærere med å fokusere på å utnytte flerspråklige elevers førstespråk som ressurs i engelskundervisningen.

Begrensninger

Selv om vi har tatt opp et emne som får stadig større betydning for engelskundervisningen, og har gjennomført en grunnleggende vurdering av engelsklæreres kompetanse for arbeid med flerspråklige elever, har denne studien noen begrensninger. Det finnes støtte for å bruke lærernes egne vurderinger av hvilken kompetanse de har (Pappamihiel, 2004), men bruk av andre forskningsmetoder, for eksempel direkte observasjoner i klasserommet, intervjuer med elever og foreldre og analyser av studieplaner og emner fra

lærerutdanningsinstitusjoner, kunne ha gitt oss bredere innsikt i lærernes kompetanse. Det ville også ha vært nyttig å inkludere data fra videreutdanning og lærere i andre fremmedspråk. Antallet deltakere i intervjuene var dessuten lavt og resultatene av den kvalitative analysen kan dermed ikke generaliseres. Videre forskning kan suppleres med flere intervjuedeltakere. Til sist benyttet vi oss av en åpen spørreundersøkelse, og sendte den bredt ut til skoler og gjennom sosiale nettverk. Vi anså dette som nødvendig for å innhente et bredt datatilfang, men det betyr at vi ikke kan si noe om svarprosenten eller representativiteten til lærerne som besvarte spørreundersøkelsen.

Det trengs videre forskning på engelsklæreres kompetanse i arbeid med flerspråklighet i teori og praksis. Studien som presenteres i denne artikkelen er grunnleggende, og den er basert på lærernes egne oppfatninger av sin kompetanse. Framtidig forskning bør bruke et validert datainnsamlingsinstrument, som for eksempel "collective teacher efficacy scale" (CTE) (Goddard, 1998; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy 2000) eller et annet Likert-skala-instrument (Smolleck, Zembal-Saul & Yoder, 2006). Siden antallet flerspråklige elever stadig øker både i Norge og i andre europeiske land, særlig gjennom økningen i antall flyktninger og asylsøkere, anbefaler vi i tillegg at framtidig forskning har nasjonalt og ikke minst internasjonalt fokus.

Konklusjon

Funnene våre bekrefter antakelsen om at engelsklærere som jobber med flerspråklige elever, har lite formell kompetanse på å støtte utvikling av elevenes flerspråklighet og i å undervise engelsk i flerspråklige klasserom. Selv om flertallet føler seg forholdsvis godt forberedt på slik undervisning, mangler mange utdanning innen andre- og tredjespråkstilegnelse, og de fleste ønsker mer kunnskap om undervisningsstrategier og metoder som kan hjelpe dem å tilpasse opplæringen i mangfoldige klasserom. Samtidig ser vi også tegn på manglende bevissthet om hva flerspråklighet faktisk innebærer.

Konklusjonen må være at hvis flerspråklighet og flerspråklig bevissthet skal være et mål for alle elever i Norge, har språklærerne et stort ansvar for å støtte elevenes språkutvikling. Selvsagt forventer man ikke at alle engelsklærerne i landet skal kunne utvikle sin faglige kompetanse for å arbeide med flerspråklige barn på kort sikt, men uavhengig av om de arbeider i et mangfoldig språklig miljø eller ikke, bør de ha tilgang til faglig oppdatering på området.

En stadig økende andel minoritetsspråklige barn begynner i norsk skole, og følgelig kan man forvente at språkmangfoldet i norske klasserom vil fortsette å øke. Engelsklærere er en nøkkelfaktor i støtte av flerspråklighet i skolen og må derfor være klare til å implementere de beste arbeidsmetodene og tilrettelegge undervisningen slik at minoritetsspråklige elever får best mulig læringsutbytte.

Referanser

- Barnes, C. J. (2006). Preparing preservice teachers to teach in a culturally responsive way. *Negro Educational Review*, 57(1-2), 85-100.
- Bialystok, E. (2008). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and impact on early cognitive development. Rev. Ed. *Encyclopedia of early childhood development*. [online]. CEECD, SKC-ECD. Hentet fra <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/614/second-language-acquisition-and-bilingualism-at-an-early-age-and-the-impact-on-early-cognitive-development.pdf>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. doi: 10.1177/1367006903007001050
- Coburn, J. (2014). Comparing varieties of in-service English Language Training for primary school teachers in Norway. *Acta Didactica Norge*, 1(4), Art. 1. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1047/926>
- Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Europarådet (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism* (COM 2005, 596 final). Hentet fra <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Europarådet (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* (Executive Version). Hentet fra www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../Guide07_Executive_20Aug_EN.doc
- Faez, F. (2012). Diverse teachers for diverse students: Internationally educated and Canadian-born teachers' preparedness to teach English language learners. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 64-84.
- Faez, F. & Valeo, A. (2012). Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471. doi: 10.1002/tesq.37.
- Goddard, R. D. (1998). *The effects of collective teacher efficacy on student achievement in urban public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus. (University Microforms No. UMI 9911194)
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507. doi: 10.3102/00028312037002479
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 7. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130>
- Haug, C. S. (2013). Norske politikere verdsetter ikke det flerspråklige. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/kultur/--Norske-politikere-verdsetter-ikke-det-flerspraklige--7157996.html>
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends, and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. doi:10.1017/S0261444807004739
- Jessner, U. & Cenoz, J. (2007). Teaching English as a third language. I Jim Cummins & Chris Davison (red.). *International handbook of English language teaching* (s. 155-167). New York: Springer.
- Krulatz, A. & Torgersen, E. (2016). The role of the EFL classroom in maintaining multilingual identities: Issues and considerations in Sør-Trøndelag public schools. In Amanti, K., Álvarez Valencia, J., Keyl, S. & Mackinney, E. (Red.), *Critical Views on*

- Teaching and Learning English Around the Globe* (s. 53-68). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education. A user's guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Lindemann, B. (2014). Tidlig fremmedspråkundervisning på barneskolen – et nødvendig grunnlag for en god nok språkkompetanse i framtiden. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 12. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1135>
- Lund, Ø. (2011). "Lærerforum" - Læreres bruk av, og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 344-359.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2016). *Second language research. Methodology and design*. New York, London: Routledge.
- Mellingsæter, H. (2015). Klasseskille etter skoletid. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.osloby.no/nyheter/Klasseskille-etter-skoletid-7948134.html>
- Oslo kommune (2015): Særskilt språkopplæring i grunnskolen. Rapport 03, Kommunerevisjonen. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%2C%20regnskap%20og%20rapportering/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen%202015/03-2015%20S%20C3%A6rskilt%20spr%20C3%A5koppl%20C3%A6ring%20i%20grunnskolen.pdf>
- Pappamihel, E. N. (2004). Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early Childhood Development and Care*, 174(6), s. 539-548. doi: 10.1080/0300443042000187059
- Reinholdtsen, L. & Sandvik, S. (2013). Kunnskapsministeren dropper støtte til «norsk-påbud» i skolegården. Hentet fra <http://www.nrk.no/norge/stottet-norsk-pabud-i-skolen-1.11303379>
- Sollid, H. (2013). Norskopplæring for minoritetselever – gammel debatt i ny kontekst. Hentet 9. juli 2015, fra <http://forskning.no/content/norskopplæring-minoritetselever-gammel-debatt-i-ny-kontekst>
- Smolleck, L. D., Zembal-Saul, C. & Yoder, E. P. (2006). The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' self-efficacy in regard to the teaching of science as inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 137-163. doi: 10.1007/s10972-006-9015-6
- Statistisk sentralbyrå (2005). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015. Hentet fra: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Surkalovic, D. (2014). Forbereder grunnskolelærerutdanningen engelsklærere for undervisning i engelsk som tredjespråk i Norge? *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 6. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1129>
- Utdanningsdirektoratet (udatert). *Kompetanse for mangfold. Satsing 2013-2017*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/#Hva-er-Kompetanse-for-mangfold>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Statistikkrapport. Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Statistikk-over-innvandrere-i-grunnsopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Kunnskapsløftet: Læreplan i engelsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Formaal>
- Valentine, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- Waxman, H. C. & Téllez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University.

Webster, N. L. & Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal*, 28(2), 105-128.

Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. I Wei, L. (Red.) *The bilingualism reader* (s. 3-25). London, New York: Routledge.

Øzerk, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2–8. *Bedre skole* 1.