

Malin Zwankhuizen

«Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.»

En kvalitativ studie av en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere sine forståelser av og arbeid med 'flerspråklighet som en ressurs'

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Signe Rix Berthelin

Mai 2021



Malin Zwankhuizen

**«Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.»**

En kvalitativ studie av en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere sine forståelser av og arbeid med 'flerspråklighet som en ressurs'

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Signe Rix Berthelin  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Økt innvandring til Norge de siste tiårene har ført til et enda større språklig og kulturelt mangfold på landsbasis (SSB, 2017, 2021; Språkrådet, 2018). Dette fører naturligvis med seg at lærerne også må forholde seg til det språklige og kulturelle mangfoldet i skolene. *Flerspråklighet som en ressurs* er en sentral føring i fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020, der det blant annet stadfestes i overordna del for opplæringen at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hvordan en slik ressursorientering skal eller kan realiseres i skolen er imidlertid ikke spesifisert. Videre gir bestemmelser i lovverket for opplæring motstridende føringer for hvordan elevenes flerspråklighet skal behandles og forvaltes i skolesammenheng (Opplæringsloven, 1998, §2-8). I tillegg fremholdes det norske språket i mange sammenhenger fremdeles som det viktigste språket (f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2008; Språkrådet, 2018).

Med dette som utgangspunkt undersøker denne studien en gruppe norsklæreres, mottakslæreres og tospråklige læreres forståelse av de formuleringene i læreplanen som dreier seg om flerspråklighet som en ressurs. I tillegg har studien som mål å skaffe innsikt i lærernes egne refleksjoner knyttet til å skulle realisere en slik ressursorientering i deres praksis. Datamaterialet består av fire kvalitative gruppeintervju med totalt åtte lærere, henholdsvis to norsklærere, to mottakslærere og fire tospråklige lærere fra tre ulike mottaksskoler.

Et av hovedfunnene er at flere av lærerne i studien opplever formuleringene i læreplanen som store ord, og at de savner en felles forståelse av hva flerspråklighet som ressurs kan innebære. Det er tydelig at lærerne forstår flerspråklighet som positivt og nyttig. Det kommer frem at manglende tid og økonomiske midler i skolen er sentrale utfordringer knyttet til realiseringen av flerspråklighet som en ressurs. Det kommer også frem i studien at særlig norsklærerne primært opplever elevenes førstespråk som et middel i norskinnlæringen, og at flerspråklighet kommer *i tillegg til* alt det andre som skal gjennomgås i faget. Likevel viser noen av lærerne i studien også at det finnes muligheter for å integrere og inkludere elevenes førstespråk i allerede etablerte undervisningsaktiviteter. Flere av lærerne nevner kultur som inngang for å tematisere mangfoldet når de selv ikke har kompetanse i elevenes språk. De gir også uttrykk for et ønske om et bedre trekantsamarbeid mellom de tospråklige lærerne, mottakslærerne og norsklærerne, for å kunne styrke verdsettingen av elevenes førstespråk i skolen.



# Abstract

In the recent decades, Norway has had an increase in immigration, and consequently seen a greater linguistic and cultural diversity on a national basis (SSB, 2017, 2021; Språkrådet, 2018). An inevitable result of this is that teachers have to relate and adapt to the linguistic and cultural diversity in their respective schools. *Multilingualism as a resource* has received significant emphasis in the renewed national core curriculum, underlining that being proficient in more languages is a resource in school and in society, which should be experienced by all pupils (Utdanningsdirektoratet, 2020a). It is not specified, however, how such a resource orientation should or could be realized in schools is however not specified. Moreover, provisions in the legislation for education provide conflicting guidelines for how multilingualism is to be treated and managed in schools (Opplæringsloven, 1998, §2-8). The Norwegian language is in many ways still weighted as the most important language in education (for example Kunnskapsdepartementet, 2008, Språkrådet, 2018).

With this as a basis, this thesis examines how the formulations in today's curriculum concerning multilingualism as resource is interpreted by a group of selected teachers. This group consists of Norwegian teachers, bilingual teachers and teachers in an introductory program. Moreover, a goal of this thesis is to gain insight into the teachers' own reflections on how to realize this resource orientation. The data consists of four qualitative group interviews with eight teachers from three different schools with introductory programs.

An important finding is that several of the teachers in this study finds that the curriculum's formulations to contain many big words, and that they lack a common understanding of what multilingualism as a resource might entail. The teachers perceive multilingualism as something positive and useful. It is evident that the Norwegian teachers in particular see the pupils' first language primarily as a means of learning Norwegian, and that multilingualism is *an addition to* the other learning content that needs to be covered in the subject. However, one of the teachers from the study shows that there are translingual possibilities, where you can integrate the pupils' primary language in established learning activities. The study also shows that the teachers utilize the pupils' cultural background as a gateway to thematize the lingual diversity. They also express a desire for a better triangular collaboration between the bilingual teachers, the teachers in introductory programs and the Norwegian teachers, in order to strengthen the appreciation of the pupils' home languages as a resource in school.





# Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på et seksårig studieløp ved Institutt for Lærerutdanning ved NTNU. Arbeidsprosessen har tidvis vært både frustrerende og utfordrende, men samtidig veldig engasjerende og lærerikt. Jeg er så takknemlig for å ha fått lov til å fordype meg i et tema som står hjertet mitt nært, og det har virkelig skapt et enda større engasjement i meg for de flerspråklige elevene. Det har gitt meg en verdifull innsikt som vil jeg ta med meg videre ut i arbeidslivet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min dyktige veileder Signe Rix Berthelin, som har vært en enorm støtte både når det kommer til det faglige, men også gjennom å gi meg oppløftende ord i hele masterprosessen. Dine faglige, konstruktive og engasjerende innspill har også spilt en avgjørende rolle både for motivasjonen underveis, men også for hvordan resultatet har blitt. Takk for at du har hatt trua på meg og mitt prosjektet hele veien. Etter min mening kunne jeg aldri ha bedt om en bedre veileder!

Å dedikere seg til et masterprosjekt i en pandemi har ikke bare vært enkelt, og jeg vil gjerne takke medstudentene på lesesal som har bidratt med gode og faglige innspill. Emma, Sandra og Anna, tusen takk for at dere har bidratt til hyggelige og sosiale avbrekk underveis i prosessen. Tusen takk også til Sofie, Ingrid, Kristin og Gabriela for god hjelp med språkvask, og for at dere har bidratt til at studietiden min har vært så fantastisk på alle mulige måter. Jeg vil også takke min kjære familie for støtten jeg har fått gjennom hele studieløpet. Og sist men ikke minst, vil jeg takke de åtte lærerne som har bidratt til prosjektet gjennom å åpenhjertig og ærlig dele sine refleksjoner rundt elevenes flerspråklighet i skolen.

Malin Zwankhuizen

Trondheim, 25. mai 2021



# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.2 Flerspråklighet i styringsdokumenter og lovverk.....	3
1.2.1 Flerspråklige elevers rettigheter i norsk skole .....	3
1.2.2 Læreplanverket.....	5
1.3 Forskningsspørsmål.....	6
1.4 Tidligere forskning .....	7
1.5 Oppgavens oppbygging og struktur .....	10
<b>2. Teori</b> .....	11
2.1 Flerspråklighet.....	11
2.1.1 Definisjon(er) av flerspråklighet .....	11
2.1.2 Flerspråklig utvikling .....	13
2.1.3 Begrep knyttet til flerspråklighet.....	15
Minoritet og majoritet .....	15
Morsmål, førstespråk og andrespråk .....	16
2.2 Tospråklige opplæringsmodeller .....	17
2.3 Forestillinger om språk.....	18
2.3.1 Språkholdninger og språklige ideologier.....	18
2.3.2 Språk som problem og språk som ressurs.....	19
2.3.3 En transspråklig tilnærming .....	21
2.4 Språk som ressurs .....	23
2.4.1 Flerspråklig eller flerkulturell skole? .....	23
2.4.2 Ressurs for individ og samfunn.....	24
2.4.3 Språk som lingvistisk kapital .....	25
<b>3. Metode</b> .....	28
3.1 Bakgrunn for valg av metode .....	28
3.1.1 Ontologi, epistemologi og sosialkonstruktivisme .....	28
3.1.2 Kvalitativt forskningsdesign og gruppeintervju .....	29
3.2 Datainnsamling.....	31
3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring.....	31
3.2.3 Rekruttering og utvalg.....	33
3.3 Bearbeiding .....	35
3.3.1 Transkripsjon .....	35
3.3.2 Analysearbeid .....	36
3.4 Styrker og svakheter ved metoden .....	38
3.5 Forskningsetiske refleksjoner.....	41

<b>4.</b>	<b>Analyse og funn .....</b>	<b>43</b>
4.1	Forståelser av flerspråklighet som ressurs.....	43
4.1.1	Perspektiver fra norsklærere .....	44
4.1.2	Perspektiver fra mottakslærere.....	49
4.1.3	Perspektiver fra tospråklige lærere.....	53
4.1.4	Oppsummering av de ulike perspektivene.....	59
4.2	Implementering i skolen .....	60
4.2.1	Utfordringer .....	60
	Mangel på tid og økonomiske midler.....	60
	Rammene rundt samarbeid med tospråklige lærere .....	66
4.2.2	Muligheter i klasserommet .....	68
	Kulturer som inngang til språk.....	68
	Flerspråklighet i etablerte undervisningsaktiviteter .....	70
	Tospråklig fagopplæring for flerspråklighet som ressurs.....	73
4.2.3	Oppsummering.....	74
<b>5.</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>75</b>
5.1	Ressurs for hvem og hva? .....	75
5.1.1	Morsmål som verktøy for norskinnlæring .....	76
5.1.2	Tilgang på muligheter.....	78
5.1.3	Ressurs for kommunikasjon og kultur.....	79
5.1.4	Sammenhengen mellom forståelse av ressurs og implementering.....	80
5.2	Realisering av ‘flerspråklighet som ressurs’ .....	80
5.2.1	En transspråklig innfallsvinkel.....	82
5.2.2	Kultur som inngang til språk.....	83
<b>6.</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>86</b>
6.1	Oppsummering .....	86
6.2	Veien videre .....	87
	Referanser.....	89
	Vedlegg .....	97
	<b>Tabell 1:</b> Oversikt over deltakere .....	<b>34</b>
	<b>Bilde 1:</b> Fargekoding av intervjumateriale .....	<b>37</b>

# 1. Innledning

«Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne formuleringen i læreplanen uttrykker visjonen og ønsket om å verdsette flerspråklighet som en ressurs i skolen. Den gir imidlertid ikke klare føringer for *hva* dette egentlig vil innebære i praksis, eller en felles forståelse av hva *ressurs* i denne sammenheng kan bety. For å få innsikt i hvordan disse formuleringene kan forstås og operasjonaliseres i skolen, skal denne masteroppgaven undersøke og belyse ulike læreres perspektiv på flerspråklighet som en ressurs i skolen og i samfunnet. Nærmere bestemt har jeg gjennomført en kvalitativ studie der jeg har intervjuet tre ulike lærergrupper fra tre ulike skoler. Disse lærergruppene består av norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere fra mellomtrinn og ungdomstrinn. Jeg ønsker å belyse hva disse ulike lærerne mener skal til for å anerkjenne det språklige mangfoldet som en ressurs i skolen. Formålet er ikke å kontrollere hvorvidt lærerne følger læreplanens visjon om ‘flerspråklighet som en ressurs’, men hvilke tanker og refleksjoner de gjør rundt å måtte forholde seg til hva som står nedfelt. Som henholdsvis mottakslærere, norsklærere og tospråklige lærere, har de ulike lærerne forskjellige roller i skolehverdagen, men har til felles i å være sentrale aktører i å skulle oppfylle læreplanens overordna visjoner. Det vil dermed være sentralt i denne avhandlingen å undersøke lærernes forståelse av ‘flerspråklighet som en ressurs’ og hvilke refleksjoner de gjør knyttet til det å implementere en slik ressursorientering i praksis. Hovedmålet mitt er å gi et bidrag til praksisfeltet og forskningsfeltet som gir innsikt i hvordan en gruppe lærere reflekterer rundt dette, også knyttet til hvilke utfordringer og muligheter som kan oppstå.

Ifølge norsk akademisk ordbok vil en *ressurs* innebære noe som kan utnyttes økonomisk, eller som er til nytte på en annen måte (NAOB.no). Eksempler på ressurser kan være økonomiske, teknologiske eller menneskelige ressurser som bistår med noe ekstra. Men hvordan kan begrepet egentlig forstås i forbindelse med flerspråklighet? Hvordan kan språket regnes å være en ressurs, og hvordan kan skolen behandle elevenes flerspråklighet som en ressurs i praksis?

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

I dag finnes det rundt 8000 språk i verden, fordelt på ca. 200 land (Øzerk, 2016, s. 95). Store deler av Norge har vært flerspråklige og flerkulturelle lenge (Bull & Lindgren, 2009, s. 10). Økt globalisering har også gjort det lettere å komme i kontakt med ulike kulturer og språk enn

tidligere. Språklig mangfold i Norge er med andre ord ikke noe nytt, og siden 1970-tallet som følge av økt innvandring har mangfoldet vokst i skolene. I dag utgjør andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge 18,5% av totalbefolkningen (SSB, 2021), og siden år 2000 har antallet minoritetsspråklige barn mer enn femdoblet seg (SSB, 2017). Disse tallene reflekterer faktumet at kulturelt og språklig mangfold er noe alle må forholde seg til i Norge, spesielt i møte med barn og unge i skolen. Dette gjenspeiles også gjennom at Europarådet helt siden 2001 har markert 26. september som den europeiske språkdagen, som skal støtte opp om flerspråkligheten vi har i samfunnet og oppmuntre til livslang læring av språk (Bull & Lindgren, 2009, s. 19). Flerspråklighet blir av flere sett på som en viktig ressurs både for enkeltindividet og for samfunnet (f.eks. Bull & Lindgren, 2009, s. 19-21; Egeberg, 2012, s. 11; Hvistendahl, 2009; Wei, 2000; Språkrådet, 2018, s. 15).

Et slikt ressursrettet syn på flerspråklighet kommer også til syne i Stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer*, som understreker viktigheten av å beherske flere språk for å kunne kommunisere både i jobbsammenheng og privat. Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet blir også fremhevet som viktige bidrag til å øke interessen for språk og til å skape økt forståelse og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8 og 11). I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* oppfordres det til å til å benytte den ressursen som det språklige og kulturelle mangfoldet utgjør i opplæringen, gjennom å se verdien av forskjellig kultur, språk og religiøs bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). Flerspråklighet har imidlertid ikke alltid blitt betraktet som en ressurs. Tidligere ble det å ha kompetanse i flere språk ofte nedvurdert, der ideologien om ett-språk-en-nasjon stod sterk knyttet til nasjonalistiske tankesett (García & Wei, 2018, s. 5; Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Lignende tendenser gjenspeiles også i ulike utredninger og fagdebatter, der opplæring i det norske språket fremdeles blir omtalt som skolens viktigste oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14; Språkrådet, 2018). Kjelaas og van Ommeren (2019) presiserer gjennom sin analyse av språkplaner at de positive effektene av flerspråklighet gjerne knyttes til tilegnelsen av kompetanse i norsk. De konstaterer at flerspråklighet i slike sammenheng ikke konstrueres som en verdi i seg selv. Østbergsutvalgets utredning *Mangfold og Mestring* adresserer at det trengs en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, for at flerspråklighet kan sees som en verdi for den enkelte og for Norge til å lykkes i et globalt arbeidsmarked (NOU 2010 – 7, s. 12).

Joke Dewilde ga gjennom et intervju med *Bedre skole* (Brøyn, 2020) uttrykk for at lærerne i større grad må våge å gi fra seg ekspertrollen, og stadfester at det er elevene som selv er

eksperter på sine språk. Hun peker også på en eksisterende skepsis blant lærere knyttet til å gi andre språk enn norsk en sentral plass i opplæringen. Samtidig ser hun at det er stadig flere som ser mulighetene gjennom bruken av elevenes språkbakgrunn. I denne studien er formålet å få innsikt i ulike læreres forståelser av 'flerspråklighet som en ressurs', og hvilke tanker og refleksjoner de har knyttet til å implementere det i praksis. Min interesse for språklig mangfold stammer fra egen oppvekst som tospråklig. Selv har jeg vokst opp med to nederlandske foreldre, og kjent på kroppen hvordan det er å ha kompetanse i mer enn ett språk gjennom oppveksten. Gjennom skolegangen opplevde jeg selv sjeldent at språket mitt ble synliggjort som en ressurs i skolesammenheng. Disse erfaringene har bidratt til å skape et engasjement og et hjerte for de flerspråklige elevene og gitt meg en drivkraft og behov for å fremheve elevenes flerspråklighet som en berikelse. I studieløpet har interessen min for fagfeltet også økt, og inspirert meg til å fordype meg videre gjennom å tematisere flerspråklighet i denne masteravhandlingen.

## **1.2 Flerspråklighet i styringsdokumenter og lovverk**

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan flerspråklighet vektlegges i både læreplanverk og lovverk for skolen. Jeg skal se nærmere på hvordan disse styringsdokumentene legger opp til et ressursperspektiv på flerspråklighet, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom formuleringene. Dette er viktig å klargjøre fordi spørsmålene som stilles i intervjuene i stor grad tar utgangspunkt i det som står nedfelt. Skolens styringsdokumenter stiller krav og forventninger både faglig og rettslig og er noe alle lærere uten unntak må forholde seg til i skolehverdagen. Denne studien ønsker å belyse hvordan en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere forstår formuleringene i læreplanen og hvordan innholdet i disse kan implementeres i skolen. Dette innebærer at jeg har vektlagt formuleringer i overordna del, Læreplan i norsk, Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Mye av det som står i læreplanverket er knyttet til de lovfestede bestemmelsene i Opplæringsloven (1998). Jeg vil starte med å gjøre rede for flerspråklige elevers rettigheter gjennom lovverket (1.2.1), etterfulgt av hvordan visjonen om flerspråklighet som en ressurs kommer til uttrykk i formuleringene i læreplanen (1.2.2).

### **1.2.1 Flerspråklige elevers rettigheter i norsk skole**

De flerspråklige elevenes rettigheter i forbindelse med utdanning er forskriftsfestet i lovverket for opplæring. Opplæringsloven (1998) under paragraf §2-8 «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar», fastslår følgende bestemmelser:

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 elever også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringsloven, 1998).

Retten til *morsmålsopplæring* og *tospråklig fagopplæring* skiller seg fra andre former for språkopplæring gjennom å kombinere faginnhold og språklæring. Denne opplæringa organiseres og undervises av tospråklige lærere i skolen. I vedtaket om særskilt språkopplæring har nyankomne elever som kommer til Norge også rett på et innføringstilbud. Dette tilbudet varer inntil to år, og vedtaket blir gjort ett år av gangen. Et slikt tilbud kan organiseres på ulike måter. Noen velger å samle alle opplæringstilbud for nyankomne på én skole, mens andre oppretter egne mottaksklasser på utvalgte skoler, eller integrerer nyankomne elever i ordinære klasser. Skoleeiere er også rådende over valgene som skal foretas i forbindelse med dette, og tilbudet vil også dermed variere fra kommune til kommune og fra skole til skole (Palm, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Paragraf §2-8 lovfester elevene med norsk som andrespråk sin rett til *særskilt norskopplæring*, frem til de vurderes å ha tilstrekkelig «dugleik» eller ferdigheter i norsk for å følge den ordinære undervisningen. Tilbudet om særskilt norskopplæring gir altså eleven muligheten til å følge en midlertidig læreplan som tilsvarende den nivåbaserte læreplanen i grunnleggende norsk. Kommunene kartlegger hvilke ferdigheter elevene har i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. Skolene skal også foreta kartlegginger av elevenes norskkompetanse underveis for å vurdere om de kan gå over til å følge den ordinære opplæringen. Disse bestemmelsene har blitt kritisert for å legge opp til en *overgangsmoell*, der særskilt språkopplæring og retten til morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring kun tilbys dersom dette vurderes som *nødvendig* i overgangsfasen (Kjelaas, 2017, s. 227). En slik tilnærming til flerspråklighet hevder Aarsæther (2013, s. 39) gir uttrykk for et *problemorientert* og ikke et *ressursorientert* syn, der morsmålet blir redusert ved å få en instrumentell rolle. Med andre ord vil morsmålet ikke tilkjennes noe egenverdi gjennom en slik overgangsmoell, og verdien av å bevare og videreutvikle morsmålet etter at eleven har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk, blir ikke nevnt. Læreplanen gir på flere områder eksplisitt uttrykk for at elevenes flerspråklighet nettopp skal erfares å være en ressurs. Samtidig legger lovverket opp til en overgangstenkning, som står i kontrast til mye forskning om flerspråklighet i skolen som viser at *bevaringsmodeller* er det mest hensiktsmessige (Collier & Thomas, 2001 i Kjelaas, 2017, s. 227; Hornberger, 1991). Bevaringsmodeller innebærer å gi elevenes flerspråklige



kompetanse en verdi selv etter de er ferdige med vedtaket om særskilt norskopplæring. Spørsmålet i denne sammenheng vil være hva som egentlig ligger i å behandle elevenes flerspråklighet som en ressurs i hele skoleforløpet, og hvordan det kan implementeres i praksis.

### 1.2.2 Læreplanverket

I august 2020 ble det innført og iverksatt et nytt og revidert Læreplanverk for Kunnskapsløftet, og slik som Tonne (2019) peker på har språklig mangfold blitt en sentral føring i den reviderte læreplanen. I overordna del og som en del av opplæringens verdigrunnlag blir det stadfestet at «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En slik formulering vil ikke bare innebære at de flerspråklige elevene skal erfare dette, men at det gjelder for *alle elever*. Som nevnt helt innledningsvis, gir læreplanene ikke eksplisitte føringer for hva formuleringer som dette egentlig vil innebære i praksis. En innvending i denne sammenheng er at læreplanen er ment å være en kompetanseplan og ikke en innholdsplan, noe som skaper en metodefrihet hos lærerne. Det er altså få kompetansemål som direkte oppfordrer til en flerspråklig praksis. På tross av dette kommuniseres det likevel at flerspråklighet skal ha en plass, og være en ressurs i den norske skolen. Fagfornyelsen innebærer blant annet at de gamle LK06-hovedområdene er tatt ut og erstattet med seks kjerneelementer for de ulike fagene. *Språklig mangfold* utgjør ett av disse kjerneelementene for norskfaget, der det vektlegges at elevene skal ha kunnskap og forståelse om egen og andres språksituasjonen i Norge, og innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at elevene gjennom faget norsk skal bli «trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Mottakslærerne som deltar i denne studien underviser etter Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I likhet med læreplanen i norsk, blir det også her tidlig stadfestet under fagets relevans at elevene skal «oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Denne formuleringen er lik den som står i overordna del. I tillegg presiseres det her at «faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, som kan bidra til å styrke identiteten til den enkelte og det kulturelle mangfoldet i skolen.» *Språklig og kulturelt mangfold* er et av kjerneelementene i læreplan for grunnleggende norsk, der «elevene skal oppleve at språklig og

kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringa.» De tospråklige faglærerne følger læreplanen i morsmål for språklige minoriteter, som gjelder for de to-/flerspråklige elevene som har fått tilbud om morsmålsundervisning. Denne læreplanen gir uttrykk for at elevene skal få gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper i eget morsmål. Faget skal også her bidra til at «eleven skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet ellers» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Slik vi ser i det overnevnte, vektlegger samtlige læreplaner det flerspråklige mangfoldet som en ressurs. Til tross for den eksplisitte begrepsbruken av begrepet «ressurs», er det ikke nødvendigvis like tydelig hvordan lærerne kan operasjonalisere begrepet i deres praksis.

### 1.3 Forskningsspørsmål

Formuleringen i overordna del av Kunnskapsløftet 2020 som slår fast at alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet, kan føre til flere spørsmål enn svar. Begrepet *ressurs* kan oppfattes som diffust dersom det ikke legges til rette for en felles forståelse av det i skolene. Dette kan skape utfordringer for den praktiske realiseringen av å behandle flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Læreplanen er likevel et styringsdokument som alle lærere skal forholde seg til og legger føringer for praksisen i skolehverdagen. Det er derfor aktuelt å undersøke læreres forståelser av formuleringene og hvordan de kan realiseres i praksis. Med dette som utgangspunkt vil denne avhandlingen undersøke en gruppe praktiserende læreres forståelser av formuleringene knyttet til flerspråklighet som en ressurs, og deres refleksjoner rundt hvordan det kan realiseres i skolen. For å få innsikt i ulike perspektiver fra flere lærertyper har jeg gjennom denne studien intervjuet en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige faglærere. For å kunne gå i dybden med noen få deltakere har jeg valgt å foreta fire kvalitative intervju med åtte lærere, fordelt på fire grupper i par (se metodekapittel, 3.2.3). Hensikten er altså å få innsikt i ulike læreres forståelser av formuleringene i fagfornyelsen knyttet til flerspråklighet som en ressurs. I tillegg søker studien innsikt i lærernes refleksjoner rundt hvordan det kan implementeres i skolehverdagen. For å belyse dette skal jeg undersøke følgende forskningsspørsmål:

**Forskingsspørsmål 1:** *Hvilken forståelse av 'flerspråklighet som ressurs' kommer til uttrykk hos en gruppe norsklærere, en gruppe mottakslærere og en gruppe tospråklige lærere?*

**Forskningsspørsmål 2:** *Hvilke tanker har lærerne om hvordan en ressursorientering kan realiseres i praksis?*

Disse forskningsspørsmålene behandles gjennom analyse av det innsamlede empiriske materiale i analysekapittelet (4). Analysefunnene drøftes videre i drøftingskapittelet (5) og sees i sammenheng med relevante teoretiske perspektiver, blant annet: Cummins (2000, 2017), Wei (2000), García og Wei (2019), Hornberger (1991), Baker (2006), Bourdieu (1991) og Heller & Duchêne (2016). For å nærme meg forskningsspørsmål 1, søker jeg å forstå *for hvem og for hva* flerspråklighet blir ansett som en ressurs. Denne tilnærmingen bidrar til å undersøke hvilke måter lærerne i studien vurderer flerspråklighet som en ressurs, og til å drøfte om det kan være en ressurs for eleven som individ og/eller for samfunnet som helhet.

## 1.4 Tidligere forskning

For å kunne kontekstualisere og plassere denne studien i det allerede eksisterende forskningslandskapet, ønsker jeg å se nærmere på hva vi allerede vet om å betrakte og anvende flerspråklighet som en ressurs i en skolekontekst. Denne delen gir en kortfattet gjennomgang av tidligere forskning og masteravhandlinger som handler om å benytte elevenes språklige mangfold som en ressurs i skolesammenheng, utført både i Norge og i andre land i Europa.

Slik vi har sett i delkapittel 1.2, fremheves flerspråklighet som en ressurs både i styringsdokumenter og lovverk. Palm (2017) peker på at tidligere forskning og studier derimot viser at synliggjøring av mangfold og bruk av flerspråklighet i klasserom i Norge fortsatt skjer i liten grad. Uformelle observasjoner og erfaringer fra klasseromspraksis, viser ifølge Palm (2017, s. 48) at lærere sjelden utnytter de språklige ressursene som elevene har i undervisningen. Funn i Lomax' (2017) avhandling viser at norsklærerne opplever det som utfordrende å skulle synliggjøre og ta i bruk det språklige mangfoldet i undervisningen. Elevenes flerspråklighet ser ikke ut til å ha en fremtredende plass hos lærerne i denne studien, til tross for at de er opptatt av at det kulturelle mangfoldet skal synliggjøres i skolehverdagen. Lomax (2017) peker på at norsklærerne i studien ikke ser ut til å ha tilstrekkelig med kunnskap om konkret *hvordan* en kan benytte seg av elevenes språkmangfold i undervisningen. Lignende funn knyttet til å benytte elevenes flerspråklighet finner vi i Redas (2020) avhandling. Hennes funn peker på at norskundervisningen har en overvekt av enspråklige undervisningsstrategier, og at det ikke legges til rette for bruk av arabisk. Dette vil ifølge Reda føre til negative assosiasjoner til morsmålet og til ekskludering. Studien hennes viser, i likhet med funnene i

Lomax' studie, at det er et behov for en bevisstgjøring av hvordan norsklærere kan bruke elevenes morsmål som en ressurs i undervisningen. Hermansen (2020) viser også at norsklærerne i hennes studie er tydelig orientert mot utvikling av norskkompetanse i undervisningen, og at andre språk blir viet liten plass. Lignende resultater gjenspeiles også i Illman og Pietiläs (2018, s. 241) kvantitative undersøkelse i finske klasserom. Funn i denne studien viser at flertallet av elevene som deltok, sjelden eller aldri opplever å få oppgaver der de får mulighet til å benytte seg av førstespråket sitt.

I tråd med den økende innvandringen og flere flerspråklige elever i norsk skole fra 1970-tallet, ble det fra 1980-tallet gjort en rekke klasseromsstudier knyttet til andrespråks- og flerspråklighetsfeltet. For å se hvordan elevenes flerspråklighet kan «brukes» eller kan være nyttig for noe, ønsker jeg trekke frem en del av andrespråksforskningen i Norge fra 1980-2015. Tonne og Palm (2015, s. 310) viser gjennom sin oversikt over forskning på andrespråksdidaktikk at det i første omgang var de praksisnære, kvalitative tilnærmingene som dominerte feltet i perioden mellom 1985-2015. Danbolt og Hugo (2012) har gjennom sitt prosjekt «Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper» studert fire flerspråklige elevers lese- og skriveopplæring på barnetrinnet. De viser at en mulig årsak til at flerspråklighet ikke blir trukket inn i det språkstimulerende arbeidet, kan være lærernes manglende språklige og metodiske kompetanse som trengs for å ta i bruk inkluderende arbeidsformer. Formålet med studien ble dermed å utvikle arbeidsformer som i større grad inkluderer og synliggjør førstespråket til de flerspråklige elevene. I dette arbeidet ønsket de å rette oppmerksomheten mot den språklige variasjonen som eksisterte i en valgt elevgruppe, og se på den som en ressurs (Danbolt & Hugo, 2012, s. 84 og 98).

Tonne og Palm (2015) peker også på en rekke studier utover i tidsrommet som belyser bevegelsen fra et *ressurs-* og *berikelsesperspektiv* i læreplaner og lovverk fra 1980-tallet, til å senere få et *problemperspektiv* i opplæringen for flerspråklige elever i skolen. Dette er noe Aarsæther (2016, s. 39) også viser til gjennom å poengtere fokusskiftet fra Læreplanen av 1997 (L97) som avløste Mønsterplanen fra 1987 (M-87). Den sistnevnte hadde et mer ressursorientert syn på elevenes morsmål gjennom å tilby morsmålsopplæring for alle flerspråklige elever, inkludert de med gode norskferdigheter. Gjennom å analysere læreplanene og lovverket problematiserer Aarsæther (2016) dreiningen fra å ha et eksplisitt mål om funksjonell tospråklighet i M-87, til å vurdere morsmålet som et instrumentelt redskap i en overgangsfase i lovverk og læreplaner fra 1997. Han understreker at dette gir uttrykk for et problemperspektiv.

Dette innebærer en overgangsmodell man også kan se tendenser av i Opplæringsloven (1998, §2-8), som fastslår at elevene kun har rett på særskilt språkopplæring frem til eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Forskningsoversikten av Ryen (2010) konkluderer med at «minoritetsspråklige barn gis færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplæringssituasjon enn barn som tilhører majoriteten, og at de dermed også i mindre grad får mulighet til språklig og faglig utvikling» (s. 67). Palm (2015) poengterer i artikkelen «Flerspråklige elever og tilpasset opplæring» at arbeidsformene i den ordinære undervisningen er av stor betydning for andrespråkselever, men at det er utfordrende å kombinere fagundervisning med språklig stimulerende arbeidsmåter. Palmborg (2018) viser gjennom sin studie av svenske lærere at de opplever flerspråklighet og språkblanding som noe positivt, men at de likevel benytter seg av transspråklige undervisningsstrategier. I en engelskdidaktisk kontekst finner vi lignende funn, der Dahl og Krulatz (2016) i sitt prosjekt belyser den manglende og etterspurte kompetansen og utdanningen som fokuserer på flerspråklighet, og som trengs for å forberede engelsklærerne til å kunne møte og støtte elevenes flerspråklige utvikling. I den britiske studien til Bailey og Marsden (2017) gir lærerne uttrykk for at de synes det er utfordrende å skulle benytte seg av elevenes hjemmespråk i klasseromsaktiviteter, i frykt for å komme med feil uttale eller å ikke forstå elevene sine. Studien viser også at lærerne stiller seg åpne for å lære noen få ord på ulike språk, organisere kulturelle aktiviteter og temauker knyttet til bestemte land (s. 286). Å benytte litteratur fra elevenes hjemland i undervisningen viser seg imidlertid å være mindre aktuelt for disse lærerne, og kan ifølge Bailey og Marsden (2017) ha sammenheng med lærernes lave selvtillit knyttet til manglende kunnskap om og ferdigheter i elevenes språk. Disse funnene vitner også om det Dewilde gir uttrykk for i intervjuet med Bedre skole (Brøyn, 2020), om at lærerne må våge å gi fra seg ekspertrollen, fordi det er elevene som er eksperter på sine språk.

Alle disse funnene fra tidligere studier har til felles å gi uttrykk for at det ikke er gitt hvordan elevenes flerspråklighet skal behandles som en ressurs, og at det er behov for konkrete muligheter til hvordan dette kan realiseres i skolen. Skillet mellom å skape en visjon, et ideal og hva som er mulig å realisere i praksis vil dermed være et viktig skille og en spenning som går igjen i denne studien. Slik som de overnevnte forskningsbidragene viser, har en sett en økt forskerinteresse for didaktisk arbeid knyttet til elevenes flerspråklige ressurser. Tonne og Palm (2015) poengterer imidlertid at det ikke er klart om en slik didaktisk tilnærming er utbredt i den norske skolen. Kulbrandstad, Bakke, Danbolt og Engen (2008, s. 39) oppfordrer i denne sammenheng at alle skoler i videre utviklingsarbeid bør utnytte elevenes varierte språk- og kulturbakgrunn som en ressurs for hele skolen. Som forskningsspørsmålene

i 1.3 viser, vil mitt bidrag til forsknings- og praksisfeltet ikke bare være å undersøke lærernes tanker knyttet til hvordan elevenes flerspråklighet kan benyttes som en ressurs i klasserommet. Studien vil også rette seg mot hvordan lærerne forstår formuleringene i fagfornyelsen, og hvilke didaktiske implikasjoner disse forståelsene legger for praksisen av det i skolene.

## **1. 5 Oppgavens oppbygging og struktur**

Avhandlingen består av seks kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert bakgrunnen for tema og valgte forskningsspørsmål. For å plassere og aktualisere prosjektets relevans har jeg også presentert flerspråklighetens rolle i lovverk og styringsdokumenter og i landskapet av tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer jeg teorier som vil ligge til grunn for videre analyse og drøfting (henholdsvis i kapittel 4 og 5). Dette vil i all hovedsak ta for seg forskning og teorier knyttet til flerspråklighet som fenomen, utvikling av flerspråklighet (Baker, 2006; Cummins, 2000/2017), tospråklige opplæringsmodeller (Hornberger, 1991) og språksyn (f.eks. transspråking: García, 2009; García & Wei, 2019), og ideologier som retter seg mot flerspråklighet som en ressurs (Ruíz, 1984 i Hult & Hornberger, 2016). Avhandlingens tredje kapittel redegjør for de metodologiske valgene som er tatt knyttet til fremgangsmåten i dette prosjektet, og refleksjoner rundt forskningsetikk. Ettersom dette er en relativt empiritung studie, utgjør analyse- og drøftingskapitlet (4 og 5) den største delen av avhandlingen. Her vil funn fra innhentet datamateriale presenteres, og analyseres og drøftes for å behandle forskningsspørsmålene i studien. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 trekke sammen tråder og se på veien videre.

## 2. Teori

*Teoretiske perspektiv* dreier seg om å undersøke fenomen fra en bestemt synsvinkel eller betraktningmåte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 47). Teori gir mening til kvalitative data og brukes som et redskap til forståelse og innsikt (Nilssen, 2012, s. 66). I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for teori og forskning knyttet til flerspråklighet. Formålet er å presentere teoretiske innganger og et begrepsapparat som skal benyttes for å belyse intervjumaterialet i analysekapitlet og for å drøfte sentrale funn i drøftingskapitlet. I dette kapitlet vil jeg dermed først ta for meg teori og forskning knyttet til flerspråklighet, som blant annet inkluderer ulike definisjoner og forståelser av flerspråklighet og utvikling av flerspråklighet. I tillegg skal jeg se nærmere på ulike opplæringsmodeller som finnes i forbindelse med tospråklig opplæring, og språkideologier og holdninger til flerspråklighet.

### 2.1 Flerspråklighet

#### 2.1.1 Definisjon(er) av flerspråklighet

Ferdinand Saussure definerer språk som et system av tegn. García og Wei (2019) poengterer imidlertid at språket ikke kan sees som et simpelt system av strukturer uavhengig av menneskenes samhandling (s. 23-25). Språk er menneskets form for kommunikasjon og kan ut ifra et sosiokulturelt utgangspunkt aldri ses adskilt fra den sosiale konteksten det utspiller seg i (Baker, 2006, s. 5). García og Wei (2019, s. 25) presiserer at vi trenger begrepet *språking* for å gi et riktig bilde av den kontinuerlige språklige prosessen språkpraksis blir til i. Å gi en enkel definisjon av *flerspråklighet* viser seg altså å ikke å være så enkelt. Faglitteraturen viser at det finnes mange ulike måter å definere begrepet på. Det er fordi det å være to- eller flerspråklig vil være ulikt fra individ til individ og kontekst til kontekst (Aarsæther, 2013, s. 65). Likevel er det viktig å etablere en forståelse av hva begrepet kan innebære og gir grunnlag for bruken av det som et sentralt begrep gjennom hele avhandlingen. I det følgende skal jeg gjøre rede for ulike definisjoner av flerspråklighet, og deretter tydeliggjøre hvilken jeg velger å ta utgangspunkt i videre i avhandlingen.

Aarsæther (2013, s. 67) viser til tidligere forskning som i første rekke var opptatt av å bestemme den språklige *kompetansen* som krevdes for å kunne kalle seg tospråklig. I den forbindelse blir språkforsker Bloomfield (1931) nevnt, som setter krav om at en tospråklig er en person som har språkkompetanse på lik linje med en innfødt («native-like-control») i to eller flere språk.

Dette er en smal definisjon som vil utelukke mange av nyansene ved å kalle seg to- eller flerspråklig. En slik definisjon kun basert på språklig kompetanse vil eksempelvis være lite hensiktsmessig når en språkbruker også kommuniserer på et andrespråk i hverdagen. Dette gjør at en slik definisjon ikke lenger er særlig utbredt. Andre teoretikere er igjen mer opptatt av hvordan språket blir brukt i ulike sammenhenger, og at det ikke kan separeres fra konteksten det brukes i (f.eks. Baker, 2006; García & Wei, 2019).

Engen og Kulbrandstad (2004, s. 25) viser til Haugen (1953) som mener at tospråkighet starter når en person som snakker ett språk kan produsere fullstendige, meningsfulle ytringer på et annet språk. De viser også til Diebold (1964) som mener en bare trenger å forstå ytringer på det nye språket uten å selv beherske det for å bli tospråklig. I kontrast til Bloomfields (1931) smale definisjon, har vi på den andre siden den *funksjonelle* tilnærmingen til flerspråkighet som i senere tid har vunnet frem. Grosjean (1992) kommer med følgende definisjon av funksjonell flerspråkighet: «Bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use (two) or more languages in their everyday lives» (s. 51). En slik definisjon som ikke inkluderer *ferdighetene* som trengs for en person å kalle seg flerspråklig, er igjen svært vid sammenlignet med Bloomfields smale 'native-like-control' definisjon. I tråd med den funksjonelle tilnærmingen av flerspråkighet presenterer Wei (2002, s. 6) en definisjon som også sier noe om *språklig kompetanse* og som samtidig knytter et produksjonskrav til den som kaller seg to- eller flerspråklig. Et slikt syn på flerspråkighet innebærer at den flerspråklige er i stand til å kommunisere på disse språkene på en adekvat måte og gjøre seg forstått, selv om det ikke nødvendigvis er helt grammatisk eller fonetisk korrekt (Wei, 2000, s. 6). Språket tjener altså til ulike kommunikative forhold, det er et redskap for tenking og læring og gir dessuten også en følelse av tilhørighet og identitet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 48). García og Wei (2019, s. 29) poengterer at hovedskillet mellom å være tospråklig og flerspråklig, er at tospråkighet innebærer å ha kunnskap om og bruke to autonome sidestilte språk, mens flerspråkighet gjerne brukes om personer som har kunnskap om og bruker mer enn to språk. Til tross for ulike definisjoner av begrepene to- og flerspråkighet, har de til felles at det dreier seg om å bruke to eller flere språk uavhengig av nivå. Det er nettopp denne forståelsen av flerspråkighet jeg vil ta med meg videre inn i avhandlingen.

Baker (2006) understreker imidlertid at det å være to- eller flerspråklig ikke er helt det samme som å beherske to eller flere språk. Han presiserer at det er viktig å nyansere mer, da det finnes mange former for to- og flerspråkighet. Han eksemplifiserer blant annet med at selv om et



menneske har evne til å bruke to språk, betyr det ikke nødvendigvis at personen bruker begge i hverdagen. I tillegg presiserer han at en slik kategorisering også må ta hensyn til at flerspråklige benytter sine språk med ulike mennesker i ulike kontekster eller *domener* (Baker, 2006, s. 3 og 17). Eksempler på ulike språklige domener kan være familie, vennekrets, religion, yrke eller utdanning. Domener er med andre ord ulike arenaer for ulik språkbruk. Baker (2006, s. 7) skiller mellom språkbruk og fire språkevner (lesing, skriving, tale og lytting) og plasserer disse evnene inn i *reseptive* og *produktive* kategorier. En slik inndeling benyttes for å unngå en for simpel klassifisering av hvem som kan regnes å være to-/flerspråklig. Med dette skillet mellom ulike ferdigheter vil for eksempel en person som snakker ett språk, men som ikke har skriveferdigheter i språket, fremdeles kunne regnes som flerspråklig. Individuer som mestrer to språk like godt i en rekke ulike kontekster blir ofte karakterisert som *balansert tospråklig*. Dette hevder Baker (2006, s. 9) ofte er forutsetningen for å kunne diskutere de mulige fordelene med å være flerspråklig. Han problematiserer imidlertid dette som et idealisert konsept, og at en sjelden vil finne noen som har lik kompetanse i begge språk, i absolutt alle sammenhenger.

Hvordan en definerer og forstår flerspråklighet, og hvem som regnes å være flerspråklig, kan legge grunnlag for og gi implikasjoner for hvordan vi anerkjenner og verdsetter flerspråkligheten vi møter i skolehverdagen. Før vi skal se nærmere på flere sentrale begrep knyttet til flerspråklighet (2.3), skal jeg i det følgende delkapittel greie ut om syn på utvikling av flerspråklighet.

### **2.1.2 Flerspråklig utvikling**

Studiet av flerspråklighet på individnivå har primært konsentrert seg om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig (Svendsen, 2009, s. 19 og 35). Det er vanlig å skille mellom henholdsvis *simultan* og *suksessiv* flerspråklig utvikling. Simultan språktilegnelse skjer dersom et barn har lært seg flere språk samtidig gjennom oppveksten. Dette skiller seg fra *suksessiv språktilegnelse*, som innebærer å lære et språk etter et førstespråk er tilegnet (Svendsen, 2009, s. 35; Baker, 2006, s. 4; Øzerk, 2016, s. 98-100; Selj, s. 2019, s. 13). Kjelaas (2017, s. 202) poengterer imidlertid at et skille som dette er en forenkling av komplekse fenomen, men at det er nyttig når vi skal beskrive flerspråklig utvikling.

*Additiv* flerspråklighet er også et begrep som beskriver en form for språktilegnelse. Her er det taleren som legger til flere sidestilte autonome språk (Øzerk, 2016, s. 102; Krulatz, Dahl &

Flognfeldt, 2018, s. 53; Baker, 2006, s. 74). Et eksempel på en additiv forståelse av to-/flerspråklighet kan være det Baker (2006, s. 4) betegner som *elective bilingualism*. For eksempel kan dette være et individ som er engelsktalende og velger å lære seg et *andrespråk* som tysk eller fransk i tillegg, uten å miste førstespråket. García og Wei (2019, s. 29) stiller seg imidlertid kritisk til den tradisjonelle oppfatningen av to- og flerspråklighet som additiv. García (2009) utvider det additive synet på tospråklighet ved å betrakte det som noe dynamisk, som er beslektet med Cummins' teoretiske isfjellmetafor om språklig gjensidig avhengighet (Cummins, 1981, s. 37). Her vektlegges at tospråklige kunnskaper ikke blir lagret i separate deler av hjernen, men at det ligger en felles *underliggende språkevrne* i hjernen (CUP: Common Underlying Proficiency). Cummins (2000, s. 59) skiller også mellom utviklingen av *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). BICS kan oversettes til hverdagspråk og betegner de språkferdighetene en trenger for å kunne delta i hverdagslig muntlig kommunikasjon, mens CALP på sin side forstås som skole- eller det akademiske fagspråket en utvikler og trenger i skolen. Begrepene hjelper oss å konkretisere hvilke ferdigheter en andrespråksinnlærer trenger for å tilegne seg det nye språket (Kjelaas, 2017, s. 223).

Den dynamiske dimensjonen som García (2009) presenterer tilføyer et syn på og en vektlegging av tospråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte. Dette strekker seg forbi tanken om at det finnes to gjensidige avhengige språk slik som Cummins (1981) hypotese tilsier (García & Wei, 2019, s. 31). Dette dynamiske språksynet kalles også *transspråking* og defineres som «mangfoldige diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener» (García, 2009, s. 45). En dynamisk transspråklig tospråklighetsmodell vektlegger bruken av hele det språklige repertoaret, uten grenser mellom språkene (García & Wei, 2019, s. 18 & 31). Backus og Blommaert (2013, s. 11) bruker betegnelsen *språklig repertoar* om alle de «snakkemidlene» som brukes i kommunikasjon. For å oppsummere og illustrere utviklingen av synet på to-/flerspråklighet viser García og Wei (2019, s. 32) til bevegelsen fra et tradisjonelt syn (med fokus på to autonome og sidestilte språkssystemer) til språklig gjensidig avhengighet (Cummins' isfjellmetafor) og til en dynamisk tospråklighet (transspråking). Her vises det også til et fokusskifte fra det rent kognitive ved det språklige, til å også romme det sosiokulturelle aspektet. Den transspråklige tilnærmingen til språk vil jeg gå nærmere inn på i 2.3.3.

På motsatt side av den additive forståelsen finner vi utviklingen av *circumstantial biligualism*, som retter seg mot en *subtraktiv* tilnærming (Baker, 2006, s. 4 og 74). I slike sammenhenger føler individet seg ofte forpliktet til å lære seg et tilleggsspråk for å fungere optimalt i samfunnet. I tillegg vil førstespråket ikke være tilstrekkelig nok for å møte kravene de støter på utdanning og arbeidsliv, og tilpasser seg dermed majoriteten gjennom å lære seg språket i samfunnet som omringer dem. En slik situasjon fører derfor til en utvikling av subtraktiv flerspråklighet, der individets førstespråk risikerer å bli erstattet med andrespråket eller det dominerende majoritetsspråket. Oppsummert kan ulike oppfattelser av flerspråklig utvikling gi ulike implikasjoner for hvordan flerspråklighet blir utnyttet i opplæringen på skolen.

### **2.1.3 Begrep knyttet til flerspråklighet**

Hvilke begrep som tas i bruk når vi omtaler elever som bruker flere språk kan gjenspeile både forestillinger og holdninger knyttet til verdien av flerspråklighet. Som nevnt innledningsvis (se 1.2), benytter de ulike styringsdokumentene for skolen termer som «minoritetsspråklige», «fremmedspråklige», «andrespråk» og «morsmål» i forsøk på å plassere de ulike elevene og deres språk inn i passende kategorier som blir gjeldende for dem. Selv om en slik begrepsbruk og kategorisering vil være nødvendig i noen sammenhenger, er det sjelden at flerspråklig kompetanse og flerspråklige individer kan plasseres i så ryddige og avgrensede båser som begrepene antyder (Kjelaas, 2017). Det er altså nødvendig å tenke gjennom hva som legges i begrepene som brukes, hvordan begrepene kan oppfattes og stille spørsmål om det er nødvendig å bruke dem (Spernes, 2020, s. 155).

#### *Minoritet og majoritet*

Elever med en annen språklig og/eller kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske kan bli omtalt som *minoritet* og bli oppfattet som en felles gruppe. Spernes (2020, s. 155) skriver at *majoritet* og *minoritet* i første omgang viser til et mengdeforhold, der minoriteten er et mindretall, mens majoriteten er i flertall. Slik som vi ser i 'Læreplanen for språklige minoriteter' brukes minoritetsbegrepet om elevene med innvandrerbakgrunn. Selv om disse hadde utgjort over femti prosent av elevene på skolen, kan de fremdeles bli omtalt som minoritetsspråklige. Eriksen (2001, s. 12-14) bruker begrepet som noe kvalitativt, der *minoritetslev* for eksempel blir brukt for å beskrive en gruppe som ikke behersker eller forstår det «resten av gruppa» gjør. I denne sammenheng signaliserer begrepet noe mer enn et mengdeforhold. Kulturelle og språklige minoriteter kan dessuten refereres til grupper med en

kultur eller språk som avviker fra den dominerende kulturen og språket i et land. Dette innebærer at en språklig minoritet defineres ut fra hvilken status og funksjon deres språk har i et bestemt samfunn (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 19). Med dette er det fare for å danne stereotypiskere minoritetsgrupper, og dermed overse de store forskjellene innad i disse gruppene. Majoriteten sitter altså på definisjonsmakten, og lærerne må være bevisst på egen begrepsbruk og hva som skal være grunnlaget for å gruppere elevene, slik at en motvirker et 'vi' og 'oss'-skille (Spernes, 2020, s. 156). Minoritetenes underlegenhetsposisjon fører gjerne til at det oppstår et statusskille i forhold til den dominerende gruppa (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 19). Dette viser at den hyppige bruken av en slik gruppering av majoritet og minoritet i skolen, og i samfunnet forøvrig, kan bidra til å styrke et skille og implisitt fortelle oss om hvilket underliggende syn vi har på de flerspråklige elevene. Bruken av «minoritetspråklig» som begrep kan imidlertid bidra til å sikre disse språkene og språkbrukernes rettigheter og beskyttelse. Det er likevel viktig å la elevene selv definere sin rolle knyttet til sin språktilhørighet, språkkompetanse og kulturell og religiøs tilhørighet (Spernes, 2020, s. 156).

#### *Morsmål, førstespråk og andrespråk*

Forståelsene av *morsmål* eller *førstespråk* er i likhet med flerspråklighetsbegrepet, heller ikke entydig (Øzerk, 2016, s. 19; Gibbons, 2015, s. 19). Morsmål er et innholdsrikt begrep og brukes ofte synonymt med førstespråk i faglitteraturen. Førstespråk betraktes gjerne som elevens *hovedspråk* (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Elevenes morsmål blir ofte forbundet med det språket foreldrene snakker, eller det språket som barnet lærer først (Selj, 2019, s. 13). Engen og Kulbrandstad (2004) presiserer imidlertid at morsmål også brukes om språket en forstår best og om det språket en person identifiserer seg mest med (s. 182). Med dette er det ikke gitt at morsmålet eller førstespråket vil være det språket barnet har lært seg først eller det samme språket som foreldre bruker. Dessuten kan hva som er morsmål eller elevens «hovedspråk» skifte over tid, så dette er dermed relative begrep. Elevens morsmål kan være det språket eleven lærte først, mestrer best, bruker mest eller identifiserer seg med (Spernes, 2020, s. 112). Dette viser at det er mulig å ha to eller flere morsmål samtidig. Dette vil også naturligvis medføre at elevenes varierende flerspråklige kompetanse vil bli behandlet ulikt, ut ifra hvordan læreren og skolen selv definerer og karakteriserer elevenes språk og det å være flerspråklig.

Elevenes *andrespråk* kan i mange tilfeller utgjøre elevenes suksessive språktilegnelse, som innebærer det språket som læres sekundært, etter at førstespråket er tilegnet. Videre i avhandlingen har jeg gjort et valgt om å betegne elevene med to eller flere språk som

*flerspråklige* fremfor *minoritetsspråklige*, fordi jeg vurderer at dette begrepet rommer mer og gjenspeiler ressursorienteringen som denne avhandlingen har i bunn. Jeg benytter meg imidlertid av *minoritet- og majoritetsspråklig* når det refereres til mengdeforhold. For å beskrive elevenes hovedspråk velger jeg i hovedsak å benytte meg av termen førstespråk, som innebærer det språket eleven har lært seg først og har kompetanse i tillegg til det norske språket.

## 2.2 Tospråklige opplæringsmodeller

I tospråklig opplæring integreres både faginnhold og språklæring, og skiller seg dermed fra andre former for språklæring (García & Wei, 2019, s. 64). Dette innebærer at elevene benytter seg av både førstespråket og norsk for å tilegne seg fagstoff (Martincic, 2009, s. 95). Det finnes ulike måter å organisere og gjennomføre tospråklig opplæring på, og tilbudet vil derfor variere fra skole til skole. Som nevnt i 1.2.1 har elevene i Norge rett på morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring dersom det vurderes som nødvendig (Opplæringsloven, 1998, §2-8). I det følgende skal jeg skissere ulike modeller for to-/flerspråklig opplæring i skolen, som vil være relevante innganger for å belyse funn knyttet til forskningsspørsmål 1 og 2.

Hornberger (1991, s. 223) presenterer tre modeller som utgjør et rammeverk for inndeling av ulike former for flerspråklig opplæring i typer, alt etter hvilke mål opplæringen retter seg mot. Modellene i rammeverket er: *overgangsmodellen*, *vedlikeholdsmodellen* og *berikelsesmodellen* (engelsk: *transitional*, *maintenance* og *enrichment*). Den førstnevnte er en subtraktiv modell der morsmålet vil bli erstattet til fordel for det dominerende majoritetsspråket. Med andre ord vil studentene eller elevene gjennom en slik opplæring i utgangspunktet få lov til å bruke språket sitt på skolen og samtidig få opplæring på morsmålet, frem til de oppnår tilstrekkelig med norskkunnskaper til å kunne ta del i den ordinære og mer enspråklige undervisningen (De Majía, 2002, s. 44). En lignende overgangsmodell har vi også sett gå igjen i det norske lovverket i Opplæringsloven (1998, §2-8), som slår fast at elever har rett til særskilt norskopplæring og morsmålsundervisning frem til de har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk til å følge ordinært undervisningsforløp (se også 1.2.1). Overgangsmodellen kan ifølge Baker (2006, s. 221) igjen deles inn i to hovedtyper: *early exit* og *late exit*. En «early exit» innebærer en begrensning på to år når det kommer til å gi elevene opplæring på morsmålet for fullt. En «late-exit» er å tillate at 40 % av undervisningsspråket er på morsmål frem til elevene går i sjette klasse. Overgangsmodellen har blitt kritisert for å bidra til segregering og kulturell assimilering gjennom å inkorporere minoritetsspråklige til å ‘passe inn’ i det nasjonale språklige

dominerende fellesskapet (De Majía, 2002; Hornberger, 1991, s. 222). Den neste modellen er en vedlikeholds- eller *bevaringsmodell*, og har som mål å opprettholde og bevare elevenes morsmål gjennom den tospråklige opplæringen. Dette skal igjen bidra til å styrke deres kulturelle identitet (Hornberger, 1991, s. 223; Baker, 2006, s. 213-14). I motsetning til overgangsmodellen jobber en her mot en additiv tospråklighet (Øzerk, 2016; Cummins, 2017) som har fokus på at elevene kan legge til et språk og lære seg et andrespråk uten at det skal gå på bekostning av morsmålet. De Majía (2002, s. 44) skriver at et godt eksempel på et utdanningsprogram som følger en slik bevaringsmodell er «Heritage Language Programmes» i Canada for minoritetsspråklige, der studentenes førstespråk blir brukt som et undervisningsmedium for 50 % av skolens læreplan. På denne måten får elevene mulighet til å vedlikeholde og bevare morsmålet samtidig som de får opplæring i et nytt språk. I tråd med dette slår Gibbons (2015, s. 29) fast at prosessen eleven går gjennom med å lære seg et nytt språk på ingen måte bør undergrave barnets primære kulturelle og språklige identitet, eller ta avstand fra deres opprinnelige bakgrunn.

Den siste modellen Hornberger (1991, s. 223) legger frem er *berikelsesmodellen*, og har noen likheter med bevaringsmodellen. Forskjellen er at berikelsesmodellen ikke bare søker etter å opprettholde elevenes morsmål, men også etter å videreutvikle deres kompetanser i førstespråket samtidig. Denne modellen oppmuntrer til kulturelt mangfold og utvikling av den sosiale autonomien til kulturelle grupper. En slik modell henvender seg ikke bare til minoritetsspråklige, men også til majoritetstalere og gir uttrykk for at alle språk er en berikelse for mennesket. Med dette kan en trekke en linje mellom ambisjonene som hører med en berikelsesmodell og det å verdsette flerspråklighet som en ressurs. Dersom målet med tospråklig opplæring er at elevene oppnår best mulig faglige resultater, begrunnes det fra et nytteperspektiv (Martincic, 2009, s. 97). En overgangsmodell kan på sin side fremstå som problemorientert, gjennom å vurdere elevenes morsmål utelukkende som et instrumentelt verktøy i overgangen for å lære seg andrespråket, fremfor at det tilkjennes en verdi i seg selv.

## **2.3 Forestillinger om språk**

### **2.3.1 Språkholdninger og språklige ideologier**

I denne seksjonen skal vi rette oss mot synet på flerspråklighet som en ressurs, og hvordan språkholdninger og språklige ideologier kan påvirke språkbruk samt skape premisser for hvordan språk blir verdsatt. Ulike *språksyn* kan i den forbindelse si noe om den tause

kunnskapen som er fanget i egne ideologiske forestillinger. Van Ommeren (2017, s. 166) peker på at de fleste oppfatningene vi har om språk er ideologisk fundamentert og at det finnes en uklar grense mellom begrepene *språkholdninger* og *språkideologier*. Selv om disse blir brukt om hverandre i forskningslitteraturen, skiller van Ommeren (2017, s. 159) begrepene gjennom å beskrive språkholdninger som holdninger til språk og språkbruk på et mikronivå, og språklige ideologier som mer overordnede og overgripende forestillinger om språk. Kulbrandstad (2015, s. 249) beskriver språkholdninger som mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter og måter språk og språkvarieteter blir brukt på. McGroarty (2010) definerer språklige ideologier som «the abstract (and often implicit) belief systems related to language and linguistic behaviour that affect speaker's choices and interpretations of communicative interaction» (s. 3). Slik som McGroarty påpeker gjennom sin definisjon, dreier språklige ideologier seg om det implisitte og usynlige som utgjør de «brillene» vi betrakter språkbruk gjennom (van Ommeren, 2017, s. 159). Vi er altså vokst opp med slike briller i bestemte språksamfunn, som vi benytter oss for å forstå og vurdere de språklige omgivelsene våre med. De bidrar også til å opprettholde og utvikle språkhierarkier, der noen språk og språkbrukere blir tillagt større verdi enn andre (Blommaert, 2018, s. 6). De språklige ideologiene legger dermed også føringer for lærernes klasseromspraksis og hvordan språk anerkjennes i skolen (Iversen, 2019, s. 3).

Når det gjelder holdninger til språk, påpeker Wei (2000, s. 21) at de vil være i konstant bevegelse over tid. Han hevder at holdningsendringer på et personlig plan kan skje dersom det oppstår en personlig vinning. For eksempel kan minoritetsspråklige være mer motivert til å bevare og bruke sine språk dersom det oppleves å være nyttig for å øke deres sosiale mobilitet eller muligheter for ansettelse i arbeidsliv. På det sosiale nivået, vil holdninger til flerspråklighet være styrt av og endre seg i takt med de politiske ideologiene (Wei, 2000, s. 21-22).

### **2.3.2 Språk som problem og språk som ressurs**

Debatten om rollen elevenes morsmål skal ha i det ordinære utdanningsforløpet, vil alltid være påvirket av språkideologier (Iversen, 2019, s. 3). Ideologier kan komme til syne gjennom formuleringer i skolens styringsdokument - slik som i læreplanverk og i lovverk. Dokumenter som dette kan også bidra til å reprodusere bestemte holdninger og praksiser. I det følgende skal jeg i korte trekk ta for meg to av Ruíz' orienteringer for språkplanlegging, som er *språk som problem* og *språk som ressurs*. Disse fungerer som politiske uttrykk for språklige ideologier og

kan være nyttige i denne studien for å vise en form for overordna ideologiske strømninger mot flerspråklighet. I tillegg kan dette gi implikasjoner for hvordan vi verdsetter flerspråklighet i skolen og i samfunnet. Jeg benytter meg i hovedsak av Hult og Hornbergers (2016) presentasjon av Ruíz' (1984) bidrag og deres analyse av hva orienteringene kan brukes til, som utgangspunkt.

Den førstnevnte orienteringen, *språk-som-problem* ideologien, baserer seg i likhet med *one-nation-one-language* ideologien, på ideen om at en nasjonalstat blir samlet gjennom å ha ett felles nasjonalspråk (se Blackledge & Creese, 2010, s. 27). Dette utgjør den tradisjonelle tankegangen om språk, med fokus på nasjonalspråk knyttet til én helhetlig og avgrenset nasjonal identitet. En slik forestilling om språk vokste frem i Europa under nasjonsbyggingstiden på 1800- og 1900-tallet, og skulle bidra til en sterk nasjonalstat. Språkopplæringa har vært preget av en lignende renhetsidé, der elevene skal etterstrebe et standardisert språkideal, altså kompetanse i nasjonalspråket, mens minoritetsspråk blir undertrykket og nedvurdert (García & Wei, 2019, s. 5). Med andre ord blir språklig mangfold i språk-som-problem orienteringen sett på som en trussel for nasjonal enhet, der minoritetsspråkene anses å svekke statusen til det nasjonale språket. Målet med en slik orientering er å begrense og eliminere flerspråkligheten i samfunnet til fordel for utviklingen av det dominerende majoritetsspråket (Hult & Hornberger, 2016). Denne ideologien innebærer dermed også et syn på nasjonalspråket som det eneste, viktigste språket for nasjonen. Dette kan også ses i lys av språklig *purisme*, som tar utgangspunkt i en tanke om at det finnes én form for språkbruk som regnes som pur og ekte. En slik purisme har stått sterkt som ideologi i mange språksamfunn, og vil kunne føre til at andre språk som ikke anerkjennes som like rene eller pure, vil bli behandlet som mindre verdifulle (van Ommeren, 2017, s. 159). Minoritetsspråklige blir i denne sammenheng også sett på som å ha manglende kompetanse og ferdigheter i det dominerende språket, fremfor å rette fokuset mot deres flerspråklige og mangfoldige repertoar. Språkene deres blir ikke sett på som en fordel, men som en ulempe eller problem, som fungerer som hinder i å få tilgang på viktige domener, som utdanning, jobb og aktivt medborgerskap (Hult & Hornberger, 2016, s. 34)

Å behandle flerspråklighet som en ressurs vil også være fundert i en språkideologi, og står i kontrast til *one-nation-one-language*, *purisme* og *språk-som-problem* ideologien. I tråd med dette poengterer Hult og Hornberger (2016, s. 38) at orienteringen mot 'språk som ressurs' er en motsetning til synet om 'språk som problem'. Her er flerspråklighet verdsatt og sett på som



fullt kompatibel med tanken om nasjonal enhet og felleskap. Fremfor å være en kilde til splittelse, blir de flerspråklige her sett på som språkeksperter der deres språklige kompetanser blir ansett som nyttig for en selv, lokalsamfunnet rundt og samfunnet som helhet. En slik ideologi retter seg mot et additivt språksyn, der språk ikke blir satt opp mot hverandre som enten et minoritet- eller majoritetsspråk. Gjennom dette er målet å utvikle en avansert to-/flerspråklighet både i et nasjonalspråk og i andre språk. Språk blir dermed betraktet som en personlig ressurs og som en nasjonal ressurs. I forlengelse av dette referer Hult og Hornberger (2016, s. 39) til Ricento (2005) som analyserer dokumenter produsert av institusjoner som arbeider for flerspråklighet i utdanning i USA. Funn i dette arbeidet viser at språk først og fremst blir fremstilt som en ressurs for å tjene nasjonale interesser, fremfor å gagne individuelle språkbrukere og deres samfunn. Språk blir videre posisjonert å ha verdi i måten det kan bli markedsført og dette medfører en tanke om at språklig opprettholdelse bare er fordelaktig dersom det også tjener nasjonens behov. Hult og Hornberger (2016, s. 38) understreker at en slik tankegang potensielt kan være problematisk, både etisk og moralsk. Det kan bidra til å forsterke et skjevt maktforhold mellom minoritet- og majoritetsspråklige, der verdien av minoritetsspråk avhenger av om de tjener en større interesse for samfunnet som helhet og ikke bare for språklige minoriteters samfunn. Språklige ideologier har med andre ord stor betydning for bestemte holdninger til språk, og påvirker hvordan språk verdsettes i samfunnet og i skolen.

### **2.3.3 En transspråklig tilnærming**

García og Wei (2019; García, 2009) stiller seg kritisk til den tradisjonelle forståelsen knyttet til enspråklighetsideologier, nasjonalspråk og purisme, og presenterer en transspråklig tilnærming som alternativ tankegang om språk og språkopplæring. Begrepet *transspråking* har sin opprinnelse fra Wales, der Cen Williams (1994, 1996) brukte den om en pedagogisk praksis der elevene blir bedt om å veksle språk i både muntlig og skriftlig kommunikasjon (García & Wei, 2019, s. 36). Senere har begrepet blitt videreutviklet og utvidet av mange forskere (se f.eks. García, 2009; Wei, 2011, Blackledge & Creese, 2010; Canagaraja, 2011) fra å være en pedagogisk praksis til å bli en helhetlig ramme for å forstå kompleksiteten ved språkpraksiser, flerspråklighet og flerspråklig opplæring (García & Wei, 2019, s. 36). Forskerne definerer begrepet imidlertid noe forskjellig.

En transspråklig tilnærming til språk er rotfestet i prinsippet om at tospråklige setter sammen sine forskjellige språkpraksiser på måter som passer situasjonen rundt kommunikasjonen. En

slik forståelse overskrider dermed språkene ved å betrakte flerspråkliges ressurser som ett helhetlig språklig repertoar på tvers av språk (García & Wei, 2019, s. 6 og 42). Canagarajah (2011) gir en definisjon av transspråking som «the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system» (s. 401). Transspråking kan med en slik definisjon forstås som en slags språkblanding eller *kodeveksling*, uten å bare henvise til veksling mellom språk, men også til komplekse gjensidige relaterte praksiser som utgjør hele det språklige repertoaret (García & Wei, 2019, s. 38-39). Gjennom en slik tankegang rundt språk vil en kunne bryte ned forestillingen om å kun være bærer av ett standardisert og «rent» eller «riktig» språk. Med et transspråklig perspektiv vil ressursen ligge i å benytte seg av det språklige og kommunikative repertoaret en har til rådighet i ulike kontekster. Til forskjell fra den tradisjonelle forståelsen, utgjør altså det flerspråklige og komplekse repertoaret et utgangspunkt for læring og fører med seg en tankegang om at *alt elevene kan av språk er ressurser*. Dette innebærer å gi rom for absolutt alt elevene kan av forskjellige språk, og ikke bare de som er forankret i de tradisjonelle språkfagene her i Norge. En slik holdning til språk er svært ressursrettet og inkluderende, og åpner opp for at det ses noe positivt i absolutt alle språkformer, uten å skille enkelte språk som «bedre», «feil» eller «mindre nyttige» enn andre. Transspråking distanserer seg altså fra tidligere enspråkligsideologier, og bidrar til å gi elevene en stemme i klasserommet (García & Wei, 2019, s. 119). Likevel vil den rådende språkideologien på skolen kunne påvirke hvordan elever forholder seg til sitt språklige repertoar i opplæringen.

En transspråklig tilnærming tilbyr altså en måte å fange opp de utvidede og komplekse praksisene til flerspråklige elever på (García & Wei, 2019, s. 35). Dette kan knyttes til det Blackledge og Creese (2010) omtaler som *fleksibel flerspråklighet*, som er et syn på språk som «a social resource without clear boundaries, which places the speaker at the heart of interaction» (s. 109). Et slikt dynamisk språksyn tilbyr altså en måte å fange opp de utvidede og komplekse praksisene til talerne på, i tillegg til de sosiale konstruksjonene taleren er en del av. I den sammenheng tar Li Wei (2011) til orde for å skape et *transspråkingsrom*, som gjør det mulig for flerspråklige individer å integrere ulike «språkkoder» i sosiale rom, som tidligere har blitt praktisert separat ulike steder (Li Wei, 2011; García & Wei, 2019, s. 40). Med andre ord innebærer et transspråkingsrom, et sosialt rom der flerspråklige elever kan samle alle de språklige og kulturelle praksisene sine. Dette viser at transspråking ikke bare rommer selve språket, men også den sosiokulturelle konteksten som er en viktig del av menneskets identitet. En slik tenkemåte vil resultere i et mer nyansert bilde av språk og bidra til å fange opp og

synliggjøre flere aspekter ved de flerspråklige elevenes språklige og kulturelle ressurser. Et annet viktig poeng i et transspråkingsperspektiv, er at lærerne ikke er avhengige av å selv ha kompetanse i elevenes mange språk for å kunne åpne opp for transspråking i klasserommet. Dewilde og Igland (2015) illustrerer dette gjennom sin artikkel «No problem Janem'», der læreren anerkjenner språkblanding som et litterært virkemiddel uten å selv beherske språkene.

## **2.4 Språk som ressurs**

### **2.4.1 Flerspråklig eller flerkulturell skole?**

Språk er en viktig del av kulturen vi lever i. Baker (2006, s. 4) peker på tospråklige individer som mer eller mindre flerkulturelle. Han presiserer imidlertid at det er mulig for en person med høy kompetanse i to språk, å likevel være monokulturell. Omvendt kan også enspråklige oppleve seg som flerkulturelle. Skoler som har minoritetsspråklige elever eller elever med innvandrerbakgrunn, omtales gjerne som flerkulturelle (Hauge, 2014, s. 21; Spernes, 2020, s. 62). Termen «flerkulturell skole» blir dermed ofte benyttet når en del av elevgrunnet består av flerspråklige elever. Hauge (2014, s. 21) viser til at de flerspråklige elevenes tilstedeværelse i mange sammenhenger vil være tilstrekkelig for at en skole skal kunne kalle seg flerkulturell. Et viktig aspekt i denne sammenhengen er at flerspråklige elever ikke nødvendigvis føler seg flerkulturelle, og dermed kan betegnelsen «flerkulturelle skoler» fungere som noe misvisende for enkelte. Her kan vi trekke linjer til Kjelaas (2017, s. 228) som presiserer at det er viktig å være bevisst på at det heller ikke nødvendigvis ligger et entydig, statisk forhold mellom elevenes kulturer, nasjonalitet, etnisitet og morsmål. Eksempel på dette kan være elever som er født og oppvokst i Norge, og som har lært og bruker spansk eller polsk med familie hjemme i tillegg til norsk. Det betyr ikke nødvendigvis at disse elevene kommer fra eller føler tilhørighet til Polen eller Spania. Dette gir en viktig innsikt i at selv om en forbindelse mellom en persons bakgrunn, kultur og språk gjerne oppfattes som tett, så er det ikke nødvendigvis alltid slik situasjonen er.

Hauge (2014, s. 24) presenterer to måter å forholde seg til den flerkulturelle skolen på. Hun skiller mellom en problemorientert, assimilerende og marginaliserende skole på den ene siden, og en ressursorientert, likeverdbasert og inkluderende skole på den andre. Den sistnevnte omtaler Hauge (2014) som den *felleskulturelle skolen*. Den felleskulturelle skolen brukes som en betegnelse for en skole med flerspråklige elever, samtidig som det gir uttrykk for en ressursorientering. Spernes (2020, s. 64) tar utgangspunkt i at den felleskulturelle skolen er en arena der mangfold skal være en ressurs for alle, både elever med og uten

innvandringsbakgrunn. Mangfoldet i skolen skal i denne sammenheng betraktes som normaltilstand og der elevenes språklige og kulturelle kompetanser benyttes som en ressurs. Hun kommer med følgende punkt som karakteriserer en *ressursorientert flerkulturell skole*: mangfold blant elevene forstås som en ressurs, mangfold blant ansatte forstås som en ressurs, mangfold synliggjøres i hverdagen og organisering av hverdagen er tilpasset mangfoldet. Elevenes mangfold skal oppleves som en berikelse for skolen, og innebærer et fokus på hva eleven mestrer fremfor deres mangler. En ressursorientert skole skal videre legge til rette for at elevene opplever en identitetsbekreftelse gjennom å internasjonalisere opplæringen med utgangspunkt i deres kulturelle, språklige og religiøse bakgrunn. Dette står i kontrast til en *mangelorientering*, der det språklige og kulturelle blir underkommunisert og sett på som et problem som må løses (Hauge, 2014, s. 28-30; Kjelaas, 2017, s. 227).

#### **2.4.2 Ressurs for individ og samfunn**

Som nevnt innledningsvis i kapittel 1, kan betegnelsen *ressurs* brukes om en gode om noe som kan utnyttes økonomisk eller være til nytte på en annen måte. Selve tolkningen og forståelsen av ressursbegrepet i forbindelse med flerspråklighet, er nettopp noe av det jeg ønsker å få innblikk i gjennom denne studien. Vi har sett at det i overordna del av læreplanen står at «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å undersøke hvilken forståelse lærerne har av en slik formulering, kan en inngang som nevnt være å undersøke hvem og hva flerspråklighet kan være en ressurs for. Jeg skal derfor i denne underseksjonen greie ut om ulike fordeler forskere har peket på knyttet til å være flerspråklig og flerspråklighet i samfunnet. Selv om skolen og samfunnet blir nevnt i den overnevnte formuleringen, blir det videre ikke spesifisert hva det kan innebære. Skal elevenes flerspråklighet være en ressurs for individet, sin kulturelle tilhørighet, kommunikasjon og identitet? Eller vil det først og fremst fungere som en ressurs for samfunnet og nasjonen?

Flerspråklighet er ifølge Wei (2000, s. 13) en viktig ressurs både på individ- og samfunnsnivå. Han skriver blant annet at å ivareta og opprettholde de etniske språkene vil være en motiverende faktor for samfunnsborgere til å samle en nasjon. Tilgangen på et mangfold av språk blir også trukket frem som en ressurs for interaksjon blant menneskene i et felleskap. I det følgende skal jeg rette fokuset mot de individuelle fordelene som blir trukket frem, og som følgelig også kan gi positive utslag for samfunnet igjen. Wei (2000, s. 22) deler inn fordelene med å være en

flerspråklig person inn i tre kategorier: *kommunikative*, *kulturelle* og *kognitive* fordeler. I hjem der foreldre har ulike morsmål, vil flerspråklig het ifølge Wei (2000) være fordelaktig i form av at barnet kan kommunisere med foreldrene på deres foretrukne språk. I tillegg fremheves det at flerspråklig het fordrer «transnasjonal» kommunikasjon, som kan bidra til å motarbeide barrierer og bygge broer mellom nasjoner og etniske grupper. En som er flerspråklig vil generelt ha større *kommunikasjonsmuligheter*, også i sine lokale omgangskretser i skolen, nabolag eller i kontakt med venner med andre språk. En *kulturell fordel* med å være flerspråklig, er å ha erfaring fra flere kulturer, og dermed et bredere perspektiv på verden. Økt kontakt mellom folk fra forskjellige bakgrunner og tradisjoner gir dessuten nye muligheter for nyskaping og kreativitet (García og Wei, 2019, s. 41). Forskning viser også at mennesket kan få *kognitive fordeler* gjennom å være flerspråklig, som blant annet oppmerksomhetskontroll, arbeidsminne og større evne til metaspråklig bevissthet (Cummins, 2017, s. 136). Sammenlignet med enspråklige, evner flerspråklige i større grad å se sammenheng mellom språk, og tilegner seg nye språk lettere. García & Wei (2019) viser til forskning utført av Bialystok, Craik, Klein og Viswanathan (2004) som antyder at tospråklige har kognitive fordeler fordi hjernen deres kontinuerlig bruker sine problemløsende funksjoner for å sortere språktrekkene (s. 33). Cummins (2017, s. 138-139) viser dessuten også at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ofte har en svært positiv effekt for læring av andrespråket. Dette forklares med teorien om den underliggende språkevnen (CUP, se også under 2.1.2) som gjør det lettere for eleven å hente kunnskaper og begreper som overføres i innlæringen av et nytt språk.

Det finnes også potensielle *økonomiske fordeler* ved å være flerspråklig. Cummins (2017, s. 137) underbygger dette ved å argumentere for at personer med innvandrerbakgrunn som videreutvikler sitt første- og andrespråk, kan få høyere inntekt i arbeidslivet sammenlignet med enspråklige. Det å være flerspråklig vil åpne opp for flere muligheter på jobbmarkedet, nettopp fordi verden blir mer og mer internasjonalisert, og handel skjer på tvers av landegrensene som følge av globalisering. Dette viser at flerspråklig het fremheves som nyttig for individet også i en globaløkonomisk kontekst. I neste seksjon ser jeg nærmere på hvordan flerspråklig het kan få verdi på det globaløkonomiske markedet.

### **2.4.3 Språk som lingvistisk kapital**

Nå som vi har sett på de individuelle og samfunnsmessige fordelene med å være flerspråklig, er det også aktuelt å rette seg mot teorier som vektlegger språk som ressurs på et mer overordna

plan. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1991) hevdet at mennesker er bærere av ulike former for *kapital* og kulturell arv, som gir bestemte muligheter og begrensninger for å lykkes i utdanningssystemet. Dette innebærer ikke bare en *økonomisk kapital* i form av rikdom og penger, men også en *kulturell kapital* og *symbolsk kapital*. Språk er en viktig del av den kulturelle kapitalen, som også omfatter kunnskap, ferdigheter og andre kulturelle ervervelser som utdanning, tilgang på bøker og andre tekniske kvalifikasjoner. Den symbolske kapitalen dreier seg om samlet prestisje og ære basert på anerkjennelse fra ulike grupper som omringer en (Bourdieu, 1991, s. 72; i Svendsen, 2009, s. 52). Svendsen (2009) beskriver at en symbolsk kapital kan være en persons kunnskap om enkelte ord og fraser fra sentrale innvandrerspråk, som vil trengs i jevnlig sosialisering med mennesker som bruker disse språkene

Bourdieu (1991) anerkjenner at en form for kapital kan bli omsatt til en annen form. Svendsen (2009, s. 53) viser i denne sammenheng til samtaler med ungdommer, som ser på å ha kompetanse i flere språk som en investering i egen fremtid. Dette innebærer igjen en tilegnelse av kulturell og symbolsk kapital i form av en bestemt utdanning, som igjen kan omsettes til økonomisk kapital i form av bedre jobbmuligheter og lønn. Hvilken verdi en gitt språklig praksis har, vil ut ifra Bourdieus perspektiv være relativ i forhold til den statusen og prestisjen som tillegges den. Kunnskapen om slike forhold vil igjen påvirke både bruken og verdsettingen av språk på det *lingvistiske markedet* (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 24). Det lingvistiske markedet kan forstås som en metafor for det forestilte «stedet», der språkbrukere interagerer (Svendsen, 2009, s. 33). Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 24) peker i denne sammenheng på faktumet at det ikke bare er av betydning *om* eller *at* man behersker flere språk, men også *hvilke* språk man er flerspråklig i. De eksemplifiserer med at finsk og fremmedsspråk som spansk, tysk og fransk gjerne ses som *ønskeverdige* og nyttig flerspråklig kompetanse, mens somali eller arabisk med norsk som andrespråk ikke representerer en like attraktiv flerspråklig kompetanse.

Slik som Kjelaas & van Ommeren (2019, s. 24) skriver, har Heller og Duchêne (2016) videreutviklet Bourdieus teori om det lingvistiske markedet, og beskriver den økende verdsettingen av språk som en faktisk *økonomisk ressurs*. Ikke bare som kapital i metaforisk forstand, men som en verdi på det globale økonomiske markedet og som betraktes som en vare med markedsverdi på lik linje med andre varer. I en stadig mer flerkulturell verden med fremveksten av ett verdensomspennende marked og stadig færre handelsbarrierer, vil betydningen av språkkompetanse øke. De som har flerspråklig kapital kan også være de som øker sin økonomiske kapital (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 195). Kompetanse i språk er

dermed også en mye etterspurt og nyttig kompetanse i både nasjonale og internasjonale sammenhenger, og språklig mangfold blir sett på som en økonomisk ressurs for Europa som helhet (Heller & Duchêne, 2016, s. 142). Med andre ord vil den samla lingvistiske kapasiteten i land ofte bli vurdert som like verdifullt som landets naturressurser (Spolsky & Shohamy, 2000, s. 24). Heller og Duchêne beskriver altså bevegelsen fra en diskurs om *pride* til en diskurs om *profit* når det gjelder flerspråklighet og morsmålsopplæring i skolen. Diskursen har gått fra å dreie seg om «questions of cultural distinction, cohesive citizenship, and inter-cultural understanding to questions of access to resources of value in the globalized new economy» (Heller & Duchêne, 2016, s. 141; se også Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 26). Som tidligere nevnt viser forskning av Cummins (2017, s. 137) at flerspråklige individer som har ‘balansert tospråklighet’ i mange sammenhenger ser ut til å få høyere lønn enn enspråklige individer, blant annet fordi disse borgerne får større tilgang på det globale arbeidsmarkedet.

Svendsen (2009) viser til Bourdieu (1991) og skriver at man kan forklare forskjeller i språks prestisje ut ifra forskjeller i symbolsk dominans på det lingvistiske markedet. Med bakgrunn i dette, viser hun hvordan uteneuropeiske språk som vietnamesisk, somali, arabisk, urdu og tyrkisk til tross for mange språkbrukere, likevel tildeles en lav posisjon i det norske skolesystemet. Dette kan forklares med at disse språkene ikke blir tilbudt i skolen på lik linje som de mer prestisjefylte fremmedspråkene som tysk, fransk og spansk (Svendsen, 2009, s. 54). Likevel har det som regnes som minoritetsspråk liten kapital i et majoritetsspråklig marked (Blackledge & Creeese, 2010, s. 27) Alexandre Duchêne (2019) beskriver imidlertid at ikke alle talere eller alle flerspråklige repertoar blir tilkjent samme verdi overalt og til enhver tid. Det varierer hvilke språk som blir sett som nyttige i ulike kontekster. Duchêne eksemplifiserer dette med at det kan være en fordel å kunne japansk for å få en lederstilling i et multinasjonalt selskap, mens spansk eller portugisisk ikke nødvendigvis vil bli sett på som like verdifullt i samme situasjon. Engen og Kulbrandstad (200, s. 195) påpeker i den forbindelse at kompetanse i engelsk ikke lenger vil være tilstrekkelig for å operere i multinasjonale selskap, der det er et større krav om å imøtekomme kjøperens bakgrunn og behov. Disse innsiktene viser at verdien av flerspråklighet for individ og samfunn er relativ til hvilken flerspråklighet en elev forvalter, altså hvilke språk eleven har kompetanse i (van Ommeren & Kjelaas, 2019, s. 24)

## 3. Metode

Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140) og i det følgende kapittelet skal jeg greie ut om de metodiske valgene som er tatt knyttet til innsamling, bearbeiding og analyse av datamateriale i denne studien. Et av målene med metodekapittelet er å øke oppgavens gjennomsiktighet eller *transparency* (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248). I alt forskningsarbeid er det viktig å etterstrebe en gjennomsiktighet og åpenhet om fremgangsmåtene og valgene som er tatt. Dette vil bidra til å sikre at leser får innsikt prosessene som har blitt gjort for å analysere og tolke datamaterialet. En gjennomsiktighet vil også være vesentlig for at leseren skal kunne vurdere gyldigheten av resultatene. I tillegg vil kapittelet være en arena for å reflektere over hvordan de ulike forskningsetiske hensynene er ivaretatt i møte med de ulike menneskene som deltar i studien. Kapittelet starter med en redegjørelse av hvorfor jeg har valgt kvalitativt intervju som metode (3.1). Deretter skal jeg beskrive fremgangsmåten i hvordan datamaterialeinnsamlingen foregikk (3.2) og hvordan det ble videre bearbeidet og analysert (3.3). Kapittelets siste deler består av refleksjoner knyttet til styrker og svakheter ved metoden (3.4) og forskningsetikk (3.5).

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

#### 3.1.1 Ontologi, epistemologi og sosialkonstruktivisme

Menneskets forståelse av virkeligheten vil ofte være sentralt i forskningsarbeid, fordi det vil gi føringer for fremgangsmåtene og valgene som blir tatt når en skal gjennomføre forskingsprosjekt. *Ontologi* defineres som *læren om det værende* og våre antakelser om hva som eksisterer (Cohen et al., 2018, s. 3). Måten verden fremstår når vi studerer den på en bestemt måte, kalles *epistemologi* (Nyeng, 2012, s. 37). Kjelaas (2020, s. 31) påpeker at den ontologiske oppfatningen gir noen bestemte epistemologiske konsekvenser eller følger for hva en tenker om forskning og kunnskapsutvikling. For eksempel kan et bestemt *språksyn* farge og gi føringer for hvordan en kan undersøke ulike fenomen. For denne studien kan den ontologiske antakelsen rundt hva *språk* er spille en rolle for forskningsarbeidet og hva som skal undersøkes. Disse antakelsene er også en del av forskerens forforståelse, og er noe jeg kommer tilbake til i 3.5.1.

*Sosialkonstruktivisme* fungerer som et bakteppe for denne studien, og viser til en forståelse av sosiale fenomen og kunnskap som konstruert i sosiale sammenhenger (Cohen et al., 2018, s.



23; Kjelaas, 2020, s. 31). Med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn vil informasjonen og kunnskapen som kommer frem i intervju være samkonstruert som følge av interaksjon mellom mennesker. Med andre ord innebærer det et syn på at kunnskapen som konstrueres ikke kan sees adskilt fra den sosiale konteksten det utspiller seg i. Dette kommer til syne ved at jeg blant annet betrakter det kvalitative intervjuet som en bestemt situasjon og sosial kontekst med flere ulike mennesker involvert. Intervjupersonenes forforståelse basert på erfaringer, teorier og kunnskaper vil også gi føringer for deres utsagn, og hvordan spørsmål besvares (se mer under 3.5.1). I tillegg til at forskningsdeltakerne vil interagere med hverandre i et gruppeintervju vil det også foregå sosial samhandling mellom deltaker og forsker (se 3.2.1). Forskeren vil stille spørsmål på en bestemt måte, og deltakeren vil tolke og besvare spørsmålet ut ifra sine forutsetninger. Deltakerne vil altså sammen konstruere forståelse av kunnskap og mening i interaksjon seg imellom og sammen med forskeren (Cohen et al., 2018, s. 506). Med andre ord må man som forsker være bevisst på at en selv og den sosiale konteksten intervjuet er en del av, er med på å konstruere kunnskap og mening som utgjør datamaterialet for sitt forskningsprosjekt. Datainnsamlingen som foregår i et prosjekt som dette kan derfor ses som en *datakonstruksjon* (Nilssen, 2012, s. 26; Kjelaas, 2020, s. 31). Dette medfører også en tankegang som beveger seg bort fra at kunnskap bare eksisterer, til et syn på at data samskapes i interaksjon mellom mennesker.

### **3.1.2 Kvalitativt forskningsdesign og gruppeintervju**

Som beskrevet tidligere er formålet med denne masteravhandlingen å få innsikt i lærernes refleksjoner rundt flerspråklighet som en ressurs i skolen. *Kvalitative* metoder har til felles å egne seg godt til å undersøke dype meninger og detaljerte forståelser av for eksempel menneskers tanker, oppfatninger og holdninger (Cohen et al., 2018, s. 288). Et viktig formål med kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ifølge Neteland (2020, s. 51) egner kvalitative intervju seg særlig for å undersøke menneskers erfaringer, refleksjoner, kunnskaper og/eller holdninger til et tema. Ettersom jeg ønsket å få innsikt i lærernes tanker, opplevelser og erfaringer, vurderte jeg intervju som egnet forskningsmetode. Dette ville hjelpe meg og min studie til å få innsyn i lærernes tanker og forståelse av flerspråklighet som en ressurs, noe som jeg ikke ville oppnådd på samme måte gjennom å velge et kvantitativt forskningsdesign (se mer under 3.5). For å få innsikt i hvordan lærere opplever og erfarer flerspråklighet som en ressurs i skolen, valgte jeg å intervju lærerne i par, to og to om gangen fra samme lærergruppe. Slik

som forskningsspørsmålene reflekterer, er et av hovedformålene med empiriinnsamlingen å få innsikt i ulike perspektiv på visjonen om flerspråklighet som en ressurs i skolen. Neteland (2020) beskriver et gruppeintervju som et intervju med to eller flere intervjupersoner som deltar samtidig. En fordel med gruppeintervju er at deltakerne ikke bare samtaler med forskeren, men får også anledning til å kommunisere med hverandre underveis. Dette kan bidra til at intervjupersonene både kan inspirere og utfordre hverandre i samtalen, gjennom å dele egne historier og erfaringer, og forklare og utdype sine holdninger og meninger (s. 55-56). Å ha to deltakere samtidig i et intervju kan dermed også tilby flere perspektiv på en og samme situasjon. Å benytte gruppeintervju som metode kan altså generere et bredere responspekter sammenlignet med individuelle intervju (Cohen et al., 2018, s. 527).

Det er imidlertid flere faktorer en må ta hensyn til i et gruppeintervju. For eksempel kan en av intervjupersonene opptre dominerende i samtalen, noe som kan føre til en form for gruppetankegang. Dette kan påvirke det som kommer frem i intervjuet, gjennom at en den ene læreren tilpasser seg den andre sosialt, og sier det som er 'sosialt akseptabelt' i den gitte situasjonen (Neteland, 2020, s. 56; Cohen, et al., 2018). Dette var merkbart i enkelte intervju for denne studien, der den ene deltakeren som følge av stort engasjement for temaet ble noe dominerende og tok ordet mer enn den andre deltakeren. Dersom jeg hadde intervjuet personen som ikke kom like mye til orde alene, hadde kanskje annen informasjon kommet frem. Med et sosialkonstruktivistisk blikk vil også sammensetningen av personer være en avgjørende faktor for kunnskapen og meningen som samkonstrueres i intervjuet. For eksempel, dersom intervjupersonene har en god og vennskapelig relasjon fra før, kan intervjusituasjonen oppleves mer ufarlig og en kan oppnå større enighet i resonnementene som legges frem. Likevel er det viktig å påpeke at enighet ikke er et mål i seg selv, og at uenighet også kan gjenspeile interessante funn. Det er altså flere sosiokulturelle aspekt som preger intervjusituasjonen, og som påvirker hvordan mening og forståelse av ulike fenomen skapes i en bestemt gruppesammensetning og kontekst. Selv om jeg har foretatt et gjennomtenkt og *strategisk utvalg* av intervjudeltakere (mer om dette under 3.2.3), var jeg også bevisst på at sosiale faktorer likevel ville spille inn i intervjusituasjonen. Selv om det er flere hensyn å ta gjennom å velge gruppeintervju som metode, anså jeg det som hensiktsmessig for denne studien. Dette på bakgrunn av at deltakerne får anledning til å bygge på hverandres resonnement underveis i samtalen og til å reflektere rundt et tema i interaksjon med hverandre.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Intervjuguide og gjennomføring

For å undersøke de ulike læreres tanker og refleksjoner rundt flerspråklighet som en ressurs, vurderte jeg *semistrukturerte* intervju som best egnet datainnsamlingsmetode. Denne typen intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, fra deres perspektiv. Betegnelsen *semistrukturert* tilsier at det verken er lagt opp til en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I forkant av intervjuene utformet jeg en semistrukturert intervjuguide som utgangspunkt for samtale i intervjuene (Cohen et al., 2018, s. 511; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162) (se vedlegg 2, 3 og 4). En semistrukturert intervjuguide vil inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at intervjuere som vet hva de spør om, og hvorfor de spør, forsøker å avklare det som er relevant for prosjektet underveis i intervjuet (s. 165). Likevel var jeg oppmerksom på at samtalen kunne bevege seg i ulike interessante retninger, dersom jeg våget å slippe tak i de forberedte spørsmålene. Dette er også en av fordelene med semistrukturerte intervju, der forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Gjennom dette konstrueres samtalen underveis i samhandlingen som skjer i intervjuet. Å bruke semistrukturerte intervju var et bevisst valg, med viten om at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når deltakerne har medvirkning i hva som blir tatt opp og videreført i intervjusamtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Et av formålene med intervjuene og prosjektet var at intervjupersonene skulle få anledning til å snakke og reflektere fritt over temaet, noe som en for streng intervjustruktur kunne ha forhindret.

Ettersom jeg skulle intervju tre ulike lærertyper, henholdsvis norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere, medførte dette at spørsmålene ble noe tilpasset (se vedlegg 2, 3 og 4). Selv om flesteparten av spørsmålene var formulert ganske likt, tilpasset jeg spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene underveis ut ifra hvilke læreplaner de ulike lærerne følger, og roller de har i skolen. Tanken var at intervjuguiden og spørsmålene skulle fungere veiledende og støttende, og ikke for styrende i intervjuet. Dette gjorde at jeg var opptatt av å formulere åpne og *reelle* spørsmål basert på nysgjerrighet og som kunne tillate samtalen å gå ulike retninger, samtidig som at jeg sikret meg utfyllende svar som kunne belyse forskningsspørsmålene i denne studien (Neteland, 2020, s. 59). Eksempel på spørsmål som ble stilt er: «Hvordan forstår dere begrepet *ressurs* i disse utdragene?» Slik ble deltakerne bedt om å forholde seg til

ressursbegrepet som en del av formuleringene i læreplanen, samtidig som at de stod fritt til å trekke inn egne refleksjoner og tanker om begrepet. Flesteparten av de forberedte spørsmålene i intervjuguiden kan med dette kategoriseres som *open ended questions* (Cohen et al., 2018, s. 513). Fordelen med denne typen spørsmål er at de er fleksible, og tillater intervjueren å gå mer i dybden på enkelte tema dersom det er ønskelig. Cohen et. al (2018) peker på at slike åpne spørsmål legger til rette for at deltakerne får ytret sine unike måter å se på verden – ut ifra deres definisjoner av ulike situasjoner (s. 273). Slik fikk deltakerne mulighet til å uttrykke seg og komme med refleksjoner knyttet til temaet på den måten de selv måtte ønske. Som nevnt innledningsvis (1.3) og i teorikapittelet (2.4.2), benytter jeg meg av *hvem og hva flerspråklighet kan være en ressurs for* som en analyseinngang til å forstå hva lærerne legger i ‘flerspråklighet som en ressurs’. I tillegg valgte jeg å inkludere et spørsmål i intervjuguiden direkte knyttet til dette (se f.eks. spørsmål 7 i vedlegg 2 og 4). Dette bidro at jeg kunne få en dypere innsikt i hvordan lærerne forstår flerspråklighet som en ressurs for individet og for samfunnet.

Før jeg startet med å intervju det faktiske deltakerutvalget, ønsket jeg å gjennomføre en *pilotering* (Neteland, 2020, s. 61; Cohen et al., 2018, s. 136). Å gjennomføre pilotintervjuer kan være nødvendig for å utprøve intervjuguiden, opptaksutstyr og teste seg selv i prosessen. Etter piloteringen sammen med to lærer-medstudenter, fikk jeg et nytt blikk for relevansen av intervju spørsmålene for prosjektet. En fordel med å gjennomføre et slikt pilotintervju, var at jeg fikk tilbakemeldinger på de spørsmålene som fremstod uklare eller for innviklet. I tillegg fikk jeg mulighet til å justere og forbedre det som trengtes før jeg skulle gjennomføre de faktiske intervjuene til mitt datagrunnlag for prosjektet.

Det ble i alt gjennomført fire gruppeintervju, som bestod av totalt åtte intervjudeltakere, to og to sammen. Hvert intervju hadde en varighet på ca. én time. Tidsrammen var i forkant satt til å vare fra 30-60 minutter, men i samtlige intervju ble det nødvendig å bruke tiden ut. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av et par måneder, med jevne mellomrom mellom hvert intervju. Intervjuene foregikk på tre ulike mottaksskoler, alle i separate grupperom på deltakernes arbeidsplasser. Intervjupersonene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 1) i forkant, som ble signert rett før intervjustart. Jeg dokumenterte intervjuene ved hjelp av en diktafon, og disse lydfilene ble senere transkribert. Det semistrukturerte intervjuformatet ga meg mulighet til å legge opp intervjuet som en uformell samtale, samtidig som at jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide. Ønsket var at intervjupersonene skulle oppleve situasjonen som en trygg arena for å kunne dele sine tanker

og erfaringer. For å gjøre intervjupersonene mest mulig komfortabel i situasjonen, la jeg til rette for en myk start gjennom å stille enkelte introduksjonsspørsmål for å bli litt bedre kjent (se spørsmål 1 i vedlegg 2, 3 og 4). Videre la jeg frem noen sitater på et ark hentet fra ulike deler i fagfornyelsen (se vedlegg 5). Disse fungerte som refleksjonsstartere for å få i gang en samtale som ville gi innsikt i lærernes forståelse av flerspråklighet som en ressurs (forskningsspørsmål 1). På forhånd av intervjuene understrekte jeg at dette ikke var for å kontrollere *om* de innfrir det læreplanen gir uttrykk for, men for å undersøke hvilke tanker de gjør seg når de leser formuleringene som dreier seg om ‘flerspråklighet som en ressurs.’ I denne sammenheng var det viktig å vise at jeg ikke var der for å bedømme dem som lærere eller skolen.

### **3.2.3 Rekruttering og utvalg**

Da jeg skulle rekruttere deltakere til denne studien, fikk jeg først beskjed at jeg måtte melde prosjektideen til kommunen. Dette fungerte som et filter slik at skolene ikke skulle få altfor mange direkte henvendelser. Kommunen ga deretter en liste med skoler jeg kunne kontakte basert på prosjektets tema og hensikt. Herfra kontaktet jeg rektorer og avdelingsledere fra de ulike mottaksskoler på epost. I eposten skrev jeg kort informasjon om prosjektet, at jeg var interessert i å intervjuere norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere og hva en eventuell deltakelse ville innebære for dem.

Intervjupersonene i denne studien ble valgt gjennom et *strategisk utvalg*. Dette innebærer en utvelgelse basert på forhåndsbestemte kriterier, som skal sikre at man får samlet nødvendig data for å belyse forskningsspørsmålene (Johannesen et. al, 2010, s. 106). Etersom noe av hensikten med studien var å få innsikt i flere perspektiv på ‘flerspråklighet som en ressurs’, ble et av kriteriene at utvalget bestod av både norsklærere og tospråklige lærere som underviser på mellomtrinnet og opp. Et annet viktig kriterium var at samtlige lærere som deltok hadde erfaring med å undervise flerspråklige elever. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju fire norsklærere og fire tospråklige lærere. Avslag fra enkelte skoler og lærere gjorde at utvalget til slutt ble fire tospråklige lærere fra to ulike mottaksskoler (Skole A og Skole B), to mottakslærere fra en annen mottaksskole på ungdomstrinn (Skole C) og to norsklærere fra mottaksskole fra mellomtrinn (Skole B). Det var også viktig at de tospråklige lærerne hadde gode nok norskkunnskaper til å kunne delta på et intervju uten å ha behov for tolk tilstede. På forhånd satt jeg ingen kriterier for verken alder eller kjønn, fordi det ikke har relevans for det jeg ønsker å undersøke.

Totalt ble utvalget åtte forskningsdeltakere fra tre ulike mottaksskoler. Det ble gjennomført fire gruppeintervju, med to og to deltakere om gangen. Som nevnt fikk hvert intervju en varighet på omtrent én time hver, og jeg vurderte det tilstrekkelig med åtte intervjudeltakere totalt for å få nok empirisk materiale til prosjektet. Som allerede presisert i 3.1.2 var noe av hensikten med studien å få innsikt i lærernes refleksjoner og opplevelser med flerspråklighet som en ressurs. Dette ga grunnlag for ønsket om å gå mer i dybden i analysen med færre informanter, fremfor et stort antall intervjupersoner. I det følgende skal jeg gjøre en kort beskrivelse av hver deltaker i par. Jeg benytter meg av fiktive navn av anonymiseringshensyn og andre spesifikke opplysninger som kan bidra til å identifisere deltakerne blir også anonymisert. Jeg har heller ikke oppgitt navn på konkrete språk, og benytter kun språknavn ved generelle eksempler.

Navn	Rolle i skolen	Skole
Ola	Norsklærer mellomtrinn	Skole A
Sofie	Norsklærer mellomtrinn	Skole A
Marta	Tospråklig lærer 1-10. trinn	Skole A
Johanna	Tospråklig lærer 1-10. trinn	Skole A
Maria	Tospråklig lærer 1-10. trinn	Skole B
Lea	Tospråklig lærer 1-10. trinn	Skole B
Elise	Mottakslærer ungdomstrinn	Skole C
Clara	Mottakslærer ungdomstrinn	Skole C

**Tabell 1. Oversikt over deltakere**

*Ola* har jobbet som lærer i ca. ti år og som norsklærer de siste årene. Han har i tillegg undervisningskompetanse i tre andre fag og jobber for øyeblikket på mellomtrinnet. Ola ble intervjuet sammen med norsklærer *Sofie* som jobber på samme skole (Skole A). Sofie er relativt nyutdannet, har undervist i norskfaget i et par år og har undervisningskompetanse i to andre fag i tillegg. Verken Ola eller Sofie hadde satt seg særlig inn i prosjektet på forhånd, og de takket ja på bakgrunn av at avdelingslederen på skolen hadde gitt dem en forespørsel om å delta.

*Marta* og *Johanna* arbeider som tospråklige lærere på flere ulike skoler, men har begge en felles «base» i skole A. Marta har erfaring med å være flerspråklig selv og jobber som fremmedspråklærer i førstespråket sitt i tillegg til å jobbe som tospråklig lærer på 1-10. trinn. Johanne jobber som tospråklig lærer og underviser etter læreplan for språklige minoriteter. Hun har også undervisningskompetanse i et annet språkfag. Marta ga uttrykk for at hun ønsket å bidra fordi hun vil se en forandring i skolen. Johanne understreker at å bli intervjuet om dette teamet bidrar til å gjøre dem mer bevisst på et viktig tema.

*Maria* og *Lea* har sin hovedbase som tospråklige lærere på skole B, og har en god vennskapelig relasjon. Dette kom til syne ved at de omtalte hverandre som «gode venner». *Maria* sier selv hun har to morsmål, og i tillegg har hun språkkompetanse i norsk og engelsk. Hun har jobbet som tospråklig lærer i mange år, og reiser mellom fire ulike skoler for å undervise i alt fra 1-10. trinn. *Lea* har også to morsmål, og norsk og engelsk som andrespråk. Hun har også jobbet mange år i skolen, og har erfaring med å undervise i realfag. I tillegg til å jobbe som tospråklig lærer, har hun erfaring med arbeid med morsmålsundervisning utenfor skolen og med veiledning av nyankomne familier. Disse tospråklige lærerne ga uttrykk for at deres erfaringer med og unike perspektiver på flerspråklige elever er verdifulle å få frem i lyset, og at denne studien er en god arena for dette.

*Elise* og *Clara* jobber begge i to ulike mottaksgrupper på ungdomstrinnet på skole C. De underviser begge etter Læreplan i grunnleggende norsk, og fokuserer på at elevene lærer seg fagspråk for å mestre dagligspråket i norsk. *Elise* har jobbet i skolen i totalt fem år og har også erfaring med å undervise på ordinære trinn. Hun har i tillegg undervisningskompetanse i norsk og i to andre fag. I mottak ligger fokuset hennes på norsk og norskopplæring, men hun jobber også tverrfaglig med viktige tema i andre fag. *Elise* viste en stor interesse for temaet under intervjuet, og hennes engasjerende utsagn vitner om at dette er noe hun brenner for. *Clara* har erfaring med å være flerspråklig selv. Hun har utdanning innen flere språkfag og andrespråkspedagogikk, og har erfaring med å ha jobbet i skolen i mange år.

Utvalget presentert over reflekterer noe av formålet med denne studien, som er å få innsikt i flere ulike lærerperspektiv på visjonen om flerspråklighet som en ressurs. Dette gjorde at det ble hensiktsmessig å inkludere flere ulike lærere for å oppnå et bredere perspektiv, fremfor å begrense meg til perspektiver fra én lærergruppe.

## **3.3 Bearbeiding**

### **3.3.1 Transkripsjon**

Som nevnt tidligere er intervju en sosial aktivitet, der kunnskap og mening konstrueres i møte mellom menneskene involvert. Etter å ha gjennomført intervju med samtlige deltakere var transkripsjon neste steg. Gjennom *transkripsjoner* blir samtalen mellom to eller flere mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og omgjort til noe skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette blir betraktet som et kritisk steg i intervjuprosessen, fordi en filtrering av

det visuelle og det ikke-verbale kan føre til at en vil miste element i datamateriale som viser den komplekse situasjonen intervjuet foregår i (Cohen, et al., 2015, s. 523). En transkripsjonsprosess er dermed ikke ukomplisert, men snarere en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I analysearbeidet var jeg opptatt av å tolke *meningsinnholdet* av det som ble sagt tematisk, fremfor å legge vekt på *hvordan* det ble sagt. I tillegg har jeg av anonymiseringshensyn valgt å skrive om deltakernes språkvariasjoner, som dialekter og aksenter, til en mer skriftspråksnær form. Jeg har valgt å presentere relativt mange utdrag fra transkripsjonen i analysekapittelet (4), for å sikre en tilstrekkelig grad av gjennomsiktighet (ref. transparency i Cohen, et. al, 2018). Utdragene fungerer som hensiktsmessige illustrasjoner og bekreftelse på at mine tolkninger er rimelige (Neteland, 2020, s. 65). I transkripsjonene benyttet jeg intervjupersonenes fiktive navn, og meg selv en bokstav **I** som forkortelse for *intervjuer*. Det sosialkonstruktivistiske grunnsynet for denne studien taler også for valget om å inkludere relativt mange sitat i analysekapittelet. Den kvalitative forskeren vil dessuten kunne bringe frem intervjudeltakernes stemme gjennom å fremvise direkte sitat og utdrag. Dette kan også bidra til å vise hvordan mening har blitt samkonstruert mellom meg som forsker og lærene som deltakere.

### 3.3.2 Analysearbeid

Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2019). Koding og kategorisering av datamaterialet er ifølge Nilssen (2012) kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Koding er et viktig første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier. Ideen om åpen koding baserer seg på forskningsmetoden *grounded theory*, som er en induktiv tilnærming som søker etter å utvikle nye teoretiske ideer basert på innsamlet datamateriale (Nilssen, 2012, s. 78-79 & 82; Cohen et al., 2018, s. 75). I den forbindelse presenterer Nilssen (2012) tre kodefaser: *åpen*-, *aksial*- og *selektiv* koding. Åpen koding dreier seg i all hovedsak om at forskeren, så godt det lar seg gjøre, møter datamaterialet med et åpent sinn. Dette innebærer en nøye gjennomgang av datamaterialet der forskeren koder og navngir fenomener og ytringer som er interessante. Neste steg i prosessen er den aksiale kodingen, som innebærer å dele inn disse kodene i underdimensjoner og underkategorier, slik at datamengden blir mer håndterbar. Til slutt vil en selektiv koding bidra til å finne kjernekategoriene og til å systematisk relatere og se sammenheng mellom disse. Hovedmålet med en slik koding- og kategoriseringsprosess er å sitte igjen med noen få kategorier som fanger opp essensen i datamaterialet (Nilssen, 2012, s.



78-79). Jeg benyttet meg av en lignende fremgangsmåte for egen koding- og kategoriseringsprosess. Etter transkripsjonen startet jeg med å fargekode lærernes utsagn med ulike farger for å skille mellom hovedkodene i materialet. Disse kodene tok utgangspunkt i hva deltakerne uttalte rent tematisk og innholdsmessig, fremfor hvilke ord de brukte.

<p>286 Sofie: Ja, det blir jo litt sånn da. <b>Vi prøvde å lære oss en sang på litt forskjellige språk her, da</b></p> <p>287 <b>vi holdt på med poesi da så holdt vi på å lære oss en sang på ulike språk.</b> Men det var</p> <p>288 bare sånn jeg plutselig kom på. Det gjorde jeg jo selv også da jeg gikk på skolen –</p> <p>289 Fader Jakob. <b>Så det merka jeg at de synes var litt artig å syngte på sine språk, også var</b></p> <p>290 <b>det litt gøy når vi prøvde å være med for det ble jo litt rar uttale også.</b> Men ellers,</p> <p>291 nei jeg vet ikke helt jeg.</p> <p>292 I: Nei, for det er kanskje ikke så lett å bare komme på slike ting?</p> <p>293 Sofie: Nei, også synes jeg det er lettere for eksempel i KRLE da, lettere å ha fokus på litt</p> <p>294 <b>andre kulturer og religioner og språk i det faget, fordi der er det rom for at man skal</b></p> <p>295 <b>lære om Islam og om Buddhisme og lære om de forskjellige religionene, for da er det</b></p> <p>296 <b>enklere å trekke inn språk. For det gjorde jeg da jeg hadde KRLE for eksempel, da</b></p> <p>297 <b>trakk vi inn litt sånn.. da vi hadde om Islam, så snakka vi litt om hvordan det var å</b></p> <p>298 <b>snakke arabisk ogsånn forskjellige ting. Men i norsken så synes jeg som sagt det er så</b></p> <p>299 <b>vanskelig fordi det er.. det blir at du bare kommer på mens du holder på</b></p>	<p>Malin Zwankhuizen Eksempel på flerspråklighet som en <b>ressurs</b></p> <p>Malin Zwankhuizen <b>Kultur</b> som inngang til språk?</p> <p>Malin Zwankhuizen <b>utfordringer</b> med realisering av 'flerspråklighet som ressurs'</p>
--	--

Slik vi ser i Bilde 1, markerer den grønne fargekoden det lærerne omtaler å være *muligheter* for elevenes flerspråklighet som en *ressurs* i skolehverdagen. Den gule fargekoden markerer det intervjudeltakeren knytter språk til *kultur*, og det røde markerer

**Bilde 1.**

*utfordringer* knyttet til å realisere visjonen om å behandle flerspråklighet som en ressurs. Dette var en grov inndeling av hovedkategorier for å rydde i og få oversikt over et stort datamateriale fra fire gruppeintervju. Underveis i kodingsprosessen var jeg hele tiden bevisst på forskningsspørsmålene for prosjektet (se 1.3), for å kunne identifisere det som var mest relevant. I det neste steget delte jeg disse hovedkategoriene inn i mindre subkategorier. *Mangel på tid og rammeverk og manglende kunnskap om språk* er eksempel på underkategorier til den røde fargekoden *utfordringer*.

I all hovedsak viser funnene en spenning mellom visjonen av å behandle flerspråklighet som en ressurs, og utfordringene knyttet til å realisere den i praksis. I analysekapittelet (4) valgte jeg å lage en struktur basert på hovedkategoriene, og hva som ble hensiktsmessig for å svare på forskningsspørsmålene: 1) Hvilken forståelse av ‘flerspråklighet som en ressurs’ kommer til uttrykk hos en gruppe mottakslærere, norsklærere og tospråklige lærere? Og 2) Hvilke tanker har lærerne om hvordan en ressursorientering kan realiseres i praksis? Disse lå til grunn for å dele inn analysen i «4.1 Forståelser av flerspråklighet som en ressurs», der de ulike lærerperspektivene blir analysert, og i «4.2 Implementering i skolen», som har utfordringer og muligheter som to hoved- underkategorier. Jeg opplevde imidlertid kategoriseringen og struktureringen av datamaterialet som noe utfordrende, ettersom de ulike lærerne i utvalget hadde forskjellig utgangspunkt og rolle i skolen. Dette medførte at de tok de opp mange ulike poeng. Slik som Nilssen (2012, s. 82) påpeker, kan det oppstå overlappinger og såkalte *dobbeltkodinger* i kodingsprosessen. Slike oppstod også i mitt tilfelle, der enkelte poeng eller

sitat som ble behandlet i en hovedkategori, også kunne passe inn i andre kategorier i analysen. For eksempel kunne koden *kultur* også passet inn under koden *muligheter* for realiseringen av flerspråklighet som en ressurs. Jeg valgte likevel å skille dem ved å markere med ulike farger for å så se sammenhengen mellom dem. Følgende utdrag fra mottakslærer Elise, illustrerer hvordan det kunne ha blitt plassert i flere kategorier:

Elise: (...) det klart at hvis språket ditt stopper deg i å skrive teksten er det jo mye bedre å slenge inn engelske ord eller morsmålsord der du trenger det, også kan man heller ta utgangspunkt i det eleven har skrevet, sammen med lærer senere også.. ja, jeg synes det er kjempeviktig også at man får muligheten til å vise frem hva man kan.. ja. Så det er kjempenyttig egentlig!

Måten hun beskriver didaktiske muligheter for å benytte seg av elevenes flerspråklighet i klasserommet, kan i dette tilfelle også belyse hennes forståelse av 'flerspråklighet som en ressurs.' Dette gjør at sitatet hadde passet inn både under seksjonen som belyser lærerens forståelse av 'flerspråklighet som en ressurs' og under 'implementering av flerspråklighet som en ressurs.' Jeg valgte å plassere dette overnevnte utdraget under den førstnevnte seksjonen, fordi måten hun beskriver mulighetene for bruk av elevenes morsmål i tekstarbeid, kan si noe om hennes forståelse av 'flerspråklighet som en ressurs'. Dette viser igjen at begge forskningsspørsmålene henger tett sammen, selv om de belyser to ulike aspekt.

## **3.4 Styrker og svakheter ved metoden**

### **3.4.1 Subjektet, forskerrollen og refleksivitet**

Nilssen (2012, s. s. 25) påpeker at en ontologisk forutsetning i kvalitativ forskning er at det eksisterer mange virkeligheter. Når man skal ha en samtale om språk og flerspråklighet, kan våre ontologiske antakelser om «hva vi vet» om språk påvirke vår forståelse. Dette gir igjen epistemologiske føringer for hvordan vi går frem for å studere disse fenomenene. Kunnskapen som blir til mellom intervjuer og forskningsdeltakere, vil ikke nødvendigvis være en absolutt sannhet - fordi ulike mennesker oppfatter verdenen ulikt. Relasjonen mellom forskeren og deltakeren vil ifølge Nilssen (2012) utgjøre den epistemologiske forutsetningen, og med et sosialkonstruktivistisk grunnsyn vil store deler av datamaterialet konstrueres i samspillet mellom menneskene som deltar i intervjuet. I tråd med dette er det viktig å være bevisst på at kvalitativ forskning aldri vil være helt objektiv eller fri for verdier (s. 26). Kvale og Brinkmann (2015) ser på intervjupersonen som et subjekt, som er delaktig i å skape mening og forståelse rundt et bestemt emne. Samtidig presiseres det at mennesket aldri vil være helt subjektivt fordi

det også er underlagt diskurser, maktrelasjoner, ideologier og oppfatninger som bestemmer deres handlingsvalg (s. 20). Disse faktorene vil samlet gi følger for hvilke forståelser som samkonstrueres, som i mitt tilfelle mellom meg som forsker og lærerne som intervjupersoner. En slik samkonstruksjon av kunnskap og mening vil også fungere som en styrke for denne studien, fordi jeg nettopp er interessert i å undersøke lærernes subjektive forståelser.

I tillegg til at intervjudeltakerne er preget av menneskelig subjektivitet, vil forskeren i sin rolle heller ikke være fri for verdier. Dette gjør at det er viktig å være bevisst på at verdier, erfaringer, kunnskaper, teorier og holdninger påvirker forskerens *forforståelse* og er knyttet til forskerens evne til *refleksivitet* eller *refleksiv objektivitet* (Nilssen, 2012, s. 139; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Dette innebærer at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitative intervju, og samtidig har sine begrensinger gjennom å være menneskelig. Dette kan være en svakhet med metoden, fordi det innebærer at feil blir gjort, muligheter går tapt og personlig forutinntatthet eller *bias* griper inn og bidrar med forstyrrelser (Nilssen, 2012, s. 17 & 29). Nilssen (2012, s. 139) understreker i denne sammenheng at forskerens verdi som forskningsinstrument er avhengig av en konstant selvbevissthet rundt sin rolle, sine interaksjoner, sitt teoretiske ståsted og sitt empiriske materiale.

Dette er noe jeg selv har vært bevisst på underveis i forskningsprosessen, der forforståelsen min kan ha preget hvordan jeg har tolket og presentert datamaterialet i analysen. Ordlyden av prosjektbeskrivelsen og/eller forskningsspørsmålene kan også gi uttrykk for en forhåndsbestemt posisjonering. I den sammenheng var jeg bevisst på at utgangspunktet for prosjektet som er «flerspråklighet som en ressurs» implisitt kan gi uttrykk for et forutinntatt standpunkt i møte med intervjupersonene. Dette kan bidra til å skape en slags (uønsket) forventning til hva lærerne skal svare i intervjusituasjonen. Med andre ord vil en eventuell forutinntatthet kunne påvirke selve datainnsamlingen, i interaksjon med deltakerne, og i behandlingen av materialet i analyse- og tolkningsarbeid. I den forbindelse måtte jeg tenke nøye gjennom hvordan jeg skulle formulere spørsmålene i intervjuguiden på forhånd, i tillegg til hvordan jeg skulle stille spørsmålene. Når det er sagt, var det naturlig at min forskerrolle ville være preget av temaet jeg ønsket å fordype meg i og den retningen jeg ønsket å gå. Dette var også nødvendig for å opprettholde et fokus og en avgrensning i prosjektet. Derfor var det vesentlig og hensiktsmessig å be lærerne om å ta utgangspunkt i formuleringene som står i læreplanen, for å nettopp belyse deres forståelser av flerspråklighet som en ressurs.

Måten forskeren fremstår på, betegner Johannesen et. al (2010, s. 143) som *intervjueffekten* og kan påvirke svarene en får. Som nevnt, var jeg nøye med å presisere at jeg var ute etter å få innsikt i deres *refleksjoner* rundt fagfornyelsens vektlegging av og visjon om flerspråklighet som en ressurs. Det var altså ikke min hensikt å kontrollere hvorvidt de behandler det som en ressurs eller ikke i sin lærerpraksis, og det var viktig for meg å poengtere i forkant av og underveis i hvert intervju. Forskeren sitter dessuten i en maktposisjon og definerer situasjonen gjennom å bestemme emnet og utforme spørsmål for samtalen, og dermed vil intervjuet alltid være noe konstruert og preget av en form for asymmetri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). Blommaert (2010) beskriver forskerrollen som en autoritet slik: “As an interviewer, you will often be imagined as a figure of *authority*. You approach people with the label of researcher stuck on you, someone affiliated with the prestige institution we call the university [...]” (s. 50). En slik rollefordeling kan bidra til en skjev maktfordeling i intervjuet. I møte med intervjupersonene var det dermed viktig for meg å være klar på min rolle som forskende masterstudent på universitetet, samtidig som at jeg etterstrebet å minske avstanden og fremstå som åpen og imøtekommende gjennom å opptre som en god, oppmerksom og nysgjerrig lytter.

### 3.4.2 Validitet og reliabilitet

Et sentralt spørsmål knyttet til *validitet* er hvilken grad valgt metode undersøker det den er ment å undersøke, knyttes altså til datamaterialets *gyldighet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Cohen et al., 2018, s. 271). Formålet med denne studien er å få innsikt i lærernes tanker og refleksjoner rundt flerspråklighet som en ressurs. Forskningsspørsmål 1 er opptatt av lærernes subjektive forståelse av flerspråklighet som en ressurs, mens forskningsspørsmål 2 innebærer å undersøke hvordan flerspråklighet som en ressurs kan se ut i praksis. Slik som jeg allerede har diskutert i forrige delkapittel (3.4.1), kan svarene en får gjennom forskningsspørsmål 1 slik det er formulert, resultere i intervjudeltakernes subjektive mening. Dette er likevel noe jeg er opptatt av i denne sammenheng, så det vil også styrke validiteten til datamaterialet. Forskningsspørsmål 2 kan gi tilgang til en verdifull innsikt i tankene deres om hvordan det *kan* implementeres, og hvordan de selv mener de gjør det. En aktuell problematikk knyttet til dette kan imidlertid være at en ikke får innsikt i hvordan de faktisk realiserer flerspråkligheten som en ressurs i praksis gjennom et forskningsintervju. Med andre ord kan svarene en får gjennom forskningsspørsmål 2 kan bære preg av å være en form for selvrapportering som ikke kan *valideres* om stemmer i så måte. Slik som Reda (2020) gjorde i sitt etnografiske feltarbeid, gjennomførte hun både observasjon og intervju. Å ta i bruk flere metoder kalles for *metodetriangulering* (Cohen, et al., 2018, s. 265). Dette kan være en fruktbar inngang til å få

flere synsvinkler og innsikt i hva som foregår i klasserommene, og som kan komplementere det som blir sagt i intervjuene. Likevel søker forskningsspørsmålene ikke etter å måle eller kontrollere hvordan de behandler flerspråkligheten som en ressurs, men hvilke *tanker* og *refleksjoner* de har knyttet til formuleringen i læreplanen og hvordan denne visjonen kan omsettes til praksis. Dette gjorde at valget om intervju som eneste metode ble det mest hensiktsmessige for denne studien.

*Reliabilitet* på sin side, handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Med andre ord dreier det seg om pålitelighet og etterprøvnbarhet, og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke reliabiliteten i dette prosjektet, har jeg gjennom dette metodekapittelet redegjort for prosessene og stegene som er tatt underveis i forskningsarbeidet. Det vil imidlertid være vanskelig å gjenskape prosjektet fullstendig, ettersom deltakerne og skolene involvert er anonymisert. Likevel kan de samme prosedyrene og fremgangsmåtene benyttes i nye kontekster. I tråd med dette kan en også stille spørsmål hvorvidt funnene er *generaliserbare*. Ettersom denne studien søker etter enkeltpersoners opplevelser og erfaringer rundt et fenomen, er det ikke nødvendig å etterstrebe en form for *global* generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Målet i dette prosjektet er å presentere noen synspunkt fra et utvalg lærere, fremfor å søke etter en universell kunnskap som skal være gyldig til enhver tid på ethvert sted for alle. Spørsmålet en kan stille seg i denne sammenheng, er om kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon som dette, kan overføres til andre relevante situasjoner? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.2.

### **3.5 Forskningsetiske refleksjoner**

Ved alle aspekter i både kvantitativ og kvalitativ forskning er det etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger en må forholde seg til gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012, s. 144). *Etikk* dreier seg om vurderingen av hva som er rett og galt. Sollid (2013, s. 136) løfter i den forbindelse frem viktige moment knyttet til ivaretagelse av etiske hensyn. For det første er det viktig at forskeren innhenter *informert samtykke*, som innebærer at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hva en deltakelse vil gå ut på. Gjennom dette skal også deltakerne informeres om eventuelle risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Dette skal bidra til å sikre deltakerne at innsamlet datamateriale blir behandlet *konfidensielt*, som baserer seg på beskyttelse av deltakerens privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-106). Jeg

inkorporerte samtykkeskjema som en del av informasjonsskrivet (se vedlegg 1) som intervjupersonene fikk tilsendt et par uker i forkant av intervjuene, før disse ble fysisk signert. Skrivet ga informasjon om forskningsprosjektets formål og prosedyrer, en klargjørelse av hva deltakelse ville innebære og hvilke rettigheter som ville bli ivaretatt. Dette innebar også informasjon om fortrolighet og hvem som ville få adgang til materialet, og om muligheten til å trekke seg fra prosjektet når som helst. I utformingen av infoskriv og samtykkeskjema, tok jeg i bruk en mal fra Norsk Senter for Forskningsdata sine nettsider. Innholdet i informasjonsskrivet ble utformet i tråd med retningslinjene og vilkårene satt av NSD. Å benytte seg av lydopptak er meldepliktig i henhold til personvernloven, og godkjenning fra NSD forelå før datainnsamlingen ble satt i gang (se vedlegg 6). Meldeskjemaet satte tydelige føringer til hvordan personopplysninger skulle behandles og oppbevares. For eksempel forelå det strenge krav om anonymisering av navn og andre gjenkjennbare eller sensitive personopplysninger. I tillegg var jeg tydelig i forkant av hvert intervju at lærerne skulle unngå å gjengi spesifikke hendelser, navn eller annen sensitiv informasjon om tredjepersoner. Lydopptak og transkripsjoner ble lagret og kryptert på NTNUs egen forskningsserver NICE-1, slik at ingen andre enn jeg hadde tilgang på dette.

En annen vesentlig etisk betraktning som allerede nevnt i delkapittel 3.4.1, er knyttet til forskerens maktposisjon. Det er altså viktig å være bevisst på det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå i intervjusituasjonen. Forskerrollen blir ofte forbundet med høy sosial status i samfunnet, og forskeren er tillagt definisjonsmakten i forskningsprosjektet (Sollid, 2013, s. 136). Forskningsspørsmålene i prosjektet kan bidra til å reflektere mine antakelser som forskende student og mitt forskningsmandat, som er bygd opp av teorier jeg h0ar med meg fra min egen skolefaglige og personlige bakgrunn. Selv om fagfornyelsen (LK20) tilsynelatende gir uttrykk for en konsensus rundt visjonen om «flerspråklighet som en ressurs», er det ikke gitt at denne visjonen nødvendigvis er en integrert del av deltakernes forståelse av flerspråklighet. Dette kan føre til en avstand mellom min rolle forskende student fra universitet med ulike teorier, og lærerne og deres realistiske oppfatning av det som er mulig å realisere i skolen. Dette skillet mellom visjon og praksis er forøvrig en interessant del av denne avhandlingen, som jeg skal se nærmere på i analysekapittelet (4). Med dette var det viktig være oppmerksom på at maktrelasjonene mellom meg som forsker og lærerne som deltakere, kunne få betydning for hvordan intervjuet utviklet seg og hvordan datamaterialet ble tolket (Sollid, 2013, s. 136). Dette var imidlertid noe jeg var bevisst på underveis, og jeg forsøkte å minske avstanden gjennom å imøtekomme og lytte godt til deltakerne, og stille spørsmål basert på nysgjerrighet og åpenhet.

## 4. Analyse og funn

Dette analysekapittelet deles inn i to hoveddeler, 4.1 og 4.2. Kapittelets første del søker etter å behandle forskningsspørsmål 1, som lyder følgende: *Hvilken forståelse av 'flerspråklighet som en ressurs' kommer til uttrykk hos en gruppe mottakslærere, norsklærere og tospråklige lærere?* For å gjøre dette skal jeg presentere funn hentet fra datamaterialet knyttet til lærernes forståelse av flerspråklighet som en ressurs. Analysekapitlets andre del (4.2) har som mål å behandle forskningsspørsmål 2: *Hvilke tanker har lærerne om hvordan en ressursorientering kan realiseres i praksis?* Her presenteres funn knyttet til lærernes refleksjoner rundt læreplanens vektlegging av å verdsette flerspråklighet som en ressurs i skolen, og hvordan det kan implementeres i skolehverdagen. Som nevnt i metodekapittelet (3.3.2) kan utsagnene om hvordan flerspråklighet som ressurs kan se ut i praksis, også bidra til å belyse ulike perspektiver på hva som ligger i deres forståelse av 'flerspråklighet som en ressurs'.

### 4.1 Forståelser av flerspråklighet som ressurs

Som nevnt innledningsvis (1.1.2) står det i læreplanens overordnede del at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I forkant av hvert intervju med de ulike lærerne la jeg frem noen sitater (se vedlegg 5) hentet fra ulike deler i fagfornyelsen Læreplanverket for Kunnskapsløftet for 2020. Som nevnt fungerte disse formuleringene som igangsettere for refleksjon rundt flerspråklighet som en ressurs. I dette delkapittelet vil vi få innblikk i hva de ulike lærerne selv legger i og hvordan de forstår formuleringene i læreplanen. Det utvalgte datamaterialet som blir presentert i det følgende skal dermed bidra til å behandle forskningsspørsmålet knyttet til lærernes forståelse av flerspråklighet som en ressurs. Spørsmålet «hvem og hva» flerspråklighet er en ressurs for, fungerer som en inngang for å belyse de ulike forståelsene som kommer til syne i intervjumaterialet, og drøftes videre i kapittel 5. For å skape et ryddig overblikk over datamateriale – og å få frem gruppens ulike perspektiver – har jeg valgt å strukturere delkapittelet gjennom å presentere perspektivene fra én lærergruppe av gangen: perspektivene fra norsklærerne presenteres i 4.1.1, perspektivene fra mottakslærerne i 4.1.2 og perspektivene fra tospråklige faglærere i 4.1.3. Siste del av 4.1 består av en samlende oppsummering av samtlige lærerperspektiver.

### 4.1.1 Perspektiver fra norsklærere

Denne seksjonen viser frem norsklærernes perspektiv på flerspråklighet som en ressurs. I læreplanen i norsk står det følgende: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tidlig i intervjuet fikk lærerne spørsmål om hvilke umiddelbare tanker de gjorde seg rundt ressursbegrepet da de leste utdragene hentet fra både overordna del og fra læreplanen i norsk (se vedlegg 5) som tematiserer flerspråklighet som en ressurs. Hensikten med å bruke utdragene fra læreplanen var for å få innsikt i norsklærernes oppfatning og tolkning av disse formuleringene, og hva de selv legger i ressursbegrepet i denne sammenheng. I utdraget nedenfor deler Ola og Sofie deres tanker om hva en *ressurs* kan være:

#### *Utdrag 1. Intervju med norsklærere*

Ola: Jeg tenker jo hvis du er en menneskelig ressurs så er du jo, da har du en kvalitet som ikke alle andre har, eller ferdigheter som ikke alle andre har.

Sofie: Og det at man kanskje kan.. sånn som vi hadde om forskjellige alfabet her en dag, så var det en ressurs for meg å ha en [språk]<sup>1</sup>talende elev i klassen for eksempel, det at jeg kunne få hjelp til å høre alfabetet på et annet språk. Når vi starta opp så prøvde jeg å samle alle språkene som vi hadde på trinnet og finne ut av hva 'hei' og 'venn' og 'velkommen' også var på forskjellige språk. Så da kan man jo bruke dem som en 'ressurs' da.

I: Så da ville du lagt noe positivt i begrepet da?

Sofie: Ja, jeg vil jo si det!

Som vi ser i utdraget assosierer Ola en ressurs med en som besitter en særegen kvalitet eller en ferdighet som skiller seg ut fra andre. I det påfølgende kommer Sofie med eksempel på hvordan hun opplever å ha tatt i bruk elevenes flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Hun forteller at hun benyttet seg av en [språk]talende elev som en ressurs i arbeid med alfabetet, og at hun la til rette for at elevene skulle lære seg enkle, små ord på de ulike språkene i klassen. Bailey og Marsden (2017) viser til lignende funn der lærerne i studien heller foretrekker å lære noen få ord på ulike språk fremfor å la elevene lese litteratur på sine morsmål. Utdragene over illustrerer også hvordan Sofie tar i bruk og forstår ressursbegrepet i denne sammenheng. Utsagnene indikerer at norsklærerne knytter ordet 'ressurs' til noe som er positivt, som særlig kommer til uttrykk i Sofies tydelige bekreftelse av at hun legger noe positivt i begrepet. Likevel

---

<sup>1</sup>[Språk] benyttes for språkanonymisering



kommer det frem i neste utdrag at det fort kan bli en utfordring å lære flere språk dersom en ikke mestrer morsmålet sitt i utgangspunktet:

#### *Utdrag 2. Intervju med norsklærere*

Sofie: (...) Det er jo kjempebra å kunne flere språk! Det er det jo for oss norsktalende også, skulle jeg til å si. Det at vi behersker engelsk og kanskje ett språk til, men for dem blir det nok utfordring å kunne sitt eget språk i tillegg til norsk og engelsk.

Sofie gir her klart uttrykk for at det er positivt å kunne flere språk, og presiserer at det særlig vil være en ressurs for norsktalende å kunne ett språk i tillegg til norsk og engelsk. Hun sier imidlertid at det vil være utfordrende for enkelte elever å kunne sitt eget språk, og at det i slike sammenheng kan bli utfordrende å lære seg norsk og engelsk i tillegg. Dette indikerer at kompetanse i andre språk ikke nødvendigvis bare er en ressurs ifølge Sofie. Hun peker på at flerspråklighet for elever med norsk som andrespråk også kan være en utfordring fordi det for mange elever vil være utfordrende å lære og mestre sitt eget førstespråk, i tillegg til skolens språk. Selv om lærerne knytter tanken om 'flerspråklighet som en ressurs' til noe positivt, slik som vi ser i både utdrag 1 og 2, viser utsagnene i følgende utdrag at det likevel ikke alltid er like tydelig eller konkret hva det er som gjør det til en ressurs:

#### *Utdrag 3. Intervju med norsklærere*

Ola: (...) Hvis man skal se på den ressursen det er å kunne for eksempel arabisk da, så er det veldig sånn.. ganske enkelt og håndgripelig egentlig da, og ja de kan oversette hvis to arabere krangler, så kan de hjelpe og fortelle hva de de krangler om liksom, ellers så er det sånn joda det er vel en ressurs, men jeg klarer ikke å sette fingeren på hva det er som gjør det en ressurs liksom.  
(sidesekvens utelatt)

Sofie: (...) det er jo en liten ressurs i hvert fall som jeg har sett noen ganger da. Vi bruker ofte ungene til å hjelpe oss med å formidle beskjeder som skal hjem. Som i dag så sendte vi et vaksinasjonsark, også hadde vi ikke det på det språket til den ene forelderen, også sa han 'ja, men jeg oversetter det jeg, det går bra', sant? Sånn at det er jo litt sånn, sånn sett er det jo også en ressurs da (...).

Gjennom utsagnet til Ola fremtrer hans syn på flerspråklighet som en mer praktisk ressurs, og som han selv sier, noe nærliggende og håndgripelig i skolehverdagen. Han poengterer imidlertid at det kan være utfordrende å konkret peke ut hva det er som gjør det til en ressurs. Sofie legger til at hun i mange sammenhenger benytter seg av elevenes språklige kompetanse for å formidle og oversette beskjeder som skal sendes hjem til foreldrene. Gjennom å bruke eksemplet med at arabisktalende elever kan benyttes til å oversette krangler som foregår i

friminuttet, og til å videreformidle beskjeder som skal hjem til foreldrene, fremtrer elevenes flerspråklighet som et praktisk tilskudd for skolen og for klassen. Med 'praktisk tilskudd' mener jeg noe nyttig i form av å være en praktisk løsning i en hverdagslig situasjon på skolen. I en slik praksis og med et slikt fokus kan en stille spørsmål rundt hva og hvem flerspråklighet i denne sammenheng er tenkt å være en ressurs for? Ut ifra det Ola forteller i utdrag 3, vil det i denne sammenheng være en ressurs for de menneskene og fellesskapet som omringer den flerspråklige eleven i skolen, men ikke nødvendigvis for eleven selv og sitt liv utenfor skolekontekst.

De neste utdragene er hentet fra svarene norsklærerne ga som tok utgangspunkt i formuleringene fra læreplanen som en refleksjonsstarter. Sitat 1 (i vedlegg 5), innebærer paraplyformuleringen og fellesvisjonen fra overordna del for hele skolen: «Alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg fikk de utdelt sitat som angår konkret for norskfaget (sitat 2, vedlegg 5). Som nevnt i metodekapittelet (3.2.1) hadde disse formuleringene som mål å få i gang refleksjoner rundt temaet, og lærerne fikk fritt spillerom til å komme med sine assosiasjoner, erfaringer og tanker. I de neste utdragene vil vi se hvordan Sofie tolker ressursperspektivet i det som står nedfelt i læreplanen, og hvilken betydning det har for de flerspråklige elevene og deres liv.

#### *Utdrag 4. Intervju med norsklærere*

Sofie: Det er jo en styrke da det med å... hvis man ser på sitat 1 da, og at det man på en måte skal skjønne at det å kunne flere språk faktisk er noe lurt. Da er man ganske godt rustet da.

Her gir Sofie uttrykk for en tolkning av formuleringen om at eleven selv skal innse at det å kunne flere språk er noe lurt og som noe nyttig som gjør en godt rustet til fremtiden. Slik som Cummins (2017) og Heller og Duchêne (2016) påpeker, kan flerspråklige individer oppleve å få større muligheter både nasjonalt, men også i det stadig mer internasjonaliserte jobbmarkedet. Det kan dermed tenkes at Sofie knytter «noe lurt» opp mot noe nyttig for eleven i en global økonomisk kontekst i senere utdannings- og arbeidsliv. I forbindelse med spørsmålet i intervjuguiden som søker svar på «hvem og hva» flerspråklighet er en ressurs for, fremhever Sofie at det er viktig at elevene selv forstår at de må lære seg norsk for å kunne være deltakende i samfunnet i det landet de bor i:

#### Utdrag 5. Intervju med norsklærere

Sofie: (...) Hvis man kommer til Norge for eksempel med arabisk som morsmål, da må de skjønne at det å lære seg norsk blir en ressurs for dem fordi de skal faktisk være deltakende i det samfunnet her, hvis de har tenkt å bo her (...). Så det er jo på en måte det 'gjennom arbeid med faget norsk' at de som er flerspråklige skal benytte seg av det språket i det landet de bor.

Utsagnet i utdraget over gir et interessant perspektiv der norsklæreren bruker det å lære seg norsk som et eksempel på flerspråklighet som en ressurs. Her trekker hun frem at eleven selv må forstå at å lære seg norsk når en kommer til Norge vil være en ressurs for eleven selv når de skal være deltakende i samfunnet. Videre kommenterer Sofie at en 'gjennom faget norsk' bør arbeide med at de flerspråklige skal benytte og lære seg det språket i det landet de bor i. Dette kan ses i tråd med det Baker (2006) betegner som *circumstantial bilingualism*. Gjennom en slik «situasjonsbasert» flerspråklighet vil individets førstespråk ikke være tilstrekkelig for å møte kravene de støter på i ulike samfunnsinstitusjoner, og at de tilpasser seg majoriteten gjennom å lære seg majoritetsspråket. Sofie nevner i utgangspunktet ikke noe om verdien av morsmålet i seg selv før jeg stiller følgende oppfølgingsspørsmål:

#### Utdrag 6. Intervju med norsklærere

I: Tenker dere at det synet også kan snus, og at det vil være viktig å ivareta morsmålet sitt da?

Sofie: Ja, det er jo en kjemperessurs, for jeg tenker at hvis de ikke klarer morsmålet sitt, å lese på morsmålet sitt, så tar det jo ekstremt mye lenger tid å klare å lære seg å lese og skrive på norsk også, og det er vel derfor at de ofte har morsmål i tillegg til parallelt med den norske undervisninga da.

I: Men hvilke tanker gjør dere rundt å ivareta språk for en viss kulturell tilhørighet?

Sofie: (...) Det er viktig å ikke miste sine røtter på en måte da. Også har man jo mest sannsynlig noe familie som ikke er her som man vil kommunisere med.

På bakgrunn av det vi ser i utdrag 6, kan det se ut til at Sofie først og fremst ser på morsmålet som en ressurs i form av støtte til å lære seg bedre norsk. Morsmålet og morsmålsundervisning blir gjennom utsagnene til norsklæreren tillagt en verdi i form av at det kan være nyttig i kommunikasjon med familie og for å lære seg norsk forttest mulig. Kompetanse i morsmålet eller førstespråket blir med dette fremhevet som et nyttig instrument for norskinnlæring, og elevenes sosiale og kulturelle tilhørighet gjennom språket blir ikke eksplisitt brakt frem før hun fikk et oppfølgingsspørsmål om det. I forlengelse av dette står det som nevnt nedfelt i Opplæringsloven §2-8 at elevene har rett på morsmålsopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne ta del i den ordinære opplæringa. I det følgende utdraget er det

tydelig at norsklærerne deler tanken om at morsmålet kan brukes som støtte i 'overgangen' til å lære seg norsk:

*Utdrag 7. Intervju med norsklærere*

I: Når det gjelder elevenes språkrepertoar, har dere noen erfaring med at elevene enten muntlig eller skriftlig blander språkene sine og benytter hele sitt språkrepertoar for å gjøre seg forstått eller i skolearbeid?

Ola: Jada, i overgangsfasen til at de blir tryggere på norsk så ser man jo det at mye av språkene de har fra før av... strukturer som blir brukt da, når de skal skrive norsk. Så de brukes som et slags reisverk for å lære seg norsk på en måte, morsmålet da.

Sofie: Men vi som norsklærere jobber kanskje ikke så mye med det da, det er jo mer morsmålslærerne som gjør det da.

I: Så dere har ikke jobba med det i norsktimene?

Ola: Nei, det er bare at jeg ser det når elevene leverer inn arbeid til meg. At her får vedkommende.. ja, skriv litt feil i syntaksen der det er fordi at hen er fra [land] og der er det anna... ja..

Ola bruker ordet 'overgangsfase' når han forteller om hvordan elevene får anledning til å bruke sine morsmål i norsktimene. Utsagnene norsklærerne kommer med her handler med andre ord ikke om elevenes morsmål som verdi i seg selv, men heller som noe som kan fungere som et 'reisverk' for å lære seg norsk. Dette kan ses i sammenheng med forskningen som viser at elever som får anledning til å bruke og videreutvikle sine førstespråk, igjen kan få positive følger i innlæringen av et andrespråk (f.eks Cummins, 2000, 2017). Forskjellen her er at Ola tilsynelatende ikke har lagt opp til at elevene aktivt eller bevisst skal få bruke sine språk i norskfaget, men at det bare er noe som skjer og som han har lagt merke til når elevene har levert inn arbeid. Sofie legger til at det er mer de tospråklige lærerne som arbeider med å videreutvikle elevenes morsmål, og antyder dermed at dette er mer deres ansvarsområde. Likevel gir dette et bilde av hvordan morsmålet ikke tildeles verdi i seg selv, og at en her kan se tendenser av en overgangsmodell. Dette kan ses i lys av Hornbergers (1991) *transitional* eller overgangsmodell, som vi også finner igjen i Opplæringsloven §2-8, der elevenes morsmål primært blir sett på som et instrumentelt redskap i overgangen for å bli bedre i det norske språket. Her ser vi tendenser av at morsmålet i denne sammenheng vil fungere som en ressurs i form av å være et middel for å lære norsk, og ikke som en ressurs i seg selv. Å følge en slik modell kan ifølge Hornberger (1991) på lang sikt gå på bekostning av elevenes morsmål.

Som vi har sett gir norsklærer Ola i utdrag 3 uttrykk for en praktisk tilnærming når han eksemplifiserer hvordan han kan benytte flerspråkligheten på skolen som en ressurs. I neste

utdrag gir inntrykk av at ikke alle språk nødvendigvis fungerer som en ressurs i alle sammenhenger:

*Utdrag 8. Intervju med norsklærere*

Ola: Det vil jo alltid være sånn vi vil tenke på det som er nært oss, hva er det vi trenger. Og da tenker jeg på mitt spenn og min horisont, det er dag til dag, ja.. hva man trenger. Så her har vi mange [språk]talende elever, og da er det en ressurs å snakke det liksom. Er du den eneste av 500 som snakker et anna språk så... holdt jeg på å si så har vi ikke bruk for det, men det var ikke helt det jeg mente. Men språket blir jo for oss vanskelig å forholde oss til.

Ola presiserer her at en ressurs vil være det som er nært dem, og hva de har behov for i sine klasserom og i sin skolehverdag. Det som blir sagt her tyder også på at de mindre utbredte språkene og færre språkbrukere av gjeldende språk, kan ha noe å si for hvorvidt det vil anses som en ressurs i skolen. Hvilken verdi en gitt språklig praksis har, vil ut ifra Bourdieus (1991) perspektiv være relativ i forhold til den statusen og prestisjen som tillegges den. I utsagnene får Ola frem at det er vanskelig å forholde seg til mindre utbredt språk med få språkbrukere i skolen. Dette kan gi en indikasjon på hvilke språk som får tildelt ulik 'status' og posisjon i skolen basert på antall språkbrukere. I denne sammenheng forteller Ola at det er mange [språk]talende elever på skolen, og at det derfor vil være en ressurs å forstå og/eller snakke dette språket selv. Det [språket] blir dermed også mer synlig fordi det dominerer blant de andre språkene som er på skolen. Dette viser at et språk som i utgangspunkt regnes å være et minoritetsspråk i Norge fungerer som en av de kvantitative majoritetene på denne skolen. Selv om dette gjeldende språket kan anses å ha lav posisjon i det norske skolesystemet (Svendsen, 2009, s. 54), ser det ut til at språket får tildelt en verdi gjennom å være et av de dominerende minoritetsspråkene som lærerne «er nødt» til å forholde seg i skolehverdagen. Dette ser også ut til å påvirke hvordan arabisk får plass i skolen, og hvorvidt elevene får muligheten til å få bruk for og synliggjort språket som en ressurs i skolen.

#### **4.1.2 Perspektiver fra mottakslærere**

Elise og Clara arbeider som nevnt med utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c), og har fokus på begrepslæring i overgang til ordinære klasser. Elise, som har erfaring både fra ordinære trinn og mottak, poengterer flere ganger i intervjuet at det er to ganske ulike utgangspunkt å arbeide fra. Når mottakslærerne får et fritt assosiasjonsspørsmål om hva de legger i begrepet 'ressurs', gir de begge uttrykk for at det er noe som er positivt og nyttig for en. I følgende delkapittel ønsker jeg å presentere

mottakslærerens perspektiv på 'flerspråklighet som en ressurs'. Som vist i utdrag 9 forteller Elise om hvordan hun tolker flerspråklighet som en ressurs og hvilke forutsetninger som må på plass for at det skal bli en ressurs for individ og samfunn:

*Utdrag 9. Intervju med mottakslærere*

Elise: Jeg tenker at det er en ressurs å kunne flere språk så fremt du får en god opplæring i andrespråket som tar utgangspunkt i morsmålet ditt, og hvor du får god tid til å faktisk ha begrepsinnlæring og tilegne deg et dybdespråk og ikke bare et overflatespråk da. For da er det jo selvfølgelig en kjemperessurs at vi har folk her som for eksempel kan [språk] godt, som kan morsmålet sitt godt, og som også lærer seg norsk godt og kan være med i igjen for de nye som kommer til landet og være ekstra leksehjelp eller melde seg som ressurspersoner i idrettsmiljøene eller bli lærere.

Elise understreker her at det vil være en ressurs å kunne flere språk, så fremt en får sikret god opplæring i andrespråket (norsk) som tar utgangspunkt i elevens morsmål. I tillegg tydeliggjør hun viktigheten av å sette av *tid* til begrepsinnlæring og til å tilegnelse av et dybdespråk og ikke bare overflatespråk. Det er altså fremtredende her at tid er en viktig faktor og forutsetning for å i større grad kunne heve språkkompetanse i både første- og andrespråk, som hun igjen mener kan føre til at elevene i større grad blir ressurspersoner som kan bidra til samfunnet. Her blir det satt betingelser for at elevenes flerspråklighet skal ha et dybdenivå for å kunne fungere som ressurser for seg selv og for samfunnet. Et dybdespråk i denne sammenheng kan relateres til det Cummins (2000, s. 59) kaller for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Dette forstås som det akademiske skolespråket elevene utvikler og trenger i skolen. Det kan virke som at Elise forteller implisitt at elevens flerspråklighet forblir en ubenyttet ressurs dersom de ikke oppnår et visst akademisk nivå i språket. Denne forståelsen av hva *ressurs* innebærer, legger videre grunnlag for forklaringa til hvilke forutsetninger som må til for at flerspråklighet skal oppleves som noe nyttig og positivt.

I forbindelse med refleksjonsspørsmålet som dreier seg om «hvem og hva» flerspråklighet kan være en ressurs for (se spørsmål 8, vedlegg 3) poengterer Elise at det er viktig å sikre de personene som kommer inn til landet en plass i samfunnet. Dette gjennom å tilby mottaksskole og tospråklige faglærere slik at de får mulighet til å bidra til samfunnet.

*Utdrag 10. Intervju med mottakslærere*

Elise: Jeg tenker sånn som det er skrevet nå i hvert fall, så er det jo noe med at hvis vi har innvandring til landet vårt i utstrakt grad, så må vi jo sikre at de personene som kommer hit også får en plass i samfunnet, og får mulighet og ønske å være med å bidra, da. Så, jeg tenker jo at det er jo noe vi skal

tjene noe på, det at vi bruker penger på å ha mottaksskole og TFO<sup>2</sup>-lærere da, det skal samfunnet få tilbake i og med de [elevene] blir produktive samfunnsborgere og bidrar igjen.

I: Så du tenker da at det har et slags underliggende samfunnsmandat i formuleringene?

Elise: Ja, det er det jeg leser ut ifra det perspektivet her. Så mener jeg jo selv at det selvfølgelig er en personlig verdi å kunne flere språk, men føler kanskje ikke det er det kommer så godt frem her.

Her fremhever Elise at investeringen som legges inn i form av tilbud om mottaksskole og tospråklige faglærere, kan lønne seg i lengden ved at disse elevene gir tilbake og blir produktive samfunnsborgere i fremtiden. Disse innsiktene kan knyttes opp mot Bourdieus (1991) teoretisering om språk som del av og en form for kapital. God språkopplæring og oppfølging kan fungere som en investering i elevenes språkkompetanser, som igjen kan omsettes til en økonomisk kapital i senere arbeidsliv. En slik investering kan også gi bestemte muligheter for å lykkes i utdanningssystemet (Svendsen, 2009, s. 52). I lys av dette kan elevenes flerspråklighet forstås som en ressurs for elevene selv og deres fremtid, både i utdannings- og arbeidsliv og for samfunnet som helhet. Elise understreker imidlertid avslutningsvis, at elevenes flerspråklighet også har en viktig personlig verdi, men at dette ikke kommer like tydelig frem i formuleringene. Hennes forståelse av formuleringen i læreplanen (sitat 1, vedlegg 5) ser gjennom hennes utsagn ut til å bunne i en anerkjennelse av at flerspråklighet vil være en ressurs for samfunnet i større grad enn for individet.

Når det gjelder formuleringene rundt flerspråklighet knyttet til elevenes identitet, står det at faget skal «ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Mottakslærernes refleksjoner knyttet til denne formuleringen kommer til syne i neste utdrag, hvor de deler sine tanker knyttet til at flerspråklighet kan stå i veien for å føle seg hjemme et sted. Clara forteller at det må være vanskelig dersom eleven kan flere språk, uten å kunne noen av dem «riktig» eller «perfekt». Elise fortsetter:

#### *Utdrag 11. Intervju med mottakslærere*

Elise: Jeg tenker også om eleven du snakka om, at det er vanskelig og at de på en måte kan bli 'identitetsløse' nesten, at det er vanskelig for dem å bare ...ja... kjenne seg hjemme og at her har jeg en plass et sted. Så jeg tenker at flerspråklighet er en ressurs og kan styrke identiteten og tilhørigheten din til samfunnet dersom du virkelig føler deg hjemme, men for de som ikke har fått opplæring på noen språk da, der blir det et stort hinder.

---

<sup>2</sup> TFO brukes som forkortelse for tospråklig faglærer (tospråklig fagopplæring)

I: (...) Tenker du da at det blir et problem om man ikke har 'morsmålsfølelse' til noen av språkene? Er det det?

Elise: Eller at de føler at begge deler er hjemme, så lenge det har føltes trygt kan man også lettere slå rot i Norge hvis man skal bo her da. Det spørs helt hvilken bakgrunn man har, har man vokst opp i en trygg familie og et trygt samfunn og har en god forståelse av språket sitt, så vil det være lettere overførbart.

I: Så dere tenker en trygg base er viktig?

Clara: Ja, for identiteten må man jo ha røtter et sted, men man sier jo 'home is where my heart is'.

Elevenes flerspråklighet blir i denne sammenheng nesten fremstilt som noe forvirrende for eleven å forholde seg til i hverdagen. Elise bruker ordet «identitetsløs», som hun knytter til bekymringen for elever som ikke føler noe personlig tilhørighet til noen av språkene. Hun forteller også at god opplæring i sine språk er en viktig forutsetning for å kunne dyrke flerspråklighet som en ressurs og for en følelse av tilhørighet for seg selv og sin identitet. Til tross for en bekymring for at flerspråklighet i verste fall kan fungere som et hinder i å føle en tilhørighet, legger Elise til at en kan føle seg hjemme flere steder samtidig så fremt barnet har hatt en trygg og god oppvekst, og at en god forståelse av språket har blitt en naturlig del av denne. Clara bruker ord som «perfekt» og «riktig» når hun beskriver elevenes språkkompetanse. Disse innsiktene kan fortelle oss noe om hvilken språkkompetanse som mottakslærerne tenker må ligge til grunn for at elevenes flerspråklighet skal kunne regnes som en ressurs. De neste utdragene viser hvordan elevenes kompetanser i førstespråket kan være en ressurs for eleven selv og til læring og arbeid med skoleoppgaver, og hvordan dette henger sammen med lærerens forståelse flerspråklighet som en ressurs i skolen:

#### *Utdrag 12. Intervju med mottakslærere*

Elise: (...) det er klart at hvis språket ditt stopper deg i å skrive teksten er det jo mye bedre å slenge inn engelske ord eller morsmålsord der du trenger det, også kan man heller ta utgangspunkt i det eleven har skrevet, sammen med lærer senere også.. ja, jeg synes det er kjempeviktig også at man får muligheten til å vise frem hva man kan.. ja. Så det er kjempenyttig, egentlig!

#### *Utdrag 13. intervju med mottakslærere*

Elise: Skriver vi novelle, da kan du jo slenge inn dialektuttrykk eller skrive inn setningsfraser eller bruke ordet på morsmål som kanskje ikke har noen oversettelse på norsk eller, hva som helst – men igjen der da, skriver du en fagtekst der du skal argumentere, skal skrive en kronikk til avisa så er du avhengig av mottakerbevissthet. Leseren må forstå hva du skriver. Likevel tenker jeg sånn, i skriveprosessen så er det jo veldig dumt hvis elevene føler seg... eller at det stopper opp på grunn av



språket og tenker 'jeg kunne jo ha formidla det hvis jeg bare fikk lov til å bruke språket mitt' eller 'jeg ønsker å forklare og ønsker å bidra, men jeg har ikke de norske ordene'.

I begge utdragene får Elise frem at det er mye bedre å benytte seg av engelsk eller morsmål dersom det norske språket hindrer eleven i å produsere tekst. Hun understreker at hun synes det er viktig at elevene gjennom dette får mulighet til å vise og bruke det språket en mestrer i en slik situasjon. Videre i utdrag 13 forteller hun måter en kan gjøre dette på i arbeid med novelle i norskfaget, men at det selvsagt spørts hvilken setting man er i og hva som er formålet med skrivearbeidet. Hun legger senere til at det ikke er noen grunn til å begrense språkene i når en skal arbeide med musikk eller kunst for eksempel. Elise nevner dermed flere muligheter der en kan tillate elevenes morsmål, men at en imidlertid bør være bevisst på leserens mottakerbevissthet i enkelte sjangre i norskfaget.

Elises uttalelser om bruk av flere språk i undervisningen kan indikere en ressursorientering og åpenhet når det gjelder å tillate elevenes språklige variasjon i undervisningen. Dette både når det kommer til å lære seg et andrespråk, men også som støtte i annet læringsarbeid i skolen. Begge utsagnene til mottakslæreren Elise i både utdrag 12 og 13 viser en åpenhet og en positiv innstilling til at eleven får bruke det språket de føler seg tryggest på når de skal jobbe med tekst, og at det er dumt om språket står i veien for læringen. Dette viser en ambisjon som retter seg mot en transspråkspedagogisk tilnærming. Som nevnt i teorikapittelet, er García og Weis (2019) transspråklige tilnærming ressursorientert gjennom å betrakte det helhetlige kommunikative språkrepertoaret som en ressurs. Bruk av flere språk samtidig, eller *transspråking*, kan fungere som stillas og støtte i opplæringa. Dette er det imidlertid ikke alle lærere som har bevisst kunnskap om eller kompetanse i, men er en mulig måte å fremheve det flerspråklige mangfoldet som en ressurs i klasserommet. Mulighetene Elise foreslår for å benytte elevenes språkkompetanser i undervisninga, viser til hennes ressursorienterte, og muligens underbevisste, transspråklige tankevirksomhet. Det er tydelig at hun ser muligheter når det kommer til elevenes morsmål, fremfor hinder. Dette kommer jeg også tilbake til i 4.2.2, og drøftes videre i kapittel 5.

### **4.1.3 Perspektiver fra tospråklige lærere**

Tospråklige læreres perspektiv på 'flerspråklighet som en ressurs' kan hjelpe oss å få en unik innsikt fra personer som selv er flerspråklige, og som selv har kjent på kroppen og erfart hvordan det å være flerspråklig kan oppleves å være nyttig eller utfordrende. I likhet med

mottakslærerne, arbeider de tospråklige lærerne i denne studien i større grad gjennom en-til-en undervisning, men de har likevel mange skoler og elever å forholde seg til i hverdagen.

Når Maria og Lea får spørsmål om hvordan de forstår 'ressurs', svarer de raskt med å bruke seg selv som tospråklige lærere som et eksempel på en ressurs, og at det fungerer som en styrke for skolen. I det neste utdraget forteller de litt om sin rolle som tospråklige lærere i skolen, og hvordan de selv opplever å bidra som en ressurs:

#### *Utdrag 14. Intervju med tospråklige lærere*

I: Ja, hva tenker du det betyr? Hva betyr det å være en ressurs?

Lea: Ja, vi for eksempel hjelper elevene som er svake med å lese og skrive, vi hjelper dem med alle fagene, vi er en brobygger mellom foreldre og lærere på skolen, mellom administrasjon og lærere også selv om oversetting ikke er vår jobb, så er vi ofte med på foreldresamtaler fordi vi vet litt mer enn en tolk kommer, vi skjønner situasjonen, så på en måte blir det enklere for foreldre å forstå hva som skjer på skolen. Vi støtter på en måte fra alle vinkler, som en ressurs.

Maria: Vi blir involvert også, ikke bare over chat også. Vi som er kjent med våre elever når vi sitter i møter som utviklingsmøter eller foreldresamtaler, vet vi... vi oversetter samtidig, vi kommer med noe i tillegg.

I utdraget forteller Lea at de bistår de flerspråklige elevene som trenger hjelp med lesing og skriving, og at de underviser i alle fag. Hun sier også at de som tospråklige lærere ikke bare fungerer som lærere, men også som viktige ressurspersoner i form av brobyggere mellom foreldre og skole i foreldresamtaler. De bistår dermed ikke bare med det faglige, men også som viktige nøkkelpersoner i skole-hjem-samarbeid. Dette er noe Hvistendahl (2009, s. 26) også fremholder, og peker på at de tospråklige lærerne, i tillegg til å være faglærere, fungerer som sentrale identifikasjonspersoner og forbilder for elevene. Maria legger til at de involveres i større grad gjennom den relasjonen de får til elevene sine, og at de kjenner til både elevene og situasjonen, noe som kommer til nytte i foreldresamtaler. Setningen «vi kommer med noe i tillegg» kan i denne sammenhengen også reflektere hennes forståelse av ressurs. Maria og Leas rolle som tospråklige lærere kommer tydelig frem gjennom at de forteller at de er opptatte av elevenes sosiale bakgrunn, og ikke bare av det rent faglige. Det er fremtredende at de er opptatte av å vise forståelse for hver enkelte elev sin situasjon. I løpet av samtalen viser de innsikt i at elever ofte har mye bagasje, ikke bare et ekstra språk, og at de i mange tilfeller kommer fra krigsherjede land. Disse innsiktene viser at lærerne bryr seg om, og har en forståelse av,

elevenes komplekse sammensetning av deres sosiale og kulturelle bakgrunn i sammenheng med deres språklige forutsetninger.

I læreplanen for morsmål for språklige minoriteter står det følgende: «Gjennom arbeid med faget skal alle få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet ellers». (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I likhet med norsklærerne og mottakslærerne, var jeg også interessert i de tospråklige lærernes refleksjoner om *hvem og hva* flerspråklighet kan være en ressurs for, og få et nærmere innblikk i hvordan de selv forstår ressursbegrepet i denne sammenheng (se spørsmål 7, vedlegg 4). De tospråklige lærerne svarer følgende:

*Utdrag 15. Intervju med tospråklige lærere*

Lea: Hvis det er en ressurs for eleven så går det også over tilbake til samfunnet. Og at det blir en ressurs for samfunnet når du først har klart deg.

Maria: Ja, for seg selv fordi de selv skal få nytte av det språket i livet sitt, ikke for samfunnet. Kanskje bare når de skal jobbe i en bedrift i utlandet, så kan de føle en liten tilhørighet, men ikke ellers.

Lea: (...) Jeg føler det flerspråklige i klassen – det åpner opp for en kommunikasjon mellom de andre i samfunnet også. Jeg har mange forskjellige venner fra mange forskjellige land, og vi har god kommunikasjon. Det blir jo sånn en ressurs for samfunnet da også på en måte (...). Helhetlig tror jeg de fleste får bruk for sine språk i mange forskjellige steder som en ressurs.

Maria: Ja, men i teori er det stor fordel. Men i praksis for eksempel for meg, ville jeg jo jobbe på universitet for å være ærlig. Jeg klarte ikke å få jobb på universitet, jeg har søkt. For å være ærlig selv om jeg kan norsk og sånn, fikk jeg ikke jobb.

Lea trekker en sammenhengende linje mellom ressurs for eleven og for samfunnet. Hun sier at ressursen vil gå over tilbake til samfunnet dersom eleven opplever det som en ressurs for seg selv. Maria understreker at det er viktig at eleven selv skal kjenne på at språket er nyttig for sitt liv, og ikke for noen andre eller samfunnets skyld. Lea fremhever at flerspråklighet i klasserommet åpner opp for en kommunikasjon med flere i samfunnet, og at det er viktig for å ha kontakt med mennesker i omverdenen. Dette er noe Wei (2002, s. 22) også fremhever som en av fordelene med å være flerspråklig. Lea presiserer videre at hun tror at de fleste vil oppleve å få bruke sine språk som en ressurs i ulike arenaer. Maria hevder derimot at hun har opplevd det motsatte, der hun ikke fikk nytte av sitt morsmål da hun søkte jobb ved universitet. Hennes erfaring kan si noe om at det vil variere om flere språk anses å være en ressurs i jobbmarkedet, selv om det kan være flere andre faktorer som kan spille inn i en slik situasjon. Dette samsvarer med Duchênes (2019) problematisering av at ikke alle talere eller flerspråklige repertoar

nødvendigvis blir tilkjent samme verdi overalt til enhver tid, og dermed får ulike språk tildelt ulik nytteverdi i ulike kontekster.

Tospråklig lærer Johanna poengterer i neste utdrag nytten av å kunne flere språk både for seg selv og for fremtiden. Når de tospråklige lærerne får spørsmål om hvordan de forstår at elevenes språk skal være og erfares som en ressurs i skolen, svarer Johanna følgende:

*Utdrag 16. Intervju med tospråklige lærere*

Johanna: Jeg tenker at vi må bevisstgjøre dem og si at det er veldig bra å kunne flere språk, at det er viktig å jobbe med morsmålet sitt, norsk og engelsk og kanskje andre språk. Fordi det er veldig nyttig, og du blir jo smartere når du kan flere språk også kan man jo tenke fremtidig, det blir lettere å få jobb. Også har de kanskje foreldre som ikke er norsk nødvendigvis, og da må de jo kunne snakke med familien sin i hjemlandet, og kanskje de finner seg til rette i hjemlandet til foreldrene senere. Hvem vet?

I: Så du tenker som en ressurs for en selv men også for fremtidig arbeid for samfunnet?

Johanna: Ja, det er jo også selvfølgelig veldig bra for landet å ha flere mennesker som snakker flere språk.

Johanna viser til flere grunner til at det å være flerspråklig er noe positivt og nyttig på ulike områder. Hun peker på at kompetanse i flere språk er positivt for fremtiden og fremtidig arbeidsliv og at dette er noe elevene må bli bevisstgjort. Å betrakte flerspråklighet som nyttig for fremtidige muligheter, kan ses i sammenheng med Bourdieus (1991) teori om språk som en del av kulturell, symbolsk og økonomisk kapital. Å ha og bevare kompetansen i flere språk, som en del av den symbolske og kulturelle kapitalen, kan omsettes til en økonomisk kapital i form av bedre jobbmuligheter. Johanna trekker også frem kontakt med familie som et viktig argument for å ivareta førstespråket. Dette kan ses i lys av Wei (2000) som betrakter flerspråklighet som fordelaktig for å kunne kommunisere med foreldre på deres foretrukne språk. Når hun får oppfølgingsspørsmål om det også kan være en ressurs for samfunnet, svarer hun at det er positivt for et land å ha flerspråklige borgere. Dette samsvarer med Heller og Duchênes (2016, s. 140) perspektiv om at flerspråklighet er en mye etterspurt kompetanse og ressurs for Europa som helhet. Uttalelsene i utdrag 16 taler for et ressursrettet perspektiv på det å være flerspråklig, og at Johanna ser nytteverdien av å være flerspråklig på flere områder. Når Maria og Lea får spørsmål om hva de assosierer med begrepet 'flerspråklighet', trekker de frem *kultur* som viktig stikkord knyttet til det å være flerspråklig. I samtalen med Maria og Lea er

det tydelig at de ser en nær sammenheng mellom språk og kultur, og at det etter deres erfaring ikke kan sees uavhengig av hverandre:

*Utdrag 17. Intervju med tospråklige lærere*

Maria: Når vi snakker om kultur blir det utveksling av kulturer. Og hva betyr det? At sidene må oppleve toleranse. (...) Vi lærer fra hverandre, og det betyr for meg en berikelse for det norske samfunnet.

Lea: Her på denne skolen tenker dem mer på kultur enn språk. For eksempel vil det bli vanskelig for en norsklærer for å hjelpe elevene med de ulike språkene, men de trekker frem kulturen. (...) også en klasse jeg var med for eksempel, de hadde om Islam, også de tok en tospråklig lærer også viste til hele klassen hvordan de ber og hva de gjør – det var så interessant!

*Utdrag 18. Intervju med tospråklige lærere*

Lea: Ja, også i selve forestillingen siste dagen, alle kan ha på seg sin nasjonaldrakt der det er felles flerkultur. Vi har morsmålsdagen også, der de viser frem nasjonalitetene sine, vi henger opp flagg på alle språkene her og nasjoner som er representert på skolen her.

I: Så når dere vil definere flerspråklighet, så tenker dere på noe litt større enn kun det rent språklige? Dere kobler språket til noe kulturelt?

Lea: Ja

Maria: Ja, vi blir kjent med alle andre kulturer, ikke bare.. vi bor her i Norge, vi blir kjent med norsk kultur og sånn, men også med andre kulturer fordi det er flere andre morsmål som finnes her også på andre mottaksskoler.

Som vi ser i utdrag 17, nevner Lea at det vil være utfordrende for en norsklærer å bistå de flerspråklige elevene når de selv ikke har kompetanse i de respektive språkene. I forlengelse av dette trekker begge de tospråklige lærerne frem at det ligger et større fokus på kulturene enn språkene i deres skole. Maria forteller om berikelsen av å utveksle kulturer i et flerspråklig samfunn. Dette kan ses i lys av det Wei (2000, s. 22) fremholder som en fordel ved å være flerspråklig, og at erfaringer fra flere kulturer vil gi et menneske et bredere perspektiv på verden. Lea forteller både i utdrag 17 og 18 om måter skolen har benyttet seg av tospråklige lærere, og lagt til rette for kulturelle prosjekter med innslag fra ulike nasjonaliteter for å bli kjent med og fremheve mangfoldet som en berikelse. Lea og Maria legger til i utdrag 18 at det blir en «felles flerkultur», og ut ifra måten de snakker om det fremstår det som noe verdifullt for skolen. Det er imidlertid tydelig gjennom utsagnene over at de tospråklige lærerne mener det vil være lettere å forstå kultur som en ressurs fordi det oppleves mer tilgjengelig i mange sammenhenger. Dette kommer jeg tilbake til under 4.3.2.

Når de tospråklige lærerne får spørsmål om hvilken term de ville ha brukt dersom de skulle omtale elevene som bruker to eller flere språk, kom det tydelig frem at de heller foretrekker «flerspråklige elever» fremfor «minoritetsspråklige elever». Deres refleksjoner om bruken av disse begrepene kan bidra til å kaste lys over hvordan de forstår flerspråklighet som ressurs.

*Utdrag 19. Intervju med tospråklige lærere*

Lea: Jeg foretrekker flerspråklige fremfor minoritetsspråklige. En gang var det en elev som sa ‘vi føler oss undertrykket, eller nedstående’ eller sånn, eleven sa i fremtiden vil vi være en del av dette samfunnet, hvorfor kaller de oss.. Vi er flerspråklige, ikke minoritetsspråklige.

I: Ja, tenker du det er mer inkluderende å si ‘flerspråklige’?

Maria: Ja, begrepet flerkulturelt er bedre, fordi de tenker minoritet de tenker ‘okei, det er majoritet også’ hvorfor er de majoritet da?

Lea: Ja, da blir det et ‘dem’ og ‘vi’-skille.

Maria: Men ja, flerkulturelt eller flerspråklighet er mer positivt, en berikelse. Ikke bare for norsk skole men også for det norske samfunnet.

Det er tydelig at disse tospråklige lærerne er bevisste på hvilke begrep de bruker når de omtaler elevene, og gjør seg noen tanker over hvilken betydning og hvilke språkholdninger en kan uttrykke gjennom bruken av disse. Maria peker på at begrepet «flerspråklighet» er bedre fordi det fremstår som en berikelse og mer positivt sammenlignet med «minoritetsspråklige». Lea problematiserer at begrepet «minoritetsspråklige» kan bidra til å skape et vi- og dem-skille som ikke er ønskelig. En slik refleksjon viser det Spernes (2020) etterlyser, som innebærer at lærerne må være bevisst på at majoriteten sitter på en definisjonsmakt når det gjelder bruken av minoritet- og majoritetsspråklig som begrep. Måten de tospråklige lærerne ser på flerspråklighet som en berikelse, kan si noe om hvordan de tolker visjonen til læreplanen om ‘flerspråklighet som en ressurs’, og at de ser på de flerspråklige elevene som positive ressurser, både for skolen og samfunnet. Johanna gir imidlertid uttrykk for at hun savner at elevene blir benyttet som eksperter på sitt språk, og at det på den måten kunne blitt fremheves som en ressurs i hennes øyne:

*Utdrag 20. Intervju med tospråklige lærere*

Johanna: Vi har jo elever på forskjellige skoler, der man snakker ikke om det språket de har som en ressurs, de blir ikke brukt som eksperter for eksempel på det å kunne det språket, men de lærer om forskjellige land for eksempel i Europa. (...) De snakker jo om landene de kommer fra, men det blir ikke brukt for å snakke om de på en positiv måte nødvendigvis.

Slik vi ser i utdraget over, uttrykker Johanna at de flerspråklige elevene ikke blir benyttet nok som eksperter på sine språk. Joke Dewilde tematiserer dette i intervjuet med Bedre skole, gjennom å gi uttrykk for at læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, og at det er elevene som er eksperter på sine egne språk (Brøyn, 2020). Utdrag 20 viser nok et eksempel på at det er lettere å fremme de ulike kulturene og nasjonalitetene som en ressurs, fordi det oppleves mer tilgjengelig og overskuelig for lærerne å forholde seg til. I utdrag 20 er det litt uklart om det gjelder ordinære klasserom eller i en tospråklig opplæringssituasjon, men Johanna får likevel frem et viktig poeng i at elevene ikke brukes nok som spesialister på det språket eller morsmålet de tar meg seg inn i skolen.

#### **4.1.4 Oppsummering av de ulike perspektivene**

Funn i denne analysedelen (4.1) viser at det er fremtredende at norsklærerne i studien gir uttrykk for at morsmålet er noe verdifullt, men først og fremst i form av et redskap for å bli bedre i norsk. De har også en mer praktisk tilnærming til det å 'være en ressurs i skolen', blant annet gjennom å benytte elevenes språk i norskopplæring, og til å oversette tekster i ulike sammenhenger på skolen. Mottakslærernes forståelse av flerspråklighet som en ressurs er knyttet til noe som er nyttig og positivt, og at elevenes språk er en ressurs så fremt de får god nok språkopplæring i både første- og andrespråk. De tospråklige lærerne knytter i all hovedsak det flerspråklige tett opp mot det flerkulturelle, og at det er vel så viktig å anerkjenne elevenes «flerkultur» som en berikelse. Selv om alle lærerne i studien fremstår å støtte opp under den felles visjonen i læreplanen om at flerspråklighet skal være en ressurs, har de likevel ulike tilnærminger til hvem og hva det kan være en ressurs for. Disse ulike forståelsene av 'flerspråklighet' som ressurs, gir naturligvis sprikende forventninger og uklare rammer for hvor hvordan det kan og bør realiseres i praksis – enten om det er i mottak, i norskundervisningen i helklasser eller sammen med tospråklige faglærere. Som vi skal se i det følgende, kan disse forståelsene ligge til grunn for hvilke muligheter lærerne ser i å implementere en ressursorientering til flerspråklighet i skolehverdagen. Dette er noe jeg skal gå nærmere inn på i neste analyseseksjon (4.2) og i drøftingskapittelet (5).

## 4.2 Implementering i skolen

Nå som vi har fått et innblikk i hvordan de ulike lærerne forstår ‘flerspråklighet som ressurs’, skal vi i følgende analyseseksjon se nærmere på data som belyser hvilke refleksjoner lærerne har knyttet til å skulle realisere et ressursperspektiv på flerspråklighet i skolen (forsknings spørsmål 2). Delkapittelet er delt i to underseksjoner. I første del, 4.2.1, presenterer jeg noen av utfordringene som lærerne nevner i forbindelse med å skulle implementere læreplanens ressursvisjon i skolen. Dette blir etterfulgt av 4.2.2 som går nærmere inn på de ulike mulighetene lærerne ser for å behandle elevenes flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. I dette delkapittelet har jeg valgt å blande lærergruppene og plassere de ulike perspektivene under temaene *utfordringer* (4.2.1) og *muligheter* (4.2.2), med tilhørende underseksjoner. En slik struktur ble hensiktsmessig å benytte seg av i denne analysedelen, fordi mange av utsagnene til lærerne passer inn under de samme temaene.

### 4.2.1 Utfordringer

Det er i hovedsak to hovedutfordringer som kommer frem i lærerintervjuene knyttet til å implementere eller realisere ‘flerspråklighet som en ressurs’ i skolen. Dette er mangel på tid og økonomiske midler, manglende konkretisering og ikke tilstrekkelig samarbeid med tospråklige lærere. Dette henger igjen sammen med gapet mellom en visjon, slik formuleringene i læreplanen gir uttrykk for, og hva som er realistisk å få til innenfor rammene i skolen.

#### Mangel på tid og økonomiske midler

Begge mottakslærere gir uttrykk for å ha et sterkt ønske om å bevare det flerspråklige mangfoldet, men at det ikke er prioritert midler i form av økonomiske ressurser eller bemanning til å kunne ta språkopplæringen i skolen på alvor. I utdraget nedenfor får vi innsikt i hvilke utfordringer mottakslærer Elise ser knyttet til å skulle realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs i skolen:

#### *Utdrag 21. Intervju med mottakslærere*

Elise: Noen har ikke muligheten til å gå på mottaksskole, for eksempel i flere plasser i Nord-Norge så finnes ikke tilbudet, og da starter du rett i det ordinære også får du en time SNO, også har de kanskje ikke TFO-lærer og ikke kom å fortell meg da at de elevene opplever at det er en ressurs å ha flere språk, fordi det er kun en begrensning når du sitter i den situasjonen der. Det å holde på med begrepsinnlæring tar tid, og det krever at du klarer å være med på spørsmål som eleven har, og fortelle små historier eller lage språklige bilder eller få tid til oversettingsverktøy, tid til samarbeid



med TFO-lærerne - og det har vi overhodet ikke i ordinær klasse i dag. Og det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det verken i samfunnsfag, norsk eller matematikk.

I dette utdraget adresserer mottakslæreren en sentral problematikk knyttet til hvordan en skal forholde seg til formuleringene om og forventningene til å behandle flerspråklighet som en ressurs. Først og fremst påpeker hun det mangelfulle tilbudet på mottaksskoler og tospråklige lærere rundt omkring i Norge, og at slike tilbud er viktige tiltak for å forhindre at de flerspråklige elevene utelukkende skal føle sine begrensninger i skolen. Disse begrensningene kan gjelde for de elevene som ikke får god nok språkopplæring som følge av dette, og dermed ikke får nok norskkompetanse til å kunne henge med i undervisningen. Hun presiserer også at det ikke er satt av nok tid til verken begrepsinnlæring eller samarbeid med tospråklige lærere på ordinære trinn i dag. Hun understreker at dette er tiltak som er avgjørende for at elevene skal erfare at sine språk er en ressurs i flere fag, og at verken hennes eller læreplanens ressursorienterte ambisjon vil være tilstrekkelig når det ikke er satt av god nok tid i praksis. Elise får altså frem at det krever flere tiltak, både i form av flere tilbud og avsatt tid til tospråklig undervisning og samarbeid med flere tospråklige lærere. For å få gjennomslag for slike tiltak påpeker hun at det er avgjørende med politisk medhold og en styring som er villige til å synliggjøre og plassere det høyere på prioriteringslisten i skolene:

#### *Utdrag 22. Intervju med mottakslærere*

Elise: (...) det er en mangel på politisk styring og sette det på prioriteringslista, for det hadde kosta veldig veldig lite å få gjennomført, og det hadde betydd enormt mye og hadde vært en investering i alle dem første- og andregenerasjonsinnvandrere som vi har da.

Mottakslærer Elise peker på den manglende politiske styringen når det gjelder prioriteringen av å investere i gode språktilbud til elevene. I likhet med Elise, presiserer den tospråklige læreren Marta også at de økonomiske rammene gir utslag i hvordan en kan anerkjenne og videreutvikle elevenes flerspråklighet:

#### *Utdrag 23. Intervju med tospråklige lærere*

Marta: Jeg har ingen tvil på at vi kunne gjort mye mer dersom elevene kunne fått et tilbud, ikke bare førtifemti minutter en gang i uka.

Marta mener at dersom skolen hadde fått tilgang på flere midler, slik at det ble mer tid til tospråklig fagopplæring, ville det ha utgjort en stor forskjell i å kunne behandle elevenes flerspråklighet som en ressurs. Utsagnet kan indikere at Marta har et ønske om mer avsatt tid til tospråklige fagopplæringen sammen med de flerspråklige elevene. I det følgende utdraget adresserer Elise en problematikk knyttet til elevenes begrensede muligheter dersom de ikke får god nok språkopplæring:

*Utdrag 24. Intervju med mottakslærere*

Elise: (...) men vi har også folk her som har forutsetninger til å bli lærere, leger, ingeniører og hva enn de har lyst å gjøre, ikke sant. Men de har ikke tilgang på det samme, ikke tilgang på den samme utdanninga hvis de ikke får en god språkopplæring. Og får de ikke tilgang på den samme utdanninga, får de ikke tilgang på de samme jobbene, samme styreverv, samme maktposisjoner i samfunnet også skaper vi strukturell rasisme rett og slett ved å ikke ta den språkopplæringa på alvor da.

I: Og da kan de ikke bli den ressursen som de er potensielt til å være da?

Elise: Nei, og de aller aller fleste er ressurser, selvfølgelig får vi noen elever som har så mange opplevelser bak seg at det blir vanskelig, men de aller aller fleste er jo gira på en ny start og vil lære seg norsk og studere og bidra i samfunnet.

I utdrag 22 omtaler Elise vektlegging og prioritering av elevenes flerspråklighet som en viktig investering hos første- og andregenerasjonsinnvandrere i Norge, med troen på at det hadde hatt stor betydning og kostet lite. Hun understreker også i utdrag 24 at dersom språkopplæringa til disse elevene ikke blir tatt på alvor, vil de ikke få tilgang på de samme mulighetene i livet sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene. Dette innebærer den samme utdanninga, de samme jobbene, styrevervene eller maktposisjonene i samfunnet. Elises refleksjon gir uttrykk for hvordan hun verdsetter god språkopplæring, og i dette tilfelle av norskopplæring, som en forutsetning for å lykkes i å få tilgang på muligheter i livet. Disse mulighetene i utdanningskontekst kan knyttes til Bourdieus (1991) teori om at ulike mennesker er bærere av ulike former for kapital, som igjen vil påvirke hvilke muligheter man får i senere liv. I dette tilfellet vil elevenes kulturelle kapital, som utdanning og god opplæring, gi føringer for hvordan eleven vil lykkes i utdanningskontekst. Denne kapitalen kan også omsettes til en økonomisk kapital, i form av bedre jobbmuligheter. Utsagnene fra Elise i utdrag 22 viser at hun ser verdien av å sikre de flerspråklige elevene god språkopplæring i andrespråket, slik at de kan oppnå fullt potensiale av den ressursen de kan være for samfunnet. Det ser også ut til at utfordringen i første omgang er at det ikke er tilstrekkelige økonomiske ressurser eller tospråklige lærere i skolen for å kunne tilby elevene nettopp dette.

Som nevnt er manglende *tid* et viktig stikkord for hva som er noe av hovedproblematikken knyttet til å implementere flerspråklighet som en ressurs i undervisningen. Det kommer tydelig frem at forventningene og kravene LK20 setter til samtlige lærere ikke samsvarer med hva som er realistisk å ha fokus på i praksis, når det står mye annet på prioriteringslista. Norsklærerne understreker at dersom visjonen om 'flerspråklighet som en ressurs i skolen' slik som LK20 fremstiller det skal kunne bli realisert, må noe annet vike:

*Utdrag 25. Intervju med norsklærere*

Ola: Så hva skal ut og hva.. for vi har allerede stappfullt med det vi må gjøre altså. Der er det ikke plass til noe mer. Det er jo en dårlig skjult hemmelighet at vi kommer jo oss ikke i nærheten det vi skal gjennom en gang. Så det blir bare nok en ting liksom.

*Utdrag 26. Fra intervju med mottakslærere*

Elise: Jeg kjenner med en gang at det knytter seg litt inni meg, for en ting er å lage læreplaner hvor de skriver dette, men en annen ting er å bemanne skolen slik at man faktisk kan gjøre dette.

I utdrag 25 gir norsklæreren Ola uttrykk for at han ikke opplever at det er lagt opp tilstrekkelig tid for å kunne fokusere på eller tematisere flerspråklighet i norskfaget. Han legger til at det kan oppstå kommunikasjonsutfordringer for elever som ikke behersker norsk dersom skolen ikke har tilgang på ansatte som har kompetanse i elevenes førstespråk. Han understreker at elevenes språk i slike tilfeller oppfattes mer som en utfordring fremfor en ressurs. I utdrag 26 peker mottakslærer Elise også på nok bemanning i skolen som en viktig forutsetning for å kunne realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs. Dette viser til spenningen mellom å ha en overordna visjon og hva som faktisk er mulig å realisere. Lærenes utsagn understreker igjen deres forståelse av at tilstrekkelig avsatt tid og økonomiske midler gir føringer hva som er realistisk å få til i praksis. Med dette kan det se ut til at lærerne betrakter flerspråklighet å komme *i tillegg til* alt det andre som skal rekkes i løpet av et skoleår. Slik det legges frem i utdragene, virker det som lærerne har en oppfattelse av at bruken av elevenes språklige kompetanser må legges ekstra til rette for å gjøre særskilt, i stedet for å se på det som en integrert del av aktiviteten de allerede gjør i klasserommet. Flerspråklighet kan i slike tilfeller oppleves stort og utilgjengelig der noe annet må vike dersom de skal 'rydde plass' til det i norskfaget. Dette vender jeg tilbake til i drøftingen i kapittel 5.

Det er altså tydelig at manglende tid, økonomiske midler og nok bemanning oppleves å stå i veien for å kunne realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs i skolen. Dette kan tyde

på at det ligger et gap mellom visjonen og forventningene fra læreplanen og hva lærerne tenker er mulig å realisere i praksis. I følgende utdrag får vi innblikk i hvordan mottakslærerne forholder seg til formuleringene i læreplanen, og hvilke utfordringer de erfarer:

*Utdrag 27. Fra intervju med mottakslærere*

Elise: Selv om jeg tenker det at vi kanskje ønsker å gjøre dette her, så betyr det ikke at noen sjekker om vi gjør det eller gir oss materiell til å gjøre det, så det blir veldig opp til den enkelte lærer hvem som prioriterer det og ikke.

*Utdrag 28. Intervju med mottakslærere*

Elise: Det er ikke noe vi har løfta frem i fellesskapet. Noen lærere gjør det og andre gjør det ikke. Noen er veldig opptatt av at vi skriver i norsk skole, og andre tenker at det som skjer i timene skjer.

Clara: Men i diskusjonsoppgaver vet jeg at mange bruker elever med samme morsmål – som for eksempel arabisk, spansk og at de kan utveksle med hverandre fordi det gjør det litt lettere.

Elise: Men i ordinære klasse så synes jeg at man ... veldig mange lærere er innarbeidet med 'hva gjør jeg i mitt fag' og man tviholder på det gamle kanonlitteraturen liksom.

I utdrag 27 gir mottakslærer Elise uttrykk for at selv om de ønsker å gjøre det som står formulert, så betyr det ikke at noen kontrollerer at det blir gjort, eller at det blir gitt noe materiell til å gjøre det. Dette innebærer at det i større grad blir opp til hvordan hver enkelt lærer prioriterer, og at det nærmest blir tilfeldig hvilke lærere som velger å følge opp læreplanens visjon. Mottakslærerne gir videre i utdrag 28 uttrykk for en stor forskjell i hvordan faglærere velger å vektlegge og fokusere på elevenes flerspråklighet i klasserommet, fordi det ikke er en fastbestemt praksis på skolen. Elise forteller at formuleringene i LK20 som dreier seg om 'flerspråklighet som en ressurs' ikke har blitt løftet frem i fellesskapet, og at lærerne fokuserer på ulike ting i undervisningen sin. Clara legger til at mange lærere velger å sette sammen elever med samme morsmål i arbeid med diskusjonsoppgaver, slik at de kan samarbeide med hverandre. I forlengelse av dette forteller Elise at en utfordring er at mange lærere fremdeles har en selvstendig innarbeidet praksis gjennom å blant annet tviholde på den gamle kanonlitteraturen. Utsagnet til Elise viser til at dersom man er for låst til tradisjonelle mønstre kan det stå til hindring for å ha et åpent sinn mot å kunne benytte seg av elevenes språklige repertoar som en ressurs i arbeid med norskfaget.

Når vi i intervjuet er inne på Opplæringsloven §2-8 om særskilt norskopplæring, som en overgangsordning der morsmål blir fremstilt som et overgangsverktøy for å lære seg norsk,

kommenterer Elise at «I norsk skole per i dag er det jo sånn. Men det er ikke sånn at det er riktig, men det handler også om tid og ressurs». Det ser også ut til at både norsklærerne og mottakslærerne opplever formuleringene i læreplanen som store ord, som ikke er så enkelt å få til i praksis slik som tidsplanen og økonomiske forhold er lagt opp nå:

*Utdrag 29. Intervju med mottakslærere*

Elise: (...) for det er det jeg leser ut ifra her da som er sånn: ja, okei nå får dere noen elever, bare få dem til å være ressurser, få dem til å oppleve at dem er ressurser slik at elevene går rundt og føler seg som ressurser, men altså hvordan da da? Når vi ikke har noe tid eller penger?

*Utdrag 30. Intervju med norsklærere*

Ola: Skulle man ha gjort det her, så er det i seg selv ett års arbeid, det er et eget skoleår liksom. Så det går inn her og ut her, også prøver man å ta litt hensyn til det.

Sofie: Jeg synes også det er brukt veldig store ord. Det er veldig sånn.. det er jo litt sånn.. vi snakker ofte om at det er ekstremt mye vi skal rekke over på ett år liksom. Både av kompetansemål og overordna del og alle de her andre målene som også er inn nå, bærekraft, demokrati og alt det der. Sånn at det, det er litt sånn at man føler at man må være supermann for å få til alt. (...) Vi har rett og slett ikke tid til å få gjort alt.

Utdrag 29 understreker igjen gapet mellom visjonen til læreplanen og hva som er mulig å realisere med de økonomiske og tidsmessige forholdene som er. Sofie forteller i neste utdrag at det er mye de som norsklærere skal rekke på ett år, både av kompetansemål og visjonene i overordna del. Hun nevner også de tre nye tverrfaglige teamene som følger med fagfornyelsen i LK20 og at tiden ikke strekker til for å rekke alt. I likhet med det vi ser i utdrag 25 kommer det tydelig frem her at disse lærerne ikke ser på det som står formulert i læreplanen som noe overkommelig i skolehverdagen, og at det igjen kommer *i tillegg til* alt det andre undervisningsmaterialet de skal rekke å gjennomgå i faget. I likhet med det Ola forteller i utdrag 25, er det fremtredende at norsklærerne og mottakslærer Elise har en idé om at det å bruke flerspråklighet som ressurs kan oppleves som stort og noe som står for seg selv.

I læreplanen for språklige minoriteter står det at «faget skal legge til grunn for at elevenes bakgrunn, erfaringer, kunnskap og ferdigheter skal bli verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). De svarer følgende når jeg stiller spørsmål rundt hvilke tanker de gjør rundt å implementere flerspråklighet som en ressurs i skolen i tråd med formuleringene:

### *Utdrag 31. Intervju med tospråklige lærere*

Maria: 'Å verdsette som en ressurs' er veldig sterke ord. Som jeg har sagt tidligere, da vi<sup>3</sup> begynte å diskutere og analysere nye læreplaner, sa jeg at det var mye hard teori. Det burde vært folk som jobbet med minoritetsspråklige elever som skriver slike dokument.

I: Ja, så du tenker det er brukt store ord uten særlig utdyping?

Maria: Ja, for å nå slike mål må de innvilge mye penger og sånn for å komme frem til det høyeste målet, det er idealistisk.

### *Utdrag 32. Intervju med tospråklige lærere*

Johanna: (...) det virker som at det er bare våre elever skal føle det er en ressurs, men de lærer ikke om det samme når de befinner seg i det norske klasserommet. (...) De lærer ikke like mye der, og det er ikke like stort fokus der. Og der oppleves de kanskje mer som et problem, selvfølgelig ikke over alt men i noen tilfeller. Hos oss opplever jeg at fokuset er mer på at flerspråklighet skal være en sterk ressurs og at det er veldig bra, men når de går tilbake til det [ordinære] klasserommet er det plutselig ikke sånn.

Maria forteller i utdrag 31 at hun opplever formuleringene om flerspråklighet som teoritunge, og at de fremstår som idealistiske. I den forbindelse legger hun også frem et ønske om at de tospråklige lærerne, eller andre som jobber med minoritetsspråkene, heller skulle ha utarbeidet og skrevet skolens styringsdokument. Hun understreker at en viktig forutsetning for å klare å realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs, vil være avhengig av at det innvilges større økonomiske midler. I utdrag 32 problematiserer Johanna at det oppstår en større forventning om en ressursorientering i arbeid med læreplanen i morsmål for språklige minoriteter, sammenlignet med lærere i ordinære klasserom som for eksempel følger Læreplan i norsk. Hun poengterer at det ikke er et like stort fokus på det i slike ordinære klasserom, og at det ikke samsvarer med kravene som stilles til skolen som helhet gjennom overordna del av læreplanen.

### **Rammene rundt samarbeid med tospråklige lærere**

Tidsklemme og prioritering av flerspråklighet i skolen er ut ifra intervjuene viktige nøkkelord som går igjen som en utfordring flere steder, spesielt i samtalene med mottakslærerne og norsklærerne. I arbeid med det flerkulturelle og språklige mangfoldet, kommer det frem at det er ønskelig med et samarbeid med tospråklige faglærere, men at det er satt av for lite tid til det. De tospråklige lærerne har mange skoler å forholde seg til hver dag, og ofte skjer kommunikasjon utelukkende gjennom epost. Et godt samarbeid mellom mottakslærerne,

---

<sup>3</sup> Lærerne på skolen

norsklærerne og tospråklige lærerne blir fremhevet av blant annet Spernes (2020, s. 190) som en forutsetning for å kunne hjelpe elevene å oppleve samsvar mellom det som skjer med klassen i timene og det som skjer i egne grupper. For at tospråklig opplæring skal være vellykket er det derfor viktig å legge til rette for et trekantsamarbeid mellom tospråklige lærere, faglærere og mottakslærere (Lunde, 2017, 58). Innholdet i de følgende utdragene, hentet både fra intervju med mottakslærere, norsklærere og tospråklige lærere, illustrerer mange av de gjeldende utfordringene når det kommer til organisering av et trekantsamarbeid mellom faglærere, kontaktlærere og tospråklige faglærere.

#### *Utdrag 33.. Intervju med mottakslærere*

Clara: (...) og de har ikke bil, og de kommer gjerne med buss.

Elise: Ja, og de får ikke sjans til å reise mellom de ulike skolene, og når de da har elevene en gang i uka da kanskje, så da de timeplanen sin stappet med elever også drar de igjen. (...) Så nei, det trengs et rammeverk rundt det og det trengs at man forstår at det her er viktig, og at en forstår at den her investeringa som man gjør ikke bare de første to årene, men de første 5-7 årene.

*(sidesekvens utelatt)*

Elise: Men nå føler jeg at mye av det TFO-en som foregår her, kunne også blitt gjort på Google translate nesten altså. Ikke fordi lærerne ikke er flinke, men det er bare sånn – det samarbeidet er ikke der og da blir det ikke så konstruktivt det som skal foregå i timen da.

#### *Utdrag 34. Intervju med norsklærere*

Sofie: Jeg skulle ønske at det var satt av mer tid sånn at man faktisk kunne ha fått prata med dem annet enn bare i farta eller på mail. At man kunne hatt sånn.. en gang i måneden for eksempel at man får avsatt tid til å snakke sammen for å høre hvordan elevene ligger an og litt sånne ting da.

#### *Utdrag 35. Intervju med tospråklige lærere*

Maria: Ja, det er noen skoler som ikke vet hvordan de skal jobbe sammen med de tospråklige lærerne. (...)

Det er noen som ikke tar hensyn til oss, de sender ikke ukeplanene i det hele tatt – jeg har opplevd det i år også.

I utdragene over får vi innblikk i hvilke utfordringer som oppstår i forbindelse med samarbeidet mellom de tospråklige lærerne, mottakslærerne og norsklærerne. I utdrag 33 forteller Clara og Elise om de praktiske utfordringene, og at dette igjen kan knyttes til for lite avsatt tid til samarbeid. Elise poengterer at de tospråklige lærerne er dyktige, men at det er mangel på et tydelig rammeverk som kan sikre et bedre samarbeid. Dette er noe norsklæreren Sofie også er inne på, når hun i utdrag 34 forteller at hun selv skulle ønske det var avsatt mer tid til samarbeid,

gjennom for eksempel å ha et fast møtetidspunkt med de tospråklige lærerne. Maria bekrefter disse utfordringene i utdrag 35, der hun poengterer vanskeligheter som dukker opp i et samarbeid med de andre faglærerne, og at hun ikke føler de tospråklige lærerne alltid blir tatt hensyn til. Hun nevner blant annet at det er vanskelig å få utdelt ukeplaner for de gjeldene flerspråklige elevene, og legger til at det er noe de er helt avhengig av for å få den tospråklige opplæringen til å fungere i praksis. Den samme tendensen finner vi i studien til Reda (2020), der funnene viser lite samarbeid mellom norsklærerne og de tospråklige lærerne, selv om de har et sterkt ønske om å ha et velfungerende samarbeid.

#### **4.2.2 Muligheter i klasserommet**

Som vi har sett, adresserer lærerne flere utfordringer knyttet til å realisere ressursorientering i skolen. Likevel kommer lærerne med flere muligheter i deres refleksjoner, til hvordan elevenes flerspråklighet kan benyttes som en ressurs i klasserommet. I hovedsak trekker lærerne frem muligheter knyttet til kultur som inngang til elevenes språk, integrering av språk i allerede etablerte læringsaktiviteter og gjennom å se potensiale i et godt samarbeid med tospråklige faglærere.

#### **Kulturer som inngang til språk**

Som vist i 4.1 kan kultur oppleves mer tilgjengelig for en lærer som selv ikke har kompetanse i elevenes førstespråk, og kan være en forklaring på hvorfor kultur blir trukket frem som en metode for å synliggjøre elevenes språk som en ressurs i skolen. Dette ser vi også som en gjennomgående tendens i de neste utdragene, der kulturene blir innganger til å synliggjøre elevenes språklige ressurser.

##### *Utdrag 36. Intervju med mottakslærere*

Elise: Jeg vet ikke hvordan jeg skal lære eleven min på [språk] å bli trygg språkbruker, vi kan jo selvfølgelig gjøre mer med kultur, så er det jo lettere der vi kan hente inn for eksempel eventyr, eller dikt eller musikk eller sånn fra deres kultur, men når jeg ikke vet hva det betyr så er det jo veldig vanskelig da, som lærer.

##### *Utdrag 37. Intervju med norsklærere*

Sofie: (...) synes jeg det er lettere for eksempel i KRLE da, lettere å ha fokus på litt andre kulturer og religioner og språk i det faget, fordi der er det rom for at man skal lære om Islam og om Buddhisme og lære om de forskjellige religionene, for da er det enklere å trekke inn språk. For det gjorde jeg da



jeg hadde KRLE for eksempel, da trakk vi inn litt sånn.. da vi hadde om Islam, så snakka vi litt om hvordan det var å snakke arabisk også forskjellige ting.

*Utdrag 38. Intervju med tospråklige lærere*

I: Ja, at man viser kultur gjennom språket da?

Maria: Ja

Lea: Her for eksempel på X skole, dem tenker mer kultur enn de tenker på språk. For eksempel vil det bli vanskelig for en norsklærer for å hjelpe elevene med de ulike språkene fordi de selv ikke kan det, men de trekker frem kulturen. For eksempel hvis det er jul, spør de 'hva gjorde dere med jul da dere var i hjemlandet? Kan du si litt, forklare litt, kan dere komme frem og tegne?' de tar begge kulturene, spesielt fra deres bakgrunn, ja så jeg har vært i mange klasser her på skolen også de er veldig opptatt av dette.. også en klasse jeg var med for eksempel, de hadde om Islam, også de tok en tospråklig lærer også viste til hele klassen hvordan de ber og hva gjør dem og det var så interessant!

Elise forteller i utdrag 36 at hun ikke vet hvordan hennes elev på [språk] kan bli en trygg språkbruker fordi hun selv ikke har ferdigheter i språket, men at det er lettere å bruke elevenes kulturelle bakgrunn aktivt i undervisningen. I denne sammenheng trekker også Sofie frem KRLE-faget som en arena til å snakke om elevenes ulike kulturer. I utdrag 38 presiserer Maria og Lea, i likhet med Elise, at det vil være utfordrende for en norsklærer å bistå elevene med sine språk dersom de ikke har kompetanse i det selv, og at kulturen da blir en tilgjengelig inngang. Det er tydelig at samtlige lærere i utdragene over anser kulturer som mer håndterlig og lettere tilgjengelig enn språk, som lærerne selv ikke har kompetanse eller ferdigheter i. I likhet med utsagnene fra utdrag 17 og 18, er det også her tydelig at de anser språket som en integrert del av kulturen.

I motsetning til Maria og Lea, som ser denne nære sammenhengen mellom språk og kultur, forteller Marta at en bør skille mellom disse, og at eleven ikke nødvendigvis alltid vil kunne identifisere seg med det landet eller kulturen språket stammer fra. Slik som Baker (2006, s. 4) og Kjelaas (2017, s. 228) peker på, at det ikke alltid er en gitt korrelasjon mellom det å være flerspråklig og flerkulturell. Dette gjør at kulturen ikke alltid vil være en god inngang for å synliggjøre elevenes flerspråklighet - og er noe jeg vil drøfte nærmere i kapittel 5. Utsagnene fra lærerne gir uttrykk for at kulturen vil føles mer tilgjengelig for lærerne enn det de ulike språkene gjør. Det virker som at de erfarer sin manglende flerspråklige kompetanse som et hinder for å kunne fremheve og synliggjøre elevenes flerspråklighet. Så hvordan kan man konkret innlemme flerspråklighet i undervisningen, slik at elevene erfarer det å kunne flere

språk som en ressurs i skolen? I den følgende seksjonen kommer mottakslærer Elise med noen ideer til muligheter for hvordan dette kunne blitt gjort i praksis.

### **Flerspråklighet i etablerte undervisningsaktiviteter**

I utdrag 12 og 13 fikk vi se hvordan Elise nærmer seg 'flerspråklighet som en ressurs' gjennom å åpne opp for bruken av elevenes morsmål i arbeid ulike skriveoppgaver. I utdragene nedenfor forteller Elise om arbeidet hun har gjort for å inkludere elevenes morsmål inn i de aktivitetene som allerede foregår i mottaksklasserommet:

#### *Utdrag 39. Intervju med mottakslærere*

Elise: (...) på mottak gjør vi jo en del. For eksempel vi hadde et sånt prosjekt om metaforer også hadde vi ... jeg tok frem noen på norsk for å forklare hva et språklig bilde er, hva vi ser for oss, også hadde jeg illustrert litt og dramatisert litt, og så skulle dem tenke seg om og bruke internett eller snakke med andre fra samme land også skulle de hente metaforer, også skrive dem på morsmål og på norsk også med en illustrasjon eller med en tegning eller bilde til da, også hang vi det opp i arealet synlig for hele trinnet som også skulle jobbe med metaforer på samme tidspunkt. Så det ble en veldig fin greie egentlig.

Hun legger til at en gjennom arbeidet med metaforer får tatt et dypdykk i temaet og tid til å forklare, og at man kan fokusere både på kultur og språk. Hun viser et tydelig engasjement for hvordan en kan behandle elevenes flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Her viser hun også til løsninger som ikke nødvendigvis krever å behandle bruk av flerspråklig kompetanse som noe eget eller frakoblet, men mer som en integrert del av de allerede etablerte undervisningsaktivitetene elevene arbeider med. Hun fortsetter med å komme med forslag til hvordan en kan gjøre det samme som inngang til litteratur:

#### *Utdrag 40. Intervju med mottakslærere*

Elise: For eksempel hvis du skal ha om lyrikk da, så er det ingenting i veien for å ta et dikt på samisk, eller somali som man kan lese ganske greit uten å forstå hva som står der. Så du kan jo på en måte se på formen og tempo du leser i at dette her er et dikt. Som inngang til litteratur er det ingenting i veien å bruke et dikt som ingen i klassen forstår, som kanskje bare to i klassen forstår og kan hjelpe å forklare hva det betyr, som kanskje kan lese og oversette det.

Elise forteller her at hun ikke ser noe problem å ta i bruk andre språk som samisk eller somali i arbeid med lyrikk eller som inngang til litteratur i norskfaget. Dette påpeker hun er fordi formen og tempo i dikt er universalt og som ikke nødvendigvis er avhengig av en forståelse av

språket. Slik som Dewilde og Igland (2015) illustrerer gjennom sin artikkel «No problem, janem», legger læreren opp til språkblanding, eller transspråking, som et litterært virkemiddel uten å selv måtte beherske språkene. Utsagnene hennes viser en åpenhet for å kunne aktivt ta i bruk elevenes morsmål i et klasserom der majoriteten av elevene ikke nødvendigvis kan det gitte morsmålet. Dette er en måte å synliggjøre et språk, og samtidig benytte elevene som kan disse språkene som ressurser i klasserommet. En slik praksis viser at lærernes manglende kompetanse i elevenes førstespråk ikke nødvendigvis trenger å stå til hindring for å kunne synliggjøre og behandle elevenes mangfoldige språk som en ressurs, slik som Dewilde og Igland (2015) også argumenterer for.

#### *Utdrag 41. Intervju med mottakslærere*

Elise: Men jeg ble bevisst på det når du sa det akkurat nå, vi har jo for eksempel sånn lesetime på mandager, og da har jeg jo pusha dem til å lese norske bøker, men kanskje det hadde vært like så god investering i språkutviklingen deres å droppe biblioteket og lånt bøker på morsmål og fått tid til å bare sitte å lese på morsmålet sitt. Noe som de velger ut selv.

Her får Elise en idé underveis i intervjuet, om at elevene kanskje selv burde få velge ut noe litteratur på morsmålet sitt. Dette viser at hun er åpen for at elevene skal få benytte seg av deres egne førstespråk som en ressurs for seg selv og sin lesning, og at dette er en måte å anerkjenne elevenes flerspråklige kompetanser. Gjennom å lese litteratur på sitt morsmål, vil de også kunne øve seg på og styrke lesing som ferdighet (Monsen & Randen, 2017, s. 107). Akkurat som å jobbe med metaforer på ulike språk, som blir nevnt i utdrag 39, kan det bidra til å styrke forståelsen av hva metaforer er, uavhengig av om man ser på en metafor på norsk eller fra et annet språk (Bøyese & Mossige, 2009). Disse metodene kan bidra til å styrke norskferdigheter mer eller mindre indirekte, samtidig som at elevenes språklige repertoar blir brukt og anerkjent som en ressurs – og som verdi i seg selv. Førstespråket kan dermed utfra dette oppfattes å fungere som *stillas* og *verdi* i seg selv samtidig.

Som jeg allerede har vært inne på i 4.2.1, så blir tidsklemme og prioritering av flerspråklighet fremhevet som noen av utfordringene ved å skulle realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs. Særlig norsklærerne som jobber i helklasser, og mottakslærer Elise som har erfaring fra ordinære klasserom, gir uttrykk for dette. I utdraget nedenfor forteller norsklærer Sofie hvordan flerspråklighet kunne ha fått plass i det norskfaget vi kjenner i dag:

#### *Utdrag 42. Intervju med norsklærere*

Sofie: Vi kan ikke få inn enda en ting som vi må lære oss. Men sånn sett synes jeg at hvis man tenker på samisk og nynorsk og sånne ting, så tenker jeg at det hadde sikkert vært mer spennende å fått lære mer om andre typer språk i klasserommet enn å sitte å ha fokus på for eksempel på nynorsk og samisk da. Vi lærer også om svensk og dansk og sånne ting. Og det er kanskje noe som ungene ikke har noe særlig forhold til. Så det kunne like så godt ha vært at det var fokus på de språkene som er i klassen. At det blir litt sånn okay 'i denne klassen her så har vi disse språkene', så da er det litt sånn, i stedet for å lære seg om de nordiske språkene i norsken for eksempel, så kunne man heller hatt fokus på det flerkulturelle språket i klasserommet.

At noe annet må vike i norskfaget, fremstiller Sofie som en mulig løsning på at det verken er tid eller rom til overs for å fokusere på flerspråklighet. Som vi også har sett gjennom norsklærernes utsagn i utdrag 25 og 30, viser dette utdraget også til deres opplevelse av at flerspråklighet som en ressurs kommer *i tillegg til* alt det andre som skal rekkers. I en slik fremstilling blir 'løsningen' å nedprioritere noe annet, som i dette tilfelle er fokuset på dansk og svensk. En slik tankegang legger opp til noe annet i faget må erstattes for å skape rom for å vektlegge og snakke om det flerspråklighet i norskfaget. Samtidig tyder utsagnet hennes på et ønske om å synliggjøre og ta utgangspunkt i den flerspråklige kompetansen som elevene i klassen har med seg.

I løpet av intervjuet med mottakslærerne kommer Elise med flere ønsker som kunne bidratt til at realiseringen av en ressursorientering til flerspråklighet hadde blitt lettere å få til i praksis, og som støtte i undervisningen:

#### *Utdrag 43. Intervju med mottakslærere*

Elise: Jeg savner konkretisering, jeg savner læreverk med god morsmålsstøtte, savner oppleste tekster, mer litteratur på forskjellige språk som de kan lese hjemme. Jeg savner at staten tar ansvar for som for eksempel for å ... de elevene rundt omkring i landet vårt som ikke har tilgang på morsmåls lærere – hvorfor kan vi ikke ansette noen folk som kan lage en sånn elevkanal på dari og somali som kan sitte på video og forklar – altså det her koster litt men det koster ikke mye i forhold til hva man ville tjent på det da.

Elise gir uttrykk for at hun savner konkretisering, læreverk med god morsmålsstøtte, oppleste tekster, mer litteratur på forskjellige språk og større tilgang på morsmåls lærere. Det er tydelig at Elise ser mange muligheter for å gi elevene anledning til å bruke språkene sine som en ressurs

i skolen, men at det ikke blir prioritert nok. Hun mener at bedre tilgang på de ressursmaterialene hun nevner ville gitt flere muligheter.

### **Tospråklig fagopplæring for flerspråklighet som ressurs**

Elise trekker frem de tospråklige lærere som viktige forbilder og ressurser gjennom å si følgende i intervjuet: «Ja, og det å ha gode forbilder, altså at elevene kan tenke at noen som har min språkbakgrunn er lærer og jobber i skolen, og ikke sant. Det er kjempeviktig!». Med dette får hun frem viktigheten av å samarbeide med og utnytte ressursen som de tospråklige lærere utgjør i skolen. Som nevnt understreker Hvistendahl (2009) at de fungerer som viktige identifikasjonspersoner som har samme bakgrunn som elevene, slik at de kan relatere seg til dem. For at elevene skal få 'erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen', fremhever Maria at det er viktig at elevene kjenner på stolthet når den hører noen snakke sitt språk:

#### *Utdrag 44. Intervju med tospråklige lærere*

I: Ja, at hen blir stolt av språket sitt når hen hører det?

Maria: Ja, det er en del av sin identitet og i tillegg til at han føler at han tilhører også det norske samfunnet.

I: Ja, men hvordan tenker dere at man kan legge til rette for at eleven skal føle det sånn da?

Lea: Ja, for eksempel når vi har time i mottak, så har de begreper og ofte er det vanskelig for dem å forstå det og da oversetter de til sitt morsmål, enten ord eller setninger sånn at de får bruk for morsmålet sitt.

I: Handler det også om at elevene skal føle seg nyttig i noe form?

Maria: Ja, de føler en trygghet og selvtillit også i tillegg til motivasjon.

Maria gir uttrykk for at elevens stolthet av sitt språk viktig med tanke på at det er en sentral del av identiteten. Hun understreker også at dette kan bidra til å gjøre eleven tryggere, og anerkjenne og synliggjøre deres språkkompetanse som en ressurs. Lea legger til at elevene som ikke klarer å skrive setninger eller vet hva ordene betyr, benytter seg av morsmålet sitt for å forstå. Etter hennes erfaring blir elevene glade av å få lov til å benytte sine morsmål for å oversette norske ord, for eksempel i tilfeller der ferdighetene i norsk ikke strekker helt til. Tospråklige lærere kan i denne sammenheng bidra med sin språkkompetanse og formidle at flerspråklighet er noe å vise frem og være stolt av.

#### *Utdrag 45. Intervju med mottakslærere*

Elise: (...) Nå sitter jo mange av TFO-lærerne i hvert fall på skolen her med en elev, en time også en-til-en undervisning da, men si at vi heller kunne hatt språkgrupper der de kunne ha fått... at vi kunne ha

planlagt – at nå skal vi for eksempel jobbe, og vi vet vi har... vi trenger matematikk for eksempel fram til jul nå da, så får elever i gruppe på fem, får fem timer i uka med matematikkopplæring på morsmålet sitt. Da hadde de faktisk fått noe utbytte av det.

Elise viser til at elevene trolig ville fått større læringsutbytte dersom de får mulighet til å bruke morsmålet sitt hyppigere og over lengre tid sammen med tospråklige lærere. Hun mener det kunne vært hensiktsmessig å bruke elevenes morsmål i opplæringen i andre fag, som for eksempel matematikk. Dette mener Elise er å foretrekke fremfor kort og sporadisk undervisning på morsmålet. I en slik sammenheng kan morsmålet brukes som en ressurs og inngang for å lære seg faginnhold. Lunde (2017, s. 58) påpeker at mange elever trenger å jobbe med førforståelse på morsmål, og at dette kan bidra til en trygghet i faget. I slike sammenhenger er tospråklige lærere viktige aktører i å legge til rette for at eleven får bruke sine morsmål i introduksjon av et nytt tema, på en mer konkret og begripelig måte.

### **4.2.3 Oppsummering**

Slik vi har sett i dette delkapittelet (4.2) ligger det en spenning mellom visjonen om flerspråklighet som en ressurs, og lærernes realiseringsmuligheter i skolen. Det er fremtredende at lærerne ønsker å følge visjonen om å behandle flerspråklighet som en ressurs i skolen, men at systemet og de økonomiske forholdene gjør det vanskelig for dem å realisere en slik ressursorientering i praksis, slik som læreplanen legger opp til. Mangel på tid og økonomiske midler i skolen er en gjenganger i deres utsagn, og flere av lærerne viser til dette som helt nødvendige forutsetninger for å kunne klare å realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs. Mottakslærer Elise kommer imidlertid med flere eksempler der flerspråklighet kan få rom og implementeres som en del av den allerede etablerte undervisningen i ulike fag. Det er påfallende at et trekantsamarbeid er ønskelig, men at det ikke er lagt opp til et godt nok rammeverk i form av tilstrekkelig avsatt tid eller andre ressurser for å kunne gjennomføre dette på en god måte i skolen. Det ser ut til at lærerne oppfatter at et fungerende samarbeid mellom de tospråklige lærerne, mottakslærerne og norsklærerne kan bidra til at elevene i større grad skal kunne erfare at deres språk er en ressurs i skolen.

## 5. Drøfting

Jeg har nå analysert de ulike lærernes forståelse av 'flerspråklighet som ressurs' og deres refleksjoner og tanker rundt hvordan det kan implementeres i skolehverdagen. Funnene fra analysen viser at samtlige lærere, til tross for ulike roller i skolen, har en felles visjon og et ønske om å imøtekomme læreplanens ressursorientering med ordlyden: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). De har imidlertid litt ulik forståelse av hva ressursbegrepet egentlig vil innebære i en slik sammenheng. Dette viser til et tolkningsrom som kan bidra til å skape usikkerhet rundt hva som forventes av dem. En slik usikkerhet danner et behov for å operasjonalisere uttrykket, og beskrive hva det i praksis kan innebære (Spernes, 2020, s. 65). I dette kapitlet ønsker jeg å gå mer i dybden og drøfte sentrale funn fra analysen knyttet til forskningsspørsmålene: Hvordan forstår de ulike lærerne 'flerspråklighet som ressurs'? (5.1) og hvilke tanker har de rundt å realisere en ressursorientering i praksis? (5.2). Drøftingen av disse vil foregå i lys av de ulike teoretiske inngangene presentert i teorikapitlet (2), med hovedvekt på perspektiver fra Cummins (2001, 2017), Wei (2000), García og Wei (2019), Hornberger (1991), Baker (2006), Bourdieu (1991) og Heller & Duchêne (2016). Jeg skal også knytte drøftingen til tidligere forskning og studier presentert i 1.4 (Reda, 2020; Hermansen, 2020; Lomax, 2017; Bailey & Marsden, 2017).

### 5.1 Ressurs for hvem og hva?

Samtlige lærere gir som vist uttrykk for at de assosierer *ressurs* med noe som er positivt og nyttig. For å behandle forskningsspørsmål 1 skal jeg benytte meg av spørsmålet om hvem og hva flerspråklighet kan være en ressurs for, som en inngang til å drøfte hva lærerne legger i deres forståelse av flerspråklighet som en ressurs. I tillegg til at dette er inkludert som et eget spørsmål i intervjuguidene (se vedlegg 2, 3 og 4), har det også fungert som en tilnærming i strukturering av analysearbeidet. I denne sammenhengen vil følgende spørsmål stå sentralt: Hvordan forstår de ulike lærerne hvem og hva flerspråklighet kan være en ressurs for? Er det slik at elevenes flerspråklighet primært forstås som å være en ressurs for eleven som enkeltindivid, eller for samfunnet som helhet? Det er nok ikke et spørsmål om enten - eller, men det kan hjelpe oss i å diskutere målet med å ha et ressursperspektiv på flerspråklighet.

Som beskrevet i teorikapittelet har forskningen presentert flere fordeler med å være flerspråklig (se Cummins, 2017; Wei, 2000). Å anerkjenne disse vil være en viktig del av å ha et ressursperspektiv på flerspråkighet. I det følgende ønsker jeg å benytte meg av Weis (2000) inndeling som er: De kulturelle, kommunikative og kognitive fordelene. Disse ønsker jeg å benytte som utgangspunkt og for å se nærmere på hvordan lærerne vurderer at flerspråkighet kan være en ressurs for eleven selv som individ og for samfunnet. Aktuelle spørsmål i denne sammenheng er hvordan lærernes utsagn viser en forståelse av flerspråkighet som en ressurs for å lære seg et andrespråk, som tilgang til muligheter i livet i form av utdanning og arbeidsliv, og for elevenes kommunikasjonsmuligheter og kulturelle tilhørighet? Dette skal jeg drøfte i det følgende.

### **5.1.1 Morsmål som verktøy for norskinnlæring**

Å anerkjenne de kognitive fordelene med å være flerspråklig kan være en sentral del av synet på flerspråkighet som ressurs. Eksempel på kognitive fordeler presentert i teorikapittelet er økt oppmerksomhetskontroll, arbeidsminne og større evne til metaspråklig bevissthet. Vi har også sett at forskning (f.eks. Cummins, 2017) viser at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring ofte vil gi positive utslag for innlæring av andrespråket. Norsklærer Sofie (i utdrag 6) gir uttrykk for at det vil være en ressurs å ivareta morsmålet for å lære seg norsk fortere. En slik tankegang kan knyttes opp mot overgangsmodellen som presenteres i Opplæringsloven §2-8, der elevenes morsmål får tilkjent verdi i form av å være et redskap i overgangsfasen til å lære seg norsk. Morsmålet får med dette en instrumentell rolle, altså som et middel til å nå et mål, heller enn å være en verdi i seg selv. Gjennom dette kan det virke som at det endelige målet med å tilby morsmålsundervisning, vil være å få elevene fortest mulig språklig homogene gjennom å lære seg norsk på likt nivå som de norsktalende elevene. Norsklærer Ola forteller også (i utdrag 7) at morsmålet fungerer som et 'reisverk' i overgangsfasen for å lære seg norsk. Med dette til grunn kan en se tegn til det Hornberger (1991, s. 223) kaller en 'transitional model', eller en overgangsmodell som legger til rette for å erstatte morsmålet til fordel for det dominerende majoritetsspråket. Dette kan si noe om norsklærernes syn på 'flerspråkighet som ressurs', der morsmål er en ressurs for eleven i form av å lære seg norsk raskere. En slik tankegang kan tolkes å bære preg av en *likhetsideologi* (Hauge, 2014, s. 25-26), der det flerspråklige ses på som et overgangsfenomen og en unntakstilstand som vil 'gå over'. Dersom flerspråkighet betraktes slik, kan en se tendenser til en språk-som-problem-ideologi (Hult & Hornberger, 2016). Når det er sagt, er det betimelig å si at det kan være lovverket (Opplæringslova §2-8)



som bidrar til at lærerne har et slikt perspektiv på elevenes morsmål. Et relevant spørsmål i denne sammenheng, er hvem som bør ansvarliggjøres, når lovverket er lagt opp slik det er i dag.

Mottakslærer Elise peker (i utdrag 9) på at det å være flerspråklig vil være en ressurs for eleven, såfremt det er tilrettelagt for gode språkopplæringstilbud både i første og andrespråket. Hun mener også at en viktig forutsetning for å utvikle flerspråkliges fulle potensial som ressurs er at de får mulighet til å utvikle et dybdespråk og ikke 'bare' et hverdagslig overflatespråk. Med andre ord ser det ut til at en viktig forutsetning, og en del av Elises ressursforståelse, er at elevene får muligheten til å oppnå et dybdespråk. Dette kan knyttes til det Cummins (2000, s. 59) betegner å være *Cognitiv Academic Proficiency (CALP)*, som utgjør det akademiske fagspråket som elevene lærer og bruker i skolen. Clara uttrykker også i utdrag 13 en bekymring knyttet til at eleven kan risikere å ikke føle tilhørighet dersom eleven ikke mestrer språkene sine «riktig» eller «perfekt». Men hva vil det egentlig si å kunne et språk perfekt? Gjennom Claras utsagn kan det tenkes at det kreves høy kompetanse i språket for at det skal kunne regnes å være en ressurs for eleven.

I forlengelse av dette problematiserer Elise (i utdrag 9 og 24) at god språkopplæring både i første- og andrespråket, og dermed tilegnelse av et dybdespråk, også er en viktig forutsetning for at elevene skal få tilgang på de samme utdanningene og muligheter på arbeidsmarkedet i fremtiden. Norsklærer Sofie peker også på et samfunnsperspektiv, der hun tenker at flerspråklighet er en ressurs i form av at elevene må lære seg norsk for å kunne være deltakende i samfunnet de bor i (utdrag 5). Med denne forståelsen til grunn, er det primært den norske delen av elevenes språkrepertoar som blir ansett som en ressurs. Dersom dette innebærer at det bare er norsk som blir ansett som et nyttig språk i Norge, kan en mulig risiko være å overse elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs. I tillegg kan en gjennom et for ensrettet fokus mot elevenes førstespråk som middel for å nå målspråket norsk, risikere å miste blikk for elevenes språklige kompetanse som verdi i seg selv og utvikling av deres førstespråk (Kjelaas & van Ommeren, 2019). Å betrakte språket som en instrumentell ressurs kan knyttes til det Baker (2006, s. 4) betegner som 'circumstantial bilingualism'. Dette innebærer at flerspråklige individer tilpasser seg samfunnets behov og lærer seg det dominerende språket norsk for å få muligheter i samfunnet. Dette kan igjen gå på bekostning av førstespråket. Med dette kan en stille seg spørsmålet om en slik tilnærming, og måte å sette betingelser for at elevenes

flerspråklighet, vil være avgrenset til det endelige målet om å lære seg norsk for å bli en velfungerende borger i det norske samfunnet.

### 5.1.2 Tilgang på muligheter

I Norge vil det å ha høy kompetanse i prestisjespråk som norsk og engelsk (i tillegg til fransk, tysk og spansk) bli sett på som ressurser både i utdanning og arbeidsliv (Sollid, 2019; Språkrådet, 2018). Dette kan knyttes til Bourdieus (1991) teori om at mennesker er bærere av ulike former for kapital (kulturell, symbolsk og økonomisk), som vil gi føringer for mulighetene og begrensninger for å lykkes i utdanningssystemet. Forskjeller i språks prestisje kan igjen forklares ut ifra symbolsk dominans på det lingvistiske markedet. Dette fører til at bestemte språk favoriseres i samfunnet, der det som er nært og mye utbredt får status, mens minoritetsspråk til tross for mange språkbrukere på landsbasis i Norge, ikke nødvendigvis tilkjennes den samme verdien og ressursen (Blackledge & Creese, 2010, s. 27; Svendsen, 2009, s. 54). Opplæring i de dominerende språkene, som blant annet norsk og engelsk i Norge, skaper muligheter for og tilgang på utdanning og arbeidsliv. Forskning viser imidlertid at flerspråklige samfunnsborgere i økende grad blir betraktet som en faktisk økonomisk ressurs i form av *kapital* på det globale lingvistiske markedet (Heller & Duchêne, 2016). Hvilke språk som tilkjennes verdi i samfunnet vil imidlertid avhenge av hva som regnes å være nyttig i ulike situasjoner (Duchêne, 2019). Et eksempel på dette er at Ola i utdrag 8 betrakter det å ha kompetanse i [språk] på skolen sin som en ressurs, fordi det er et utbredt språk blant elevene der, og vil dermed oppleves som mer nyttig enn de mindre utbredte språkene på skolen. Dette viser at verdien av flerspråklighet for individ og samfunn avhenger av hvilken flerspråklighet en elev forvalter, og hvilke språk som er involvert i de ulike situasjonene (van Ommeren & Kjelaas, 2019, s. 24).

Tospråklig lærer Johanna forteller i utdrag 16 at «det selvfølgelig er bra for landet å ha flerspråklige mennesker». Hun peker på at det er viktig å tenke fremtidig, og at elevene selv må bli bevisst på at det er nyttig å ivareta morsmålet sitt og kunne flere språk. Noe 'nyttig' for fremtiden i denne sammenheng tolker jeg som elevenes fremtid i utdannings- og arbeidsliv. For eksempel viser forskning av Cummins (2017, s. 137) at flerspråklige individer i gjennomsnittet har høyere lønn enn enspråklige individer. På denne måten kan ivaretagelsen og verdsettingen av språket som en ressurs bli sett på som en økonomisk investering i elevenes egen fremtid (Svendsen, 2009, s. 53). Elise forteller i utdrag 10 at hennes tolkning av formuleringen i

læreplanen som omhandler flerspråklighet som ressurs, handler om å tilby mottaksskoler og tospråklige faglærere. Opplæring vil i hennes øyne være en investering, og noe som skal 'lønne seg' for samfunnet i form av å gi produktive og deltakende samfunnsborgere. En slik forståelse kan ses i lys av bevegelsen som har skjedd fra *pride* til *profit* (Heller & Duchêne, 2016, s. 141), som innebærer en forskyvning fra fokus på kulturell forståelse og tilhørighet, til spørsmål om tilgang til verdifulle ressurser i det globaliserte økonomiske markedet. Slik kan Elises tolkning og forståelse av formuleringen i læreplanen bunne i en visjon at elevenes flerspråklighet primært kan verdsettes som en ressurs for å tjene samfunnet som helhet. Dette kan igjen knyttes til Ricentos (2005, i Hult & Hornberger, 2016, s. 39) analysefunn, som viser at språk ofte først og fremst blir fremstilt som en ressurs for å tjene nasjonale interesser. Dette bunner i et syn om at språklig opprettholdelse bare vil være fordelaktig dersom det tjener nasjonens behov.

### **5.1.3 Ressurs for kommunikasjon og kultur**

Hauge (2014, s. 28) peker på at den ressursorienterte flerkulturelle skole skal medvirke til at alle elever får en identitets- og perspektivutvidelse. Å utveksle kulturer gjennom språket er noe den tospråklige læreren Maria fremhever (i utdrag 17) som en viktig ressurs for både individ og samfunn. Lea forteller i utdrag 15 at flerspråklighet åpner opp for større kommunikasjonsmuligheter for individet som kan gi utslag i og være en berikelse for samfunnet. Lokalt kan dette innebærer at elever som bruker flere språk vil ha større muligheter til å kommunisere i skolen, nabolag eller med venner med andre språk. På det mer internasjonale planet finner vi 'transnasjonal' kommunikasjon som er betegnelsen Wei (2000, s. 22) bruker om de større mulighetene for å kommunisere på tvers av landegrenser og bidra til å bygge broer mellom nasjoner og etniske grupper. Dette innebærer at en slik forståelse av flerspråklighet som ressurs i denne sammenheng vil være en ressurs for individet og deres kommunikasjonsmuligheter, men også noe som vil gagne samfunnet som helhet. Disse kommunikasjonsmulighetene fremholder også tospråklige lærer Johanna (i utdrag 16) og norsklærer Sofie (i utdrag 6) som viktige, også med tanke på å opprettholde kontakt med familien som ikke nødvendigvis bor i Norge eller kan norsk.

I tråd med dette vektlegger de tospråklige lærerne også den kulturelle fordelen med å være flerspråklig når de snakker om flerspråklighet som en ressurs. De får i denne sammenheng frem viktigheten av kommunikasjon mellom ulike samfunn og kulturer, der språket bidrar til en utveksling av kulturer (utdrag 17). Dette samsvarer med den kulturelle fordelen Wei (2000)

presiserer de flerspråklige elevene har, som innebærer erfaring fra flere kulturer og dermed et bredere perspektiv på verden. Dette kan igjen være en ressurs for individet i form av at kontakt mellom folk fra forskjellige bakgrunner og tradisjoner gir muligheter for nyskaping og kreativitet (se García og Wei, 2019, s. 41). Gjennom dette kan vi lære av hverandre og bidra til et mer harmonisk samfunn. Alt dette kan bidra til å gi eleven en følelse av tilhørighet og identitet, og at språket fungerer som en ressurs både for individ og samfunn, og som en viktig kobling mellom ulike kulturer og kommunikasjon mellom ulike mennesker.

#### **5.1.4 Sammenhengen mellom forståelse av ressurs og implementering**

Lærernes forståelse av og syn på ‘flerspråklighet som en ressurs’ vil gi praktiske og didaktiske implikasjoner for hvordan det realiseres i skolen. Våre språksyn er sammenvevd med våre internaliserte språkholdninger og språklige ideologier. Disse språklige ideologiene vil igjen gi utslag i læreres klasseromspraksis (Iversen, 2019, s. 3). Selv om lærerne i denne studien tilsynelatende anser elevenes flerspråklighet som en ressurs, er det likevel noe av realiseringen eller praktiseringen (og systemet i Norge, jf. Opplæringsloven) som retter seg mer mot en problemorientering, eller *language-as-problem* orienteringen (Ruíz, 1984 i Hult & Hornberger, 2016). Et eksempel på dette kan være norsklærernes vektlegging av morsmålet som et redskap i en overgangsfase gjennom en subtraktiv overgangsmodell (Hornberger, 1991) for å lære seg norsk. Med dette blir målet, som i likhet med en språk-som-problem-orientering og purismeideologien, å vektlegge og verdsette det dominerende majoritetsspråket fremfor elevenes morsmål. Dette kan vise til spenningen mellom å ha en felles visjon og et ønske om at elevene skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs på den ene siden, og mulighetene og utfordringene ved å faktisk realisere det i praksis på den andre siden. *Language-as-resource* ideologien og et syn på språk som ressurs vil innebære å behandle flerspråklige som språkekspert med kompetanse som er nyttig for dem selv og samfunnet rundt (Hult & Hornberger, 2016). For å få til en holdningsendring som retter seg mer mot et ressursperspektiv på flerspråklighet, hevder Wei (2000) at det dessuten vil være avgjørende å være bevisst på fordelene med å være flerspråklig.

## **5.2 Realisering av ‘flerspråklighet som ressurs’**

Med viten om at internaliserte språkideologier og holdninger kan påvirke våre forståelser av fenomen, kan dette gi implikasjoner for lærernes realisering av visjonen om flerspråklighet som en ressurs i skolen. Som nevnt innledningsvis (1.2.1) slås det fast i dagens lovverk gjennom

Opplæringsloven (1998, §2-8), at tilbudet om særskilt norskopplæring og retten til morsmålsundervisning gjelder inntil elevene har gode nok norskferdigheter til å kunne følge ordinær undervisning (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Vi vet at dokumenter som dette reflekterer og danner en sosial virkelighet gjennom å skape og reproducere bestemte holdninger og praksiser for opplæringa (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 27). Paragrafen §2-8 legger opp til en subtraktiv overgangsmodell, der opplæring i andrespråket på sikt kan gå på bekostning av elevenes førstespråk (Øzerk, 2016; Baker, 2006; Hornberger, 1991; Kjelaas & van Ommeren, 2019). Vi har sett at dette fører til at morsmålet får en instrumentell rolle i en *overgangsfase* som støtte i innlæring av norsk, og blir med dette ikke tillagt verdi i seg selv. Paradokset her er at læreplanverket på sin side presenterer en visjon om at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs gjennom at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette bidrar til å skape motstridende signaler til lærerne som må forholde seg til og leve opp til læreplanens forventinger som styringsdokument i skolen.

Funn i analysen fra delkapittel 4.2.1 viser flere utfordringer knyttet til å skulle realisere visjonen om flerspråklighet som en ressurs i skolehverdagen. Manglende tid, også til samarbeid med de tospråklige lærerne, felles forståelse og rammeverk for hvordan dette skal gjøres blir trukket frem som noen av de mest sentrale utfordringene. Samtlige lærere trekker også frem mangelen på økonomiske midler som et hinder for det som potensielt kunne ha vært mulig å få til med flere ressurser. Dette for blant annet å kunne gi et bedre og lengre tilbud om morsmålsundervisning med tospråklige lærere og tilgang på flere materielle ressurser som støtte i arbeid med flerspråklighet i skolen. Mottakslærer Elise gir i utdrag 43 uttrykk for at hun savner konkretisering og at rammene som trengs for god flerspråklig opplæring blir satt høyere på prioriteringslista hos politikerne. Dette kommer også tydelig frem i intervjuet i utdrag 26: «(...) En ting er å lage læreplaner hvor de skriver dette, men en annen ting er å bemanne skolen slik at man faktisk kan gjøre dette.» Særlig norsklærerne forteller at fokus på flerspråklighet (som en ressurs) er tidkrevende og ressurskrevende, og dette impliserer at det kan oppleves å komme *i tillegg* til alt det andre de skal rekke i løpet av et skoleår (ref. Ola i utdrag 25, Sofie i utdrag 30). Utfordringene som presenteres i analysedelen (4.2.1) vitner om at det å skulle imøtekomme visjonen om å behandle flerspråklighet som en ressurs, kan oppleves som noe stort og uoverkommelig for lærerne. Noen gir også uttrykk for at det oppleves utilgjengelig fordi at de selv ikke har kompetanse i de ulike språkene eleven har med seg inn i skolen. I det følgende

ønsker jeg å belyse denne problematikken videre og presentere og drøfte de mulighetene lærerne selv kommer med, i lys av relevante teoretiske innfallsvinkler.

### 5.2.1 En transspråklig innfallsvinkel

Å betrakte absolutt alt av språk som elevene kommer med til klasserommet som en ressurs, kan knyttes til en transspråklig tilnærming (García og Wei, 2019). Dette innebærer å gi rom for absolutt alle språklige ressurser og hele det komplekse språklige kommunikative repertoaret, uten at læreren nødvendigvis trenger å ha kompetanse i elevenes språk. På den ene siden peker norsklærere Sofie og Ola på at det fraværende fokuset på flerspråklighet i norskfaget skyldes for lite tid, og at det oppleves som noe utilgjengelig og uoverkommelig å inkludere i undervisningen. På den andre siden, viser mottakslærer Elise til flere eksempler på hvordan en likevel kan implementere elevenes flerspråklighet som en ressurs i de allerede etablerte læringsaktivitetene i undervisningen. Dette kommer til syne der hun forteller om ulike måter elevenes flerspråklighet kan integreres i norskfaget, som for eksempel i utdrag 12: «Skriver vi novelle, da kan du jo slenge inn dialektuttrykk eller skrive inn setningsfraser eller bruke ordet på morsmål som kanskje ikke har noen oversettelse på norsk (...)» også legger hun til i utdrag 40 «(...) så er det ingenting i veien for å ta et dikt på samisk, eller somali som man kan lese ganske greit uten å forstå hva som står der.» I denne sammenheng kan et transspråkpedagogisk perspektiv bidra til å se mulighetene for å kunne benytte seg av elevenes språklige repertoar som en del av undervisningen som allerede foregår i klassen, og som ikke nødvendigvis trenger å være noe som kommer *i tillegg*. Gjennom utsagnene hennes kan det virke som at Elise har et ønske om en å legge til rette for en undervisning der elevene kan integrere sin flerspråklige og kulturelle kompetanse. Gjennom en slik tilnæringsmåte kan en se trekk av det Li Wei (2011) kaller for et *transspråkingsrom*, som blant annet åpner opp for at elevene kan skrive på sine morsmål i startfasen av en oppgave. Det er imidlertid viktig å understreke at å åpne opp for og inkludere slike transspråkpedagogiske grep i undervisningen ikke vil kunne erstatte de midlene som trengs for å ha gode mottakstilbud og tilgang på tospråklige lærere i skolen.

Å behandle de flerspråklige elevene som eksperter på sine språk, er noe Dewilde i intervjuet med Bedre skole fremholder som noe viktig for at elevene skal erfare sin språklige kompetanse som en ressurs (Brøyn, 2020). Egeberg (2012, s. 37) peker på at det å bruke flere språk i undervisningen ikke nødvendigvis krever at lærerne har kompetanse i de aktuelle språkene. Dewilde og Igland (2015) påpeker også dette gjennom sin artikkel «No problem, janem», der læreren legger opp til transspråking som et litterært virkemiddel i tekstarbeid. Når elevenes

språklige kompetanse blir anerkjent, og der de selv blir benyttet som eksperter, er lærerne heller ikke lenger avhengig av å ha kompetanse i elevenes språk. I tillegg viser den dynamiske opplæringsmodellen til García og Wei (2019, s. 31) at elevene kan benytte sine tilgjengelige språk som en ressurs, uavhengig av hvor godt de kan språkene.

Som vi har sett fokuserer norsklærer Ola og Sofie på at elevene skal lære seg norsk raskest mulig, for å kunne ta del i det *ordinære* felleskapet. Sofie peker også på i utdrag 5, at «det elevene må forstå at det å lære seg norsk er en ressurs for å kunne være deltakende i samfunnet vi lever i.» Lignende funn finner vi også i Redas (2020) avhandling, der hun problematiserer et for enspråklig norskfag og der fokuset på å lære seg norsk er dominerende blant norsklærerne. Analysene hennes viser også at norsklærerne gjør lite for å trekke inn arabisk som en ressurs i norskundervisningen (s. 78). En transspråklig tankegang kan bidra til å åpne opp for at elevene kan benytte hele sitt språklige repertoar i undervisningen, og ikke utelukkende som et redskap for å lære seg norsk. Selv om mottakslærer Elise ikke bruker ordet *transspråking*, er det likevel innslag av dette i hennes tankegang slik hun beskriver mulighetene for å inkludere elevenes flerspråklighet i undervisningen. Dette viser igjen at en transspråklig tilnærming kan være en god inngang for å anerkjenne og synliggjøre elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs, som en integrert del av aktiviteten – uten at det trenger å være noe stort og utilgjengelig.

Selv om samtlige lærere adresserer mangelen på et godt etablert rammeverk for å få til et godt samarbeid seg i mellom, tror jeg at en god dialog mellom tospråklige lærere, mottakslærere og faglærere kan bidra med muligheter for at elevenes språk kan oppleves mer tilgjengelig og dermed enklere å synliggjøre som en ressurs. Slik som lærerne i Redas (2020) studie også gir uttrykk for, ligger det et tydelige ønske om et velfungerende trekantsamarbeid mellom faglærere, mottakslærere og tospråklige lærere. Dette gjenspeiles i samtlige utsagn i utdrag 33, 34 og 35. De tospråklige lærerne med sine språklige og faglige ressurser, kan sammen med faglærerne dessuten bistå i å legge til rette for et transspråkingsrom (Wei, 2011) der elevene kan benytte seg av og synliggjøre sin språklige kompetanser.

### **5.2.2 Kultur som inngang til språk**

Jeg har nå diskutert hvordan en transspråkpedagogisk tilnærming kan hjelpe lærere med å anerkjenne og synliggjøre elevenes dynamiske flerspråklighet som en ressurs i undervisningen. Dette kan fungere som en løsning på utfordringen mottakslærerne og norsklærerne adresserer,

som blant annet er at de selv ikke har kompetanse i elevenes språk. Elise forteller i utdrag 36 at kultur oppleves mer tilgjengelig sammenlignet med de ulike språkene: «Jeg vet ikke hvordan jeg kan lære eleven min på [språk] å bli trygg språkbruker, men vi kan jo selvfølgelig gjøre mer med kultur.» Lignende uttalelser i analysen viser også at lærerne assosierer språk nærmest synonymt med kultur. I tråd med dette peker funn i studien av Bailey og Marsden (2017) på at bruken av elevenes morsmål i undervisning har sammenheng med hvor mye erfaring lærerne har, og gir utslag i hvor trygge og selvsikre de kjenner seg på temaet (Hjartås & Kjelaas, 2021). Lærerne som deltok i studien til Lomax (2017) og Hermansen (2020) viser også dette gjennom å gi uttrykk for at kulturen oppleves som lettere å inkludere i undervisningen. I denne studien kommer det også til syne gjennom at kulturen i flere tilfeller blir trukket frem og får mest oppmerksomhet sammenlignet med elevenes språklige kompetanser. Alle intervjuene foregikk på tre ulike mottaksskoler, som også er flerkulturelle skoler med et stort mangfold. Dette kan knyttes til det Hauge (2014) omtaler som den ‘felleskulturelle skolen’, der mangfold skal vær en ressurs for alle og betraktes som normaltstand. Dette innebærer en ressursorientering, og fordrer å anerkjenne mangfoldet i skolehverdagen gjennom å synliggjøre mangfoldet på flere områder (Hauge, 2014; Spernes, 2020). På samtlige skoler i denne studien (Skole A, B og C) observerte jeg for eksempel at det var hengt opp flagg fra mange ulike nasjonaliteter. Inntrykket av at kulturen lettere kan synliggjøres som en ressurs kommer tydelig frem i utdrag 18, der Lea forteller om skolens arrangerte temadager og kulturbegivenheter for å vise frem mangfoldet av nasjonaliteter og kulturer.

Gjennom analysen er det fremtredende at lærernes manglende språkkompetanse fører til at elevenes språklige ressurser oppleves utilgjengelig. Det ser dermed ut til at kulturen oppleves mer håndfast å forholde seg til i skolehverdagen. Sofie trekker blant annet frem KRLE-faget som en arena der det er «rom for å lære om de forskjellige religionene, for da er det enklere å trekke inn språk» (utdrag 37), og tospråklig lærer Lea forteller også at det vil være «vanskelig for en norsklærer å hjelpe elevene med de ulike språkene fordi de selv ikke kan det, men de trekker frem kulturen» (utdrag 38). Det er i den sammenheng viktig å være bevisst på at ikke alle flerspråklige elever nødvendigvis identifiserer seg som flerkulturelle, slik Baker (2006, s. 4) fremholder muligheten for at en person med høy kompetanse i to språk likevel kan være monokulturell. Det kan virke som at det ligger en implisitt og automatisk kobling mellom språk og kultur, og at lærerne i den sammenheng føler de anerkjenner elevenes språk som en ressurs gjennom å snakke om og synliggjøre det kulturelle mangfoldet. Her kan en transspråklig



tankegang (García og Wei, 2019) også bidra til å flytte fokuset fra det rent kulturelle til den språklige kompetansen elevene besitter.

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Denne masteravhandlingen har hatt som mål å få innsikt i hvordan en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere forstår og forholder seg til læreplanens overordna visjon om at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tidligere forskning og studier presentert i innledningskapittelet (1.4), viser at det er flere utfordringer knyttet til å verdsette og benytte elevens flerspråklighet som en ressurs i klasserommet (f.eks. Palm 2017; Lomax, 2017; Reda, 2020; Hermansen, 2020; Palmborg, 2018; Bailey & Mardsen, 2017; Dahl & Krulatz, 2016). Denne studien har bidratt med å undersøke hvilke forståelser av ‘flerspråklighet som en ressurs’ som kommer til uttrykk hos en gruppe norsklærere, mottakslærere og tospråklige lærere (forskningsspørsmål 1). I tillegg har den bidratt til å belyse hvilke refleksjoner lærerne gjør rundt å skulle realisere en ressursorientering i skolen, som er tilsvarende forskningsspørsmål 2. Å stille spørsmål om *hvem* og *hva* flerspråklighet er en ressurs for, har fungert som en fruktbar inngang for å tilnærme oss forskningsspørsmål 1 og for å drøfte hvordan lærerne egentlig forstår ressursorienteringen som kommer til uttrykk i læreplanen.

Så hvilke forståelser av ‘flerspråklighet som ressurs’ gir lærerne uttrykk for i denne studien? Det fremkommer tydelig i analysen at det er ulike tolkninger og forståelser av formuleringene i læreplanen, som igjen gir føringer for hvordan lærerne tenker det kan realiseres i praksis. Funn fra intervjuene viser at samtlige lærere forbinder en ressurs med noe nyttig, og som en berikelse. I likhet med funn fra Reda (2020) sin masteravhandling kan det se ut til at norsklærerne i denne studien i hovedsak forstår elevenes morsmål som en ressurs for norskinnlæring, selv om de også gir uttrykk for en ambisjon om å behandle elevenes flerspråklighet som en ressurs. Å oppnå gode norskerferdigheter blir også trukket frem som viktig for at elevene skal få tilgang på muligheter i livet, i form av utdannings- og jobbmuligheter. De tospråklige lærerne vektlegger elevenes helhetlige flerkulturelle bakgrunn som en berikelse, som en del av deres forståelse av å betrakte elevenes flerspråklighet som en ressurs. Mottakslærerne ser på elevenes flerspråklighet som en ressurs så fremt de får god nok språkopplæring i både første og andrespråk.

Funnene viser at det ikke ligger et entydig svar på hvordan en skal gå frem for å operasjonalisere og realisere læreplanens visjon om flerspråklighet som en ressurs i skolen. Vi har sett at måten

ulike språk blir behandlet og verdsett av lærere kan kobles til flere faktorer. Språklige ideologier og holdninger kan skape premisser for hvordan elevenes flerspråklighet verdsettes (og får ulik prestisje) i skolen. Opplæringsloven (1998, §2-8) legger opp til en overgangsmodell, der elevenes flerspråklige kompetanse ikke får en verdi i seg selv. Samtidig presenterer fagfornyelsen (LK20) en eksplisitt visjon om at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs i skolen. Dette skaper en tvetydighet og motsigende signaler som kan skape usikkerhet. Denne usikkerheten gjenspeiles i lærernes ulike forståelser og tolkninger av det som står i læreplanen knyttet til 'flerspråklighet som en ressurs', og at det mangler en klar og eksplisitt forståelse av hva det egentlig kan bety og innebære i praksis. Funn viser at lærerne i studien ser på kulturen som en mer tilgjengelig måte og inngang for å anerkjenne elevenes flerspråklighet i klasserommet. Det fremkommer også et klart og tydelig ønske om et bedre trekantsamarbeid mellom faglærerne, mottakslærerne og de tospråklige lærerne – men at det i deres tilfeller ikke er satt av nok tid til det. Særlig mottakslærerne og norsklærerne gir uttrykk for at flerspråklighet trenger å bli satt høyere på prioriteringslisten i form av økonomiske midler, bemanning, og mer avsatt tid i skolen. Dette nevner de som viktige forutsetninger for å skulle realisere læreplanens visjon om flerspråklighet som en ressurs. Likevel viser mottakslærer Elise til flere konkrete eksempler og en åpenhet for å benytte elevenes flerspråklige kompetanse i de allerede etablerte undervisningsaktivitetene, uten at det trenger å være noe som kommer *i tillegg* til alt det andre. Dette viser også til en innsikt som samsvarer med García og Wei (2019) transspråklige ressursorienterte tilnærming.

## 6.2 Veien videre

Selv om fagfornyelsen har lagt klare føringer for at språklig mangfold skal få en større plass i skolen, kan det gjennom denne studien og tidligere studier (Palm 2017; Lomax, 2017; Reda, 2020; Hermansen, 2020; Palmborg, 2018; Bailey & Mardsen, 2017; Dahl & Krulatz, 2016) se ut til at det fremdeles ligger flere utfordringer knyttet til å realisere 'flerspråklighet som en ressurs' i skolen. Denne studien er en kvalitativ studie, som baserer seg på datamateriale hentet fra åtte lærere gjennom fire gruppeintervjuer. Å gå i dybden med få deltakere innebærer naturligvis at det ikke vil kunne gi et fullstendig bilde av lærernes praksis knyttet til flerspråklighet generelt. Med andre ord har det ikke vært mulig å generalisere funnene i denne studien - og det er heller ikke et mål - men en kan likevel se på hvordan det kan være overførbart til andre kontekster. Dette innebærer at funnene i denne studien er ikke nødvendigvis vil være

representative for alle lærere, og det er opp til andre å bedømme om de anser funnene som relevante i sine kontekster.

Forskningsspørsmålene legger opp til å få innsikt i en *gruppe* læreres forståelser av flerspråklighet som en ressurs (1), og deres refleksjoner rundt hvordan det kan realiseres i praksis (2). Studien har altså i denne omgang vektlagt lærernes perspektiv, og vil dermed ikke gi innsikt i hvordan det faktisk *erfares av elevene selv*. Det er likevel lærernes ansvar i å oppfylle visjonen om at «alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Innsiktene vi har fått gjennom denne studien kan bygges på i videre forskning. Funnene i denne studien gir blant annet uttrykk for at det trengs mer forskning rundt implementering av transspråklige strategier for å skape rom for flerspråklighet i klasserommet. Som nevnt viser funn i Illman og Pietiläs (2018) kvantitative undersøkelser i finske klasserom, at elevene i studien sjelden eller aldri opplever å få oppgaver der de kan benytte seg av førstespråket sitt. Å undersøke hvordan elevene selv erfarer sine språk som en ressurs i skolesammenheng kan dermed være en viktig og fruktbar innfallsvinkel å belyse i videre forskningsarbeid.

I takt med globalisering og stadig økende innvandring er kulturelt og språklig mangfold noe absolutt alle lærere må ta stilling til - ikke bare språklærere. Jeg håper at denne studien har bidratt til å gi en øyeåpner for lærerne som ikke kjenner seg tilstrekkelig i møte med elevenes flerspråklighet i skolen i dag, og at det ikke trenger å være noe som kommer *i tillegg til* alt annet som må rekkes. Selv om studien har belyst noen av utfordringene knyttet til å operasjonalisere ressursbegrepet i skolen, håper jeg at den som leser denne avhandlingen også ser mulighetene til flerspråklighet som en berikelse for klasserommet – uavhengig av lærernes kompetanse i elevenes språk. Jeg håper også at avhandlingen har bidratt til å belyse viktigheten av et godt samarbeid mellom tospråklige lærere og andre faglærere. Disse lærerne kan utfylle hverandres kompetanser som ressurser i arbeidet med å finne gode metoder for å anerkjenne elevenes flerspråklighet. På denne måten kan sjansene øke for at elevene faktisk erfarer sine språk som en ressurs i skolen og i samfunnet.

## Referanser

- Aarsæther, F. (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther. *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bailey, E. G. & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognising and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and education*. 31(4), (s. 283-306). Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (4<sup>th</sup> edition). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. I de Saint Georges, I. & Weber, J-J. (red.). *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. (s. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics, and How I Read Them*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. England: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Brøyn, T. (2020). Intervju med Joke Dewilde: Lærere må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk. *Utdanningsnytt: Bedre skole*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrullen-det-er-elevne-som-er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656>
- Bull, T. & Lindgren, A-R. (red). (2009). *De mange spark I Norge. Flerspråklighet på norsk*. T Oslo: Novus forlag.
- Bøyesen, L. & Mossige, M. (2009). *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Stavanger: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Hentet fra: <https://docplayer.me/1322835-Mangfold-i-sprak-og-tekst-lesesenter-et.html>

- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*. Department of Applied Linguistics. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Christoffersen L. & Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.utg.). London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur akademisk.
- Cummins, J. (1981). "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students" I California State Department of Education. (red.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (s. 3-50) Los Angeles: California State Department of Education. Hentet 01.04.21 fra: [https://www.researchgate.net/publication/269101664\\_The\\_Role\\_of\\_Primary\\_Language\\_Development\\_in\\_Promoting\\_Educational\\_Success\\_for\\_Language\\_Minority\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/269101664_The_Role_of_Primary_Language_Development_in_Promoting_Educational_Success_for_Language_Minority_Students)
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklig? *Acta Didactica Norge*. (Vol. 10. Nr. 1. Art. 4). Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/2397/2374>
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklig som ressurs. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Oslo: Abstrakt.
- De Mejía, A. (2002). *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Det Norske Akademis Ordbok (NAOB). (2021). *Ressurs*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/ressurs>
- Dewilde, J. og Igland, M-A. (2015): No problem, janem. En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I: Anne Golden og Elisabeth Selj (red.): *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring, elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Duchêne, A. (2019). Multilingualism: An Insufficient Answer to Sociolinguistic Inequalities. *Items Insights from the Social Sciences*. Hentet fra: <https://items.ssrc.org/sociolinguistic-frontiers/multilingualism-an-insufficient-answer-to-sociolinguistic-inequalities/>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Eriksen, T. H. (2001). (red). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- García, O. & L. Wei (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective* (Malden, MA og Oxford: Wiley/Blackwell).
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English language Learners in the Mainstream Classroom*. (2<sup>nd</sup> edition). Sydney: University of Technology.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, 1(2), 5-41.
- Grosjean, F. 1992. Another view of Bilingualism, I R. J. Harris (red).: *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Publishers, s. 51-62.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heller, M. & Duchêne A. (2016). Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. I N. Coupland, *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 139–156.
- Hermansen, A. (2020). *Læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen* (Masteravhandling). NTNU, Trondheim.
- Hjartås Olaussen, A. & Kjelaas, I. (2021). *De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei*. Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Hentet fra: <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/5589/5517>
- Hult, F. M. & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right and Recourse as an Analytical Heuristic. *ScholarlyCommons: GSE*

- Publications. Hentet 1.01.2021 fra:  
[https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1488&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1488&context=gse_pubs)
- 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 Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illman, V. & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal* 72(3). 237-248. Hentet fra: <https://doi.org/10.1093/elt/ccx073>
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 1-14. Hentet 03.04.21 fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Johannesen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. Igland, M-A. og Nygård, M. (red.) *Norsk 5-10 Språkboka* (kap. 14). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. og van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA – Norsk som andrespråk*. Novus Forlag. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661/1644>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I Neteland R. og Aa, L. I. (Red). *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 26-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism. From research to teaching practice in the english classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L.A. (2015). Språkholdninger. *NOA: norsk som andrespråk* 30(1-2), 247-283. Hentet 20.04.21 fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>
- Kulbrandstad, L. A., Bakke, E., Danbolt, A. M. V. & Engen, T., O. (2008). *Skolekultur for språklæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23. (2007-2008)). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008/id512449/?ch=2>



- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning.* (2007-2008). Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs. En kvalitativ undersøkelse om hvordan Norsk lærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen* (Masteravhandling). UIT, Tromsø. Hentet fra: <https://munin.uit.no/handle/10037/11592>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven). (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 1.5.2021 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (red.): *Inkluderende og flerspråklig opplæring.* (s. 53-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Martincic, J. (2009). Tosrpåklig opplæring i grunnskolen. I: R. Hvistendahl. (red.). *Flerspråklighet i skolen.* (s. 95-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- McGroarty, M.E. (2010). Language and ideologies. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education.* (s.3-30). Bristol: Multilingual matters.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring.* Oslo: Cappelen Damm.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland R. og Aa, L. I. (Red). *Master i norsk: Metodeboka 2.* (s. 50-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet.* Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 05.04.2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre Skole* nr.1. s. 33-38.  
Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/beYHKGt/basic-html/page-33.html>
- Palmborg, P. V. (2018). Prata svenska! – Eller? Vad tycker lä rare? Hentet fra:  
<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250715/FULLTEXT01.pdf>
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (red.): *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 39-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pauline Gibbons (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning*. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen*. En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever (Masteroppgave). UIO, Oslo. Hentet fra:  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/79811>
- Ricento, T. (2005). *Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the USA*. *Journal of Sociolinguistics* 9/3. (s. 348-368).
- Ryen, E. (2010). *Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne*. En forskningsoversikt. NOA - norsk som andrespråk. Hentet fra:  
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>
- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E. (red). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (s. 13-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting* (10). Hentet fra: <https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/4807/4680>
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (2000). Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. I B. Spolsky og E. Shohamy, *Language Policy and Pedagogy: Essays in honour of A. Ronald Walton*. John Ben-jamins Publishing Company, 1–42.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 07.04.20 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 31-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge. Kultur og infrastruktur*. Hentet 10.04.21 fra: [https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge\\_web.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf)
- Tonne, I. (2019, 23.09). Å ta telling. Språklig mangfold i fagfornyelsen LK20. *Prosa – Tidsskrift for sakprosa*. Hentet fra: <https://prosa.no/debatt/a-ta-telling-spraklig-mangfold-i-fagfornyelsen-lk20>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. NOA: Norsk som andrespråk. Vol 30. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet 01.05.21 Fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 5.05.21 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I Iglund, M.-A. & Nygård, M. (red.). *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wei, L. (2011). «Moment analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain», *Journal of Pragmatics* (43). s. 1222-1235. Hentet 1.05.21 fra:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0378216610002535?token=9B3E835B124B3F98BA0CF775E8846D37D30F879D0F7A0E7B1AC53252E665CCD10B044E4F9B2E6E383BADB855A1B76CB3&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210501124601>

Wei, L. (2000). *The Bilingual Reader*. London: Routledge.

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

# Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide til norsklærere

Vedlegg 3: Intervjuguide til mottakslærere

Vedlegg 4: Intervjuguide til tospråklige lærere

Vedlegg 5: Samledokument med sitat fra LK20

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

# **Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

## **Forespørsel om å delta i prosjektet**

### ***Flerspråklighet som en ressurs***

Mitt navn er Malin Zwankhuizen og jeg studerer ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Jeg skal i løpet av dette skoleåret skrive en masteroppgave i norsk om flerspråklighet. Dette er et spørsmål til deg om du kunne tenke deg å bidra til dette forskningsprosjektet hvor et av formålene er å få innsyn i læreres tanker og opplevelser rundt flerspråklighet som en ressurs i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere og elever opplever at flerspråklighet blir behandlet som en ressurs i skolen. Prosjektet skal bidra til økt kunnskap om flerspråklighetens egentlige verdi og hvordan en som lærer kan realisere en ressursorientering som LK20 legger opp til, i praksisen på skolen. Lærerperspektivene fra både norsklærere og tospråklige faglærere vil tilføre et viktig didaktisk og skolenært innblikk i nettopp dette. Dette prosjektet vil også gi meg, som fremtidig lærer og andre i samme yrkesgruppe en viktig forståelse og nødvendig kompetanse for fremtidens flerkulturelle klasserom.

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

Institutt for lærerutdanning ved NTNU, masterstudent Malin Zwankhuizen og veileder Signe Rix Berthelin.

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

Det er interessant for meg å komme i kontakt med lærere som har erfaring med flerspråklighet i skolen. Dermed er det ønskelig å snakke med både norsklærere og noen tospråklige (fag)lærere. Deres kompetanse om språk kan bidra til en spennende og viktig innsikt i hvordan det språklige mangfoldet kan utnyttes som en ressurs i skolen. Du er forespurt om å delta i prosjektet på grunnlag av at du møter en av disse kriteriene.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det bli gjennomført et semistrukturert gruppeintervju i par med varighet på ca. 30-60 minutter, alt etter hvor mye tid du har til rådighet. Jeg har valgt å intervju i par fordi prosjektdeltakerne gjennom dette får større mulighet til å bidra med interessante innspill til hverandres utsagn. Dette blir lagt opp som en samtale og spørsmålene som stilles vil være både åpne og konkrete og ta for seg ulike problemstillinger rundt temaet flerspråklighet. Opplysningene fra intervjuet vil registreres ved hjelp av lydopptak (diktafon) og eventuelle tilleggsnotater.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil være mulig å trekke seg frem til prosjektslutt og til alt av datamateriale er anonymisert.

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

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er omtalt i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudent Malin Zwankhuizen og som vil ha tilgang til personopplysninger og det datamateriale som ikke er anonymisert. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navnet og kontaktopplysningene deres erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptak og transkripsjoner) vil bli lagret kryptert på NTNUs egen forskningsserver. Alle personopplysninger vil anonymiseres i publikasjonen og lydopptak vil slettes så fort det er transkribert.

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

Prosjektet avsluttes senest 31.06.21 og etter dette vil lydopptak være slettet og datamaterialet vil bare oppbevares i anonymisert form.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Malin Zwankhuizen Telefon: 95499886 E-post: malinz@stud.ntnu.no	Veileder: Signe Rix Berthelin Telefon: 94297911 E-post: signe.rix.berthelin@ntnu.no	NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen Telefon: 93079038 E-post: thomas.helgesen@ntnu.no
---	---	---

- Institutt for lærerutdanning ved NTNU
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Malin Zwankhuizen



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Flerspråklighet som en ressurs i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg vet at utdrag fra intervjuet/samtalen behandles anonymt og med respekt i den ferdige avhandlingen, og vet at jeg når som helst kan trekke samtykket mitt fra studien.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.06.21.

Dersom du ikke ønsker å delta trenger du ikke levere samtykkeskjemaet tilbake.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide til norsklærere

### Introduksjonsspørsmål:

1. Kan dere fortelle meg litt om dere selv?
  - Hvilke fag underviser dere i (annet enn i norsk)?
  - Hvilken språklig bakgrunn har dere selv? Kan dere noen flere språk enn norsk?
    - Hvis ja; hvilke?
  - Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
  - Kan dere si noe om hvorfor dere sa ja til å stille opp på dette intervjuet?

### Forståelse av flerspråklighet og ressurs som begrep

2. Hva er deres forståelse av termen «flerspråklighet»?
  - hvordan vil dere selv definere begrepet?
3. Hva omtaler dere elever som behersker flere språk? Andrespråkselever, flerspråklige elever, minoritetsspråklige elever?
  - Hvilken term foretrekker du/dere? Og hvorfor?
  - Tenker dere dette er en ressursrettet eller problematiserende termbruk?
4. Hva er deres assosiasjoner til begrepet «ressurs»? (*frittstående refleksjonsspørsmål*)
5. Hvordan forstår dere disse utsagnene fra Utdanningsdirektoratet (sitat 1 og 2)
  - Hva legger dere i dette?
6. Hvordan forstår dere ordet 'ressurs' i disse utdragene (sitat 1 og 2)
  - Hva er deres oppfatning av ressursbegrepet i denne sammenheng?

### Ressurs for hvem og hva – individ (for elevenes identitet) vs. skolen/samfunn

7. Har dere noen tanker rundt hvem og hva flerspråklighet kan være en ressurs for?
  - [oppfølging ved behov] Eleven? Samfunnet? [oppfølging] I så fall hvordan? (i skolearbeidet? i jobbsammenheng?) Ref. formuleringene i LK20.
  - Hvem tenker dere flerspråklig mangfold er en ressurs for?
  - Opplever dere at enkelte språk gis en større verdi enn andre i skolen og i samfunnet?
    - Hvilke språk og på hvilken måte i så fall?
8. Om dere leser sitat 2 - på hvilken måte tenker dere at elevenes flerspråklighet kan bidra til bevissthet rundt deres *kulturelle og språklige identitet*?
  - Oppfølging: på hvilken måte i så fall?

### Transspråking og elevens språklige repertoar

9. Har dere kjennskap til begrepet transspråking? Eventuelt språkrepertoar.
  - Og hvordan tenker dere en kan synliggjøre elever med et bredt språkrepertoar? Har dere noen eksempler?
  - Hva tenker dere når jeg sier: «En elev blander to språk når han/hun skriver i norsktimene.» Har dere opplevd noen elever gjøre dette? Og hva hadde dere gjort i en slik situasjon?
10. Hva er deres tanker om morsmålsundervisning? Bra/unødvendig, hva kan det brukes til?

### Tanker om praktisering i klasserommet

Jeg er ute etter deres tanker og refleksjoner rundt å «realisere» denne ressursorienteringen som blir fremhevet i LK20 i skolen. Når en ser på formuleringene om at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs i skolen, er det gjerne ikke noe mer utdyping enn dette.

11. Hvor mange språk representeres i klassen deres/evt. på skolen her?
12. Når vi nå ser på formuleringene, hvordan opplever dere å måtte forholde dere til læreplanen?
  - Er den enkel/vanskelig å forholde seg til?
13. Når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at elevene skal få erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, vet dere som norsklærere om noen konkrete måter man kan innlemme flerspråklighet i undervisningen, slik at eleven faktisk erfarer dette? (ref. sitat 1 og 3)
  - Og hvordan kan et samarbeid med tospråklige lærere eller hjemmet bidra til dette?
14. På hvilken måte tenker dere at de flerspråklige elevene kan være en ressurs for de andre elevene i klassen? Hvordan kan en vekke interesse for det flerspråklige mangfoldet i klassen?
15. Har dere noen ideer på hvordan andre språk enn norsk kan brukes i undervisningen?
  - Har dere opplevd at elevene snakker morsmål med hverandre i norsktimene? Hvis ja; hvilke tanker har dere rundt dette?
  - Er det noen språk dere synes er vanskeligere å forholde dere til enn andre?
16. Tenker dere at denne skolen et bevisst forhold til flerspråklighet og hvordan dette skal komme til uttrykk i skolehverdagen? (Visjon, kursing, samarbeid)
  - På hvilken måte i så fall?
  - På hvilken måte tenker dere at skolen gjennom dette kan legge til rette for en ressursorientering fremfor en problemorientering?

### Avsluttende spørsmål:

17. Er det noe annet dere ønsker å legge til som dere tenker er relevant som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 3: Intervjuguide til mottakslærere

### Introduksjonsspørsmål:

1. Kan dere fortelle meg litt om dere selv?
  - Hvilke fag underviser dere i?
  - Hvilken språklig bakgrunn har dere selv? Kan dere noen flere språk enn norsk?
    - o Hvis ja; hvilke?
  - Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
    - o Hvor lenge har dere jobbet i mottak?
    - o Kanskje dere kan si noe om bakgrunnen til hvorfor dere jobber som mottakslærere?
  - Kan dere si noe om hvorfor dere sa ja til å stille opp på dette intervjuet?

### Forståelse av 'flerspråklighet og ressurs'

2. Hvor mange språk presenteres i mottaksklassen/evt. skolen?
3. Hva er deres forståelse av termene «flerspråklighet og «språklig mangfold»?
  - hvordan vil dere selv definere disse begrepene?
4. Hva omtaler dere elever som behersker flere språk? Andrespråkselever, flerspråklige elever, minoritetsspråklige, «fremmedspråklige» elever?
  - Hvilken term foretrekker du/dere? Og hvorfor?
  - Tenker dere dette er en ressursrettet eller problematiserende termbruk?
5. Hva er deres assosiasjoner til begrepet «ressurs»? (*frittstående refleksjonsspørsmål*)
6. Hvordan forstår dere disse utsagnene fra Utdanningsdirektoratet (sitat 1 og 3)
  - Hva legger dere i dette? (Hvilke «fordeler» vil elevene oppnå gjennom sin flerspråklighet?)
7. Hvordan forstår dere ordet 'ressurs' i disse utdragene (sitat 1 og 3)
  - Hva er deres oppfatning av ressursbegrepet i denne sammenheng?

### Ressurs for hvem og hva – individ (for elevenes identitet) vs. skolen/felleskap/samfunn

8. Har dere noen tanker rundt hvem og hva flerspråklighet kan være en ressurs for?
  - [oppfølging ved behov] Eleven? Samfunnet? [oppfølging] I så fall hvordan? (i skolearbeidet? i jobbsammenheng?)
  - Opplever dere at enkelte språk gis en større verdi enn andre i skolen og i samfunnet?
9. Om dere leser sitat 3 - på hvilken måte tenker dere at en gjennom å ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter kan bidra til å styrke identiteten til eleven?

### Transspråking og elevens språklige repertoar

10. Hva er dine assosiasjoner/tanker og erfaringer når du hører begrepene «språkrepertoar» og transspråking? Har dere kjennskap til disse begrepene?
  - Og hvordan tenker dere som mottakslærere kan synliggjøre elever med et bredt språkrepertoar som en ressurs? Har dere noen eksempel/forslag?
11. Hva er deres tanker om morsmålsundervisning? Bra/unødvendig, hva kan det brukes til?
12. Hvilke tanker har dere om at særskilt språkopplæring gis i form av en overgangsordning, helt til eleven har opparbeidet seg gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær opplæring? (og får morsmålsopplæring/tospråklig fagopplæring *om nødvendig*) (sitat 7: Opplæringsloven, §2-8)

### Tanker om praktisering i klasserommet

Jeg er ute etter deres tanker og refleksjoner rundt å måtte «realisere» denne ressursorienteringen som blir fremhevet i LK20, i skolen. Når en ser på formuleringene om at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs i skolen, er det gjerne ikke noe mer utdyping enn dette.

13. Hvordan opplever dere å måtte forholde dere til læreplanen?
  - Er den enkel/vanskelig å forholde seg til?
14. Når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at elevene skal få erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, vet dere som mottakslærere om noen konkrete måter man kan innlemme deres språk/ flerspråklighet i undervisningen, slik at eleven faktisk erfarer dette? (sitat 1 og 3)
  - Og hvordan kan et godt samarbeid med tospråklige lærere/foreldre i hjemmet bidra til dette?
15. Tenker dere at denne skolen et bevisst forhold til flerspråklighet og hvordan dette skal komme til uttrykk i skolehverdagen? (Visjon, kursing, samarbeid)
  - På hvilken måte i så fall?
  - På hvilken måte tenker dere at skolen gjennom dette kan legge til rette for en ressursorientering fremfor en problemorientering?

### Avsluttende spørsmål:

16. Er det noe annet dere ønsker å legge til som dere tenker er relevant som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 4: Intervjuguide til tospråklige lærere

### Introduksjonsspørsmål:

1. Kan dere fortelle meg litt om dere selv?
  - Hvilken språklig bakgrunn har dere selv? Hvilke andre språk enn norsk kan dere?  
Hvor lenge har dere jobbet som tospråklige (fag)lærere?
  - Hvor mange skoler jobber dere på?
  - Kan dere si noe om hvorfor dere sa ja til å stille opp på dette intervjuet?
  - Hva foretrekker dere å bli omtalt som; morsmålslærere eller tospråklige lærere? Kan dere begrunne hvorfor?

### Forståelse av flerspråklighet og ressurs som begrep

2. Hva er deres forståelse av termen «flerspråklighet»?
  - hvordan vil dere selv definere dette?
3. Hva omtaler dere elever som behersker flere språk? Andrespråkselever, flerspråklige elever, minoritetsspråklige elever?
  - Hvilken term foretrekker du/dere? Og hvorfor?
  - Tenker dere dette er en ressursrettet eller problematiserende termbruk?
4. Hva er deres assosiasjoner til begrepet «ressurs»? (*frittstående refleksjonsspørsmål*)
5. Hvordan forstår dere disse utsagnene fra Utdanningsdirektoratet (sitat 1 og 4)
  - Hva legger dere i dette?
6. Hvordan forstår dere ordet 'ressurs' i disse utdragene (sitat 1 og 4)
  - Hva er deres oppfatning av ressursbegrepet i denne sammenheng?

### Ressurs for hvem og hva – individ (for elevenes identitet) vs. skolen/felleskap/samfunn

7. Har dere noen tanker rundt hva flerspråklighet som en «ressurs» egentlig er ment å tjene? (ref. formuleringene i LK20)
  - Eleven? Samfunnet? I så fall hvordan? I skolearbeidet? I jobbsammenheng?
8. Om dere leser sitat 4 – hvordan tenker dere at tospråklige lærere gjennom sin undervisning kan bidra til å styrke elevenes *identitet* og følelse av tilhørighet?
  - På hvilken måte tenker dere at språk og identitet henger sammen?

### Transspråking og elevens språklige repertoar

9. Har dere noe kjennskap til eller erfaring med begrepet «transspråking»? Evt. språkrepertoar
  - Og hvordan tenker dere som tospråklige lærere kan synliggjøre elever med et bredt språkrepertoar som en ressurs? Har dere noen eksempel/forslag?

10. Hva er deres tanker rundt og erfaringer med morsmålsopplæring/tospråklig fagopplæring i skolen? Bra/viktig eller unødvendig? Hva er det i så fall viktig for?
11. Hvilke tanker har dere om at særskilt språkopplæring gis i form av en overgangsordning, helt til eleven har opparbeidet seg gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær opplæring? (og får morsmålsopplæring/tospråklig fagopplæring *om nødvendig*) (sitat 7: Opplæringsloven, §2-8)

### Praktisering av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Jeg er ute etter deres tanker og refleksjoner rundt å måtte «realisere» denne ressursorienteringen som blir fremhevet i LK20, i skolen.

12. Hvilke språk blir brukt i deres tospråklige undervisning? Hvorfor?
13. Hvordan fungerer den tospråklige opplæringa/morsmålsopplæringa?
  - Hjelper dere elevene i klasserommet eller i en separat gruppe?
14. Har dere noen konkrete eksempler på hvordan dere har lagt til rette for at elevens språk ble brukt som ressurs?
  - Og hvordan kan et godt samarbeid med norsklærere/andre faglærere eller foreldre bidra til dette?
  - Tenker dere at norsklærere også kan bruke elevenes språk X som en ressurs? Og kan dere som tospråklige lærere bruke norsk på samme måte?
15. På hvilken måte tenker dere at skolen legger til rette for en ressursorientering av flerspråklig fremfor en problemorientering? Visjonering, kursing?

### Avsluttende spørsmål:

16. Er det noe annet dere ønsker å legge til som dere tenker er relevant som jeg ikke har spurt om?

## **Vedlegg 5: Samledokument til intervju med utdrag fra Læreplan for Kunnskapsløftet 2020**

### **Sitat fra overordna del:**

1. «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet»

### **Sitat fra Læreplan i norsk, under fagets relevans og sentrale verdier:**

2. «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.»

### **Sitat fra Læreplan i grunnleggende norsk, under fagets relevans og sentrale verdier:**

3. «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen. Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet.»

### **Sitat hentet fra Læreplan i morsmål for språklige minoriteter, under fagets relevans og sentrale verdier:**

4. «Gjennom arbeidet med faget skal elevene få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet ellers. Faget bidrar til å styrke elevenes identitet og tilhørighet i det flerkulturelle samfunnet.»
5. «Faget legger til grunn at elevenes bakgrunn og de erfaringene, kunnskapene og ferdighetene de har på ulike områder blir verdsatt som en ressurs.»

Samtlige sitat er hentet fra Utdanningsdirektoratet, 2020.

### **Sitat fra Opplæringsloven §2-8: Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar**

«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.*»



## **Vedlegg 6:**

### **Godkjent meldeskjema om behandling av sensitive personopplysninger**

#### **NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**

Flerspråklighet som en ressurs

**Referansenummer**

145810

**Registrert**

16.09.2020 av Malin Zwankhuizen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

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

Signe Rix Berthelin

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Malin Zwankhuizen

**Prosjektperiode**

16.10.2020 - 31.07.2021

**Status**

06.10.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 06.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 06.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

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

