



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - pedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Benedicte Slettebø (signatur forfatter)
Veileder: Nina Helgevold	
Tittel på masteroppgaven: Læreres arbeid med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og utfordringer lærerne møter i dette arbeidet Engelsk tittel: Teachers work with multilingual students as resource in the classroom and challenges the teachers meet in this work	
Emneord: Flerspråklige elever, ressursorientert forståelse, mangfoldssensitiv undervisning, interkulturell undervisning, utfordringer	Antall ord: 22 931 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 12.juni 2020 dato/år

Forord

Etter to spennende og lærerike år på masterstudiet i pedagogikk ved Universitet i Stavanger nærmer det seg slutten. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, men også veldig spennende. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap og forståelse i dette arbeidet som jeg kan ta med videre i arbeidet mitt som lærer.

Først og fremst vil jeg takke informantene som sa seg villige til å stille til intervju, og tok seg tid til dette i en travel lærerhverdag. Jeg setter stor pris på deres engasjement og bidrag, uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre masteroppgaven.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Nina Helgevold for din støtte og gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte, forståelse og oppmuntring. Jeg vil også takke medstudenter for gode samtaler, inspirasjon og motivasjon gjennom dette prosjektet.

Benedicte Slettebø

Stavanger, juni, 2020

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg forsøkt å få en innsikt i og forståelse av hvordan lærere arbeidet med flerspråklige elever som ressurs, samt eventuelle utfordringer de møter i arbeidet.

Problemstilling for oppgaven har vært:

''Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?''

For å svare på problemstillingen ble det benyttet kvalitativ forskningsmetode. Det teoretiske rammeverket bygger på blant annet ressursorientert forståelse i møte med den flerkulturelle skolen, mangfoldssensitiv undervisning, interkulturell undervisning, inkluderende felleskap og anerkjennelse. Fire lærere på ulike barneskoler har blitt intervjuet for å få et innblikk i deres arbeid og erfaring for å kunne belyse problemstillingen.

Hovedfunnene fra studien viser at lærerne er ressursorienterte og positive i møte med de flerspråklige elevene. De ser etter muligheter for å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen, og verdsetter deres deltakelse i etableringen av et flerkulturelt klassefellesskap hvor ulikheter møtes. Et interessant funn er at lærerne opplever utfordringer knyttet til et hierarki blant elevene i klassen der noen elever ser ned på andre ut i fra hvilket land de kommer fra. En av de største utfordringene lærerne møter i arbeidet med flerspråklige elever som ressurs er spørsmålet om hvor mye de kan løfte frem ulikheter og trekke de flerspråklige elevene frem i klasserommet i forhold til hvor mye forskjellighet fellesskapet tåler før det skapes for stor avstand.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for studien.....	7
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Problemstilling.....	11
1.4 Oppgavens struktur.....	12
2 Teoretisk rammeverk.....	13
2.1 Begrepsavklaring.....	13
2.1.1 Flerspråklig og flerkulturell.....	13
2.1.2 Kulturbegrepet.....	14
2.2 En ressursorientert forståelse i møte med den flerkulturelle skolen.....	15
2.3 Mangfoldssensitiv undervisning.....	16
2.4 Interkulturell undervisning.....	18
2.5 Et inkluderende fellesskap.....	19
2.5.1 Et læringsfellesskap og verdifellesskap.....	19
2.5.2 Individ og fellesskap.....	20
2.6 Anerkjennelse.....	21
2.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	23
3 Metode.....	25
3.1 En fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming.....	25
3.2 Forskerrollen og forforståelse.....	26
3.3 Kvalitativt intervju som metode.....	27
3.3.1 Semistrukturert livsverdenintervju.....	27
3.3.2 Utvalg av informanter og rekruttering.....	28
3.3.3 Intervjuguide.....	29
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	30
3.3.5 Transkribering.....	31
3.4 Analyse av data.....	32

3.5 Forskningsetikk.....	32
3.6 Forskningens kvalitet.....	34
3.6.1 Validitet.....	34
3.6.2 Reliabilitet.....	35
4 Resultater/funn.....	37
4.1 Lærernes bruk av termer.....	37
4.1.1 Flerspråklige elever.....	37
4.1.2 Minoritetsspråklige elever, norsk som andrespråk.....	37
4.1.3 Ikke-vestlige elever.....	38
4.2 Flerspråklige elever som ressurs.....	38
4.2.1 Lærerne arbeider med å løfte frem det flerspråklige og flerkulturelle i fagene.....	38
4.2.2 Lærerne arbeider med å få de flerspråklige elevene til å fortelle i klasserommet.....	41
4.2.3 Lærerne arbeider med synliggjøring av det flerkulturelle mangfoldet.....	43
4.2.4 Lærerne arbeider med respekt og likeverd blant elevene i møte med forskjellige kulturer.....	44
4.2.5 Lærernes arbeid med å anerkjenne er viktig.....	45
4.3 Utfordringer.....	46
4.3.1 Utfordringer knyttet til språk og forståelse.....	46
4.3.2 Utfordringer knyttet til ulike kulturelle og språklige referanserammer.....	48
4.3.3 Utfordringer knyttet til å få de flerspråklige elevene til å stå frem i klasserommet.....	49
4.3.4 Utfordringer knyttet til stigmatisering, nedvurdering og latterliggjøring.....	51
5 Drøfting.....	53
5.1 Lærerne ser etter muligheter for å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen.....	53
5.1.1 Lærerne tar utgangspunkt i noe de flerspråklige elevene kan eller kjenner fra før.....	55
5.2 Lærerne verdsetter de flerspråklige elevenes deltakelse i etableringen av et flerkulturelt	

klassefellesskap hvor ulikheter møtes.....	57
5.3 Forskjellighet - fellesskap.....	60
6 Avslutning.....	63
6.1 Forbehold.....	64
6.2 Veien videre.....	65
7 Referanseliste.....	66
8 Vedlegg.....	69
8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	69
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere.....	72
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide.....	75

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for studien

Det har skjedd betydelige forandringer i det norske samfunnet de siste 20 årene, og det viser seg igjen i et mangfold representert ved det flerkulturelle og flerreligiøse som har en stadig mer framtrekkende plass (Kunnskapsdepartementet, 2012). Statistikk viser at 17,7% av totalbefolkningen i Norge er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, noe som utgjør ca. 944 402 personer av totalbefolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2019). Elevene i norsk skole i dag representerer et større mangfold av kulturer, språk, religioner, erfaringer, tenkemåter enn tidligere (Hauge, 2014; Munthe, 2011). Det kommer av at vi har fått en økning av innvandrere og flyktninger som kommer til landet, noe som blir gjenspeilt i skolen og endrer elevsammensetningen (Hilt & Bøyum, 2015). Derfor spiller skolens virksomhet en viktig rolle i forhold til å møte dette mangfoldet, for til skolen kommer alle, og som lærer må en altså forholde seg til det språklige og kulturelle mangfoldet som samfunnet og klasserommet er preget av.

Offentlige styringsdokument som opplæringsloven forteller oss at som lærer må en arbeide for å styrke det kulturelle mangfoldet i skolen. Formålet med opplæringen er ifølge opplæringslovens §1-1 blant annet å gi elevene innsikt i kulturelt mangfold og utvide kjennskapen til vår internasjonale kulturtradisjon (Opplæringslova, 1998, §1-1). Som lærer er dette viktig fordi opplæringsloven er styrende for norsk grunnskole. At skolen har fått mange elever med annen språklig og kulturell bakgrunn har også sin plass i den generelle delen i Kunnskapsløftet (LK06), som blant annet tar opp at skolen derfor må formidle kunnskap om andre kulturer, og utnytte de mulighetene til berikelse som elever med annen kulturell bakgrunn gir (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I Mangfold og Mestring (NOU 2010:7) understreker utvalget at flerspråklige barn og unge utgjør en meget mangfoldig gruppe. Utvalget understreker verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse, og de erfaringer innvandrere tar med seg til Norge. Videre uttrykker de at lærere bør ha kunnskap om flerspråklighet og fremhever betydningen av at elevers flerspråklighet og identitet anerkjennes i skolen. Det er viktig å se flerspråklighet som en ressurs hos alle elever, ikke som et problem. Dersom målet om en inkluderende skole skal kunne realiseres, bør kulturelt og språklig mangfold erkjennes som normaltstanden i ethvert klasserom, der alles bidrag til læringsfellesskapet blir verdsatt. Videre pekes det på at barn og unge representerer fremtiden i det flerkulturelle samfunnet. Skolen er en arena hvor elever

med ulik bakgrunn møtes og holdninger dannes, og legger grunnlaget for deltakelse i samfunnslivet. Det gir elevene muligheter til å normalisere forskjelligheter som en del av fellesskapet. Skolens viktigste oppgave er å utvikle gode fellesskapskulturer der vekten legges på det som forener mer enn det som skiller. Utfordringen er å gjøre dette samtidig som en aksepterer og verdsetter ulike verdier og variert kulturell praksis (NOU 2010:7). St.meld.nr. 20 (2012-2013) viser til at det språklige og kulturelle mangfoldet er en del av skolen:

“Den norske grunnopplæringen har en mangfoldig og sammensatt elevgruppe I tillegg består mangfoldet i norsk skole av elever fra nasjonale minoriteter og samer. Språklig og kulturelt mangfold er en naturlig del av skolens virksomhet. Å verdsette flerspråkighet og kulturelt mangfold betyr å anerkjenne den kompetanse elever med minoritetsbakgrunn har med seg. Videre...mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og leveste” (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 11, 19-20).

Med denne stortingsmeldingen blir det uttrykt at menneskets unike verdi skal legges til grunn for skolens møte med den enkelte. Den legger grunnlaget for å gjøre fellesskolen bedre i stand til å møte mangfoldet av barn og unge og se hvilke muligheter som ligger i mangfoldet. Det innebærer blant annet evnen til å utnytte de mulighetene som ligger i et mer sammensatt og mangfoldig fellesskap. Elevene i skolen har ulik sosial og kulturell bakgrunn. De har ulike evner og kunnskaper og skolen må aktivt ta hensyn til de ulike forutsetningene og behovene (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Satsingen “Kompetanse for mangfold” (Utdanningsdirektoratet, 2013) som var et av utdanningsdirektoratets prosjekt fra 2013 til 2017 skulle gjøre ansatte i barnehager og skoler i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. Det fjerde prinsippet i satsingen legger blant annet vekt på at det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Alle elevene skal føle seg sett og verdsatt, og det innebærer blant å verdsette flerspråklige elever som en ressurs. Alle må oppleve å få sin stemme hørt og erfare at de er inkludert i skolens sosiale og kulturelle praksiser. Alle læringsaktiviteter, faglige som sosiale må legges til rette slik at det faktiske gjenspeiler og ikke bare tilpasse det mangfoldet av elever som er (Utdanningsdirektoratet, 2013; Westrheim & Hagatun, 2015).

I ny overordnet del (vedtatt 01.09.2017) av den nye læreplanen (LK20) som innføres skoleåret 20/21 er det også fokus på det kulturelle mangfoldet som en del av opplæringens verdigrunnlag. Under *identitet og kulturelt mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir det uttrykt at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Under punktet om et inkluderende læringsmiljø blir det uttrykt at i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Videre skal elevene lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet. Kunnskapsutveksling med mennesker fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på blant annet egen læring og danning og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Tidligere forskning

Det er flere studier og forskning som løfter frem elevers språklige og flerkulturelle kompetanse i skolen. Hauge (2014) studerer hvordan skoler møter det kulturelle mangfoldet i elevgruppen og skiller i sin forskning mellom skoler som har en problemorientert forståelse i motsetning til en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen. En problemorientert forståelse av den flerkulturelle skolen ser på det kulturelle mangfoldet som et problem. Man overser behovet til elevene og er fokusert på manglene. En ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen ser på mangfoldet som en ressurs. Lærerne tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og kompetanse. Alle elevene skal få oppleve anerkjennelse, og for å imøtekomme behovet blant elevene blir det kontinuerlig gjort vurderinger for hvilke endringer som må foretas (Hauge, 2014).

Bjelland (2016) ser på lærernes opplevelser og studerte læreres arbeid i et kulturelt mangfoldig klasserom, og undersøkte nærmere skolekontekst og lærernes holdninger i tre flerkulturelle skoler i Norge. Formålet med studien var å bidra med økt bevissthet rundt arbeidet med å skape en inkluderende skole for alle. Med utgangspunkt i Hauge (2014) sitt rammeverk viste det seg at lærerne arbeidet i ulike kontekster som enten ressursorientert og interkulturell eller problemorientert og monokulturell. Det viste seg at lærerne i denne studien hadde ulike holdninger til det å arbeide i et kulturelt mangfoldig klasserom. En av lærerne som ble trukket frem som arbeidet på en skole med en problemorientert og monokulturell kontekst formidlet på tross at dette interkulturelle holdninger. Hun var opptatt av å bruke elevene som ressurs i undervisningen og understreket betydningen av klassefellesskapet.

Likevel kom det også i denne studien frem at lærerne trenger kunnskap og ferdigheter om interkulturell og flerkulturell pedagogikk slik at de kan utvikle interkulturelle og ressursorienterte holdninger. Dette innebærer å ha en kritisk og reflektert holdning til mangfold, og som lærer handler det om hvordan man tenker rundt bruk av kategorier som elever ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i (Bjelland, 2016).

Hvistendahl (2009) er blant dem som hevder at flerspråklige elevers språklige og kulturelle kompetanse bør få en større plass i opplæringen enn den har i dag. Det peker hun på i sammenheng med sin doktoravhandling der hun ser på fire minoritetsspråklige ungdommers beretninger om hvordan de takler overgangen til norsk skole og til norsk som skolespråk. Hun trekker frem noen av disse elevenes erfaringer, og understreker at dersom de minoritetsspråklige elevene skal være en del av en inkluderende skole der alle er deltakere, må blant annet deres kompetanse få større plass (Hvistendahl, 2009).

I studien om *“Organisering av undervisning til det beste for flerspråklige elever”* (Li, 2015) kommer det frem at læreren er den viktigste faktoren for at elevene skal kunne lære og for å kunne utvikle seg i fellesskapet. Det innebærer blant annet at lærerens holdninger til mangfoldet får betydning for hvordan undervisningen tilpasses de flerspråklige elevene. Avslutningsvis stilles det spørsmål om hvorfor flerspråklige elever ikke brukes mer som en direkte ressurs i undervisningen. Det pekes på at flerspråklige elever sitter på mye verdifull kunnskap om ulike kulturer og språk, og hvorfor de ikke brukes mer i undervisningen blir problematisert. Danbolt og Hugo (2012) beskriver et prosjekt der utgangspunktet var å trekke inn de flerspråklige elevenes førstespråk for å utvikle arbeidsformer som kunne synliggjøre flerspråklighet. De ønsket å rette oppmerksomheten mot den språklige variasjonen som fantes i elevgruppen og verdsette denne som en ressurs i opplæringen til elevene. I dette prosjektet var det tydelig at det var positivt for de minoritetsspråklige elevene at deres hjemmespråk fikk plass i opplæringen, og det skapte også større interesse for deres språk blant elevene i klassen (Danbolt & Hugo, 2012).

Lærerens fagdialoger inkluderer ikke mangfoldet av stemmer (Nordgren, 2016). I en studie av naturfagdialoger i to flerkulturelle og flerspråklige klasserom i 6. klasse ser Nordgren på i hvilken grad minoritetsspråklige elevers stemmer ble inkludert i det dialogiske fellesskapet. Hun finner at samtalene i liten grad inkluderer de minoritetsspråklige elevene. De muntlige samtalene var i størst grad preget av IRE-samtaler der læreren evaluerte elevenes svar som

rett eller galt. Læreren fulgte sjelden opp ved å utfordre svaret for å sette i gang elevenes egen refleksjon. Det ble ikke oppfordret til diskusjon og refleksjon blant flere elever rundt et tema, eller skapt rom for dialog. Nordgren mener at selv om naturfag har mange svar som allerede er gitt på forhånd, kan likevel undervisningen foregå dialogisk. Det kan bidra til å skape dialogiske rom der også de minoritetsspråklige elevene får utvikle fagspråket gjennom at deres tanker, utsagn og synspunkter blir speilet i de andre elevenes utsagn og synspunkter (Nordgren, 2016).

1.3 Problemstilling

Elevene i skolen representerer altså et økende mangfold av ulike kulturer, språk, religioner og erfaringsreferanser. Ulike relevante offentlige styringsdokumenter for norsk grunnskole trekker også frem et språklig og kulturelt mangfold i skolen og verdien av å anerkjenne dette (Kunnskapsdepartementet, 2012; NOU 2010:7; Opplæringslova, 1998, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013). For å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø og å lære av forskjellighet må mangfoldet anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidligere forskning peker på betydningen av å løfte frem elevers språklige og flerkulturelle kompetanse i skolen. Samtidig viser studier om blant annet undervisning til det beste for flerspråklige elever (Li, 2015) og lærerens fagdialoger (Nordgren, 2016) at flerspråklige elever som ressurs ikke blir godt nok ivaretatt i klasserommet. Med dette som bakgrunn er det et interessant tema å se på hvordan lærerne arbeider med flerspråklige elever som ressurs, og om det er utfordringer i dette arbeidet. Formålet med denne studien er derfor å få en innsikt i hvordan lærere arbeider med flerspråklige elever som ressurs, og om de opplever noen utfordringer i dette arbeidet. Problemstillingen er formulert slik:

“Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?”

For å besvare problemstillingen blir det brukt intervju som kvalitativ metode. Jeg har intervjuet fire lærere på barneskolen som har arbeidet med flerspråklige elever i flere år. Sentrale begrep vil bli utdypet i kapittel 2.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultater/funn og drøfting og avslutning. I dette første kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen for studien, problemstillingen, tidligere forskning og strukturen for oppgaven. I kapitlet om teori vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapitlet om metode vil gå jeg inn på studiens vitenskapsteoretiske forankring hvor jeg redegjør for valg av metode og fremgangsmåte i forskningsprosessen, samt begrunnelser for mine valg. I det fjerde kapitlet vil resultater og sentrale funn fra intervjuene bli presentert gjennom ulike hovedtema. Videre i det femte kapitlet om drøfting vil jeg forsøke å besvare problemstillingen ved å løfte frem noen sentrale tematikker som ble særlig tydelig i datamaterialet og se dette i lys av relevant teori og forskning. Avslutningsvis i siste kapittel vil jeg oppsummere og trekke frem sentrale funn, samt si noe om forbehold og videre forskning.

2 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil relevant teori og litteratur bli presentert. Først forklares sentrale begrep som flerspråklig, flerkulturell og kultur. Deretter presenteres den ressursorienterte forståelsen i møte med den flerkulturelle skolen. Videre vil mangfoldssensitiv undervisning og interkulturell undervisning bli gjort rede for, der arbeidet i klasserommet blir trukket frem. Så tematiseres et inkluderende fellesskap, før teoretiske perspektiv på anerkjennelse presenteres. Helt til slutt gis en oppsummering av de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittelet.

2.1 Begrepsavklaring

I denne masteroppgaven har jeg valgt å rette fokus på elever med annen etnisk, språklig og kulturell bakgrunn enn norsk. Ulike betegnelser blir brukt om denne elevgruppen slik som minoritetsspråklig, flerspråklig, fremmedspråklig osv. I denne studien har jeg valgt å bruke betegnelsen flerspråklige elever om denne elevgruppen, fordi flerspråklig gir uttrykk for en kompetanse som elever med innvandrerbakgrunn har ved at ordet inneholder *fler*. For eksempel kan betegnelsen minoritetsspråklig oppfattes som et uheldig begrep i den grad det assosieres med mangler ved elevers kompetanse. Dermed står en i fare for å undervurdere det totale arsenalet av ressurs som minoritetsspråklige elever besitter (NOU 2010:7). Men med flerspråklige elever innebærer det også at det er ulike kulturer derfor vil det også innebære elever med flerkulturell bakgrunn. Dermed vil jeg også komme inn på det flerkulturelle (Spernes, 2012).

2.1.1 Flerspråklig og flerkulturell

Med flerspråklig forstår jeg ut fra slik det er definert i NOU 2010:7 og St.meld.nr. 6 (2012-2013): “en person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 49; NOU 2010:7, s. 25). Som flerspråklig er man bruker av flere språk, og flerspråklighet defineres ut fra når og hvor språkene læres, om man identifiserer seg med språkene og bli identifisert av andre som flerspråklig (Egeberg, 2012; Hvistendahl, 2009). Skoler som har flerspråklige elever blir ofte omtalt som flerkulturelle (Hauge, 2014).

Betegnelsen flerkulturell blir brukt i flere sammenhenger i dagligspråket vårt, slik som for

eksempel den flerkulturelle skolen, flerkulturell pedagogikk og flerkulturelle elever. Det flerkulturelle representerer det faktum at samfunnet består av mennesker som representerer et kulturelt mangfold. Den flerkulturelle skolen blir brukt for å informere om at en del av elevgrunnlaget er elever med bakgrunn flere kulturer. For eksempel elever med annen språklig og kulturell bakgrunn (Båtnes, 2012; Hauge, 2014). Mangfold og Mestring (NOU 2010:7) understreker utvalget betydningen av at det flerkulturelle perspektivet gjenspeiles i ulike fag. Videre blir det uttrykt at det dreier seg ikke om "de andre" eller minoritet til forskjell fra majoritet, men et mangfold av ulike kulturer som eksisterer sammen. Noen ganger vil de eksistere side ved side, mens andre ganger kan det oppstå hierarkisk eller at de overlapper hverandre (NOU 2010:7).

2.1.2 Kulturbegrepet

Hylland Eriksen (2006) definerer kultur som: "de tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesker har tilegnet seg som medlemmer av samfunn" (Eriksen, 2006, s.41). Han understreker at innenfor en og samme kultur har menneskene mye til felles som for eksempel språk, religion, moral og erfaringsverden. Det handler om fellestrekk i deres erfaringsverden, men understreker likevel at innenfor en kultur kan det være store variasjoner. Videre skriver han at kultur ikke bare er lært, men er at de ferdigheter, regler og kunnskap vi bruker daglig noe som overføres fra generasjon til generasjon. Han legger samtidig til at et viktig poeng er at kultur er noe som forandrer seg hele tiden, og det som er typisk norsk eller somalisk kultur i dag for eksempel er noe helt annet enn det var for noen hundre år tilbake. Kultur gjennomgår alle menneskelige aktiviteter, og er summen av de kunnskaper, erfaringer og verdier vi bærer med oss og som vi handler ut i fra (Eriksen, 2003; Eriksen, 2006).

I Prieurs (2007) artikkel om '*Ulykkespunkter i kulturtrafikken*' drøfter hun kultur på flere plan, og hva som kan lede til eventuelle uønskede praksiser, feilslutninger og konflikter. Hun referer til ulike ulykkespunkter, og det siste av disse punktene tar for seg språkliggjøring og definisjonsmakt. Dette punktet viser til hvordan noen blir definert som minoritet og andre som majoritet gjennom begreper som "det norske" og "flerkulturelt". Prieur (2007) skriver at det handler om makt, makten til å definere og betegne minoriteten. Ved at majoriteten studerer og definerer minoriteten kan man risikere å forsterke avstanden mellom minoritet og majoritet. Det kan være en risiko for å bli for opptatt av og fokusert på å studere minoriteter slik at det helhetlige samfunnsperspektivet kommer i bakgrunnen (Prieur, 2007). Den makten til å definere og betegne minoriteten er svært relevant med tanke på hvordan flerspråklige

elever blir presentert i klasserommet, eller hva man fokuserer på i undervisningen. Derfor er det viktig at lærerne innser den makten de har (Fandrem, Haus & Johannessen, 2015).

2.2 En ressursorientert forståelse i møte med den flerkulturelle skolen

Skoler som har flerspråklige elever blir ofte omtalt som flerkulturelle, og som tidligere nevnt i innledningen skiller Hauge (2014) mellom to ulike forståelser av den flerkulturelle skolen, en problemorientert forståelse versus en ressursorientert forståelse. Hun uttrykker at det er ulike måter å forholde seg til den flerkulturelle skolen på. Den problemorienterte forståelsen av den flerkulturelle skolen er assimilierende og marginaliserende, og på det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen som et problem. Lærerne er opptatt av likhet og elevene alene må forsvare retten til annerledeshet (Hauge, 2014).

En ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen derimot vil være inkluderende og likeverdsbasert og ser på mangfoldet som en ressurs. Lærerne tar utgangspunkt i elevenes behov, erfaringer og kompetanse, og ser på det som mulighet for kulturell og språklig refleksjon. De lar det flerkulturelle prege skolehverdagen, og er opptatt av å anerkjenne ulikhet og annerledeshet. Elevenes språklige og kulturelle bakgrunn blir sett på som verdifull, og lærerne bruker de ulike perspektivene, erfaringene og språkene i elevgruppen for å utvide alle elevene i klassen sitt perspektiv. Elevenes ulike synspunkter og erfaringer blir altså sett på som noe positivt og en berikelse for fellesskapet i klassen, og lærerne gjør stadig endringer for å imøtekomme mangfoldet i elevgruppen (Hauge, 2014).

Lærerne med en ressursorientert forståelse er opptatt av å rette fokus mot elevenes ressurser. For eksempel dersom en ny elev i klassen ikke kan godt norsk vil læreren anerkjenne verdien av at eleven kan et annet språk enn norsk. En vil også arbeide med å skape trygghet for eleven, og nysgjerrighet blant de andre elevene ved at det å kunne et annet språk er en interessant kompetanse. Læreren vil skape en nysgjerrighet på hvor eleven kommer fra, og hvilket språk eleven kan. Dersom eleven føler seg trygg og opplever å bli inkludert i fellesskapet kan elevene selv kjenne på et behov for å utvikle sin norskkompetanse for å kunne snakke med de andre. Lærerne signaliserer det flerspråklige og flerkulturelle visuelt gjennom f.eks. skilt på flere språk eller flagg i klasserommet, eller gjennom musikk eller temadager. Det flerspråklige og flerkulturelle blir ikke bare signalisert i perioder, men er en del av skolehverdagen og de flerspråklige elevene sine perspektiver og kunnskaper blir gitt verdi i klassefellesskapet (Hauge, 2014).

Kari Spernes (2012) legger også vekt på at elevenes kunnskaper og erfaringer må forstås som en ressurs. Det gjelder all kunnskap elevene har ervervet seg, både teoretisk og erfaringsbasert. Spernes er opptatt av at lærerne er bevisste på hvordan de omtaler elevene, slik at oppmerksomheten rettes mot hva elevene mestrer, og ikke mot deres mangler. Hun understreker også at elevene kan være ressurser for hverandre (Spernes, 2012). For eksempel kan det gi muligheter for spennende og utforskende samtaler om ulike språk og kulturer. Dersom kan også gi anledninger til å utvide og utvikle elevenes språkkompetanse (Palm, 2014).

2.3 Mangfoldssensitiv undervisning

Munthe (2011) har på norsk oversatt Gays (2010) begrep ‘*Culturally responsive teaching*’ til mangfoldssensitiv undervisning. Hun uttrykker at denne pedagogikken handler om å utnytte de ressursene og erfaringene som alle elever bringer med seg. Elevene sine erfaringer skal altså verdsettes og være en del av skolehverdagen, og dialogen er grunnleggende (Munthe, 2011). Gay (2010) definerer ‘*Culturally Responsive Teaching*’ på følgende måte: ‘*Culturally responsive teaching can be defined as using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them.*’ (Gay, 2010, s. 31). Denne definisjonen innebærer blant annet å utnytte det potensialet og de ressursene som alle elever representerer. Ved å bruke ulike elevers kulturkunnskap, tidligere erfaringer, referanserammer og uttryksmåter kan man skape læringsmøter som er mer relevante og effektive for elevene (Gay, 2010).

Gay peker på at mange lærere tror fremdeles at god undervisning overgår tid, sted, mennesker og kontekst, og overser betydningen av klasse, rase, kjønn, etnisitet og kultur. Det handler om å se på de forskjellene i mangfoldet som verdifulle, og at dette mangfoldet blir anerkjent og inkludert i undervisningen (Gay, 2010; Munthe, 2011). Hun skriver at: ‘*ethnicity and culture are significant filters through which one’s individuality is made manifest*’ (Gay, 2010, s. 25). Her tillegger hun etnisitet og kulturell bakgrunn en signifikant verdi i det som tydeliggjør de ulike elevene som enkeltindivider. Særlig er dette også signifikante faktorer i lærere sitt arbeid med å behandle elevene sin individualitet som verdifull (Gay, 2010).

Elevmangfoldet som lærere arbeider med daglig, representerer potensial for et rikt

læringsmiljø (Munthe, 2011). Mangfoldssensitiv undervisning innebærer blant annet å respektere elevers kultur og erfaringer, og bruker de som verdifulle kilder for undervisning og læring. Det handler om å anerkjenne elevenes styrker og hva de har oppnådd, og bruker elevene sine ulike erfaringer, forståelse og kunnskaper for å lære. Det legger til rette for utvikling av samarbeid, gjensidighet og ansvar for læring blant og mellom elever og lærere. Mangfoldssensitive lærere er opptatt av at alle elever har en verdi og ser på læring som å utvikle akademiske, personlige, sosiale og etiske dimensjoner i samspill med hverandre. Lærerne arbeider med å skaffe ressurser og støtte til elevene når det trengs, og er opptatt av at man skal respektere elevenes kulturer og erfaringer (Gay, 2010).

Ifølge Gay fremmes læring gjennom å vektlegge styrke og evne fremfor å påpeke mangler og feil. Den mangfoldssensitive pedagogikken er opptatt maktbalanse og maktforhold, og undervisningen blir dermed preget av å være kritisk til undertrykkende praksiser i klasserommet som omhandler rase, kultur, etnisitet og klasse. Derfor vil den mangfoldssensitive undervisningen være opptatt av å bruke mangfoldet av elevene sin kulturkunnskap, tidligere erfaringer, historier og arbeids- og læringsmåter for å gjøre læringsfellesskapet mer relevant og tilpasset for alle elevene (Gay, 2010; Munthe, 2011).

Gay legger vekt på at det må bygges meningsfulle broer mellom elevenes tidligere erfaringer og skolen, og at lærerne må bruke varierte strategier og perspektiver i undervisningen som er relevant for mangfoldet av elever. Lærerne må lære elevene i klassen å kjenne og verdsette både deres egen og andres kultur, og undervisningen bør omfatte og bruke informasjon, ressurser og læremateriell med utgangspunkt i det flerkulturelle. Slik kan lærere som er mangfoldssensitive gjøre skolehverdagen relevant og verdifull for alle elever, og ser på elevenes styrker som en mulighet til læring og utvikling av alle elevers kompetanse (Gay, 2010; Munthe, 2011).

Den mangfoldssensitive læreren sørger for å utvikle og arbeide med et fellesskap i klasserommet der elever med etnisk ulike bakgrunner føler seg anerkjent, respektert, verdsatt, sett og hørt. Læreren arbeider med å utvikle trygge og varme fellesskap, og er opptatt av å lære elevene å utvikle en god og positiv holdning til kulturelle forskjeller. Etnisk og kulturell kunnskap, identitet og stolthet er elementer i undervisningen, og lærerne sørger for at mangfoldet av elevene i klassen opplever personlig relevante læringserfaringer. Den mangfoldssensitive læreren er opptatt av å skape omsorgsfulle læringsfellesskap der kulturelle

forskjeller blir verdsatt og elevenes styrker og kunnskap blir utgangspunkt for undervisningen (Gay, 2010).

2.4 Interkulturell undervisning

Ifølge Rey-von Allmen (2011) er begrepet interkulturell satt sammen av "inter" som referer til interaksjon, meningsutveksling og gjensidig avhengighet, og "kultur" som referer til gjenkjenning av verdier, livsstil og symbolsk representasjoner som individer og grupper referer til i deres relasjoner til andre og forståelse av verden. Termen "interkulturell" inkluderer ulike interaksjoner som skjer innenfor en kultur så vell som mellom kulturer og som endres i tid og rom (Rey-von Allmen, 2011; Solbue, 2016). Den interkulturelle undervisningen er opptatt av å sammenligne og diskutere ulike tradisjoner, holdninger, verdier og forestillinger åpent med respekt for både enkeltindivid og grupper. Det er blitt også tatt utgangspunkt i at både likheter og forskjeller må komme frem i undervisningen, og kunnskap, forståelse og toleranse er målet. Elevene forskjellige bakgrunn skal stå frem som likeverdige i fellesskapet. Det innebærer blant annet at majoriteten i klassen sine forestillinger, holdninger, verdier og kultur ikke fremstilles som det eneste rette som alle skal forholde seg til, og at de flerspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke blir fremstilt som fjerne eksotiske forestillinger (Aasen, 2012).

Den interkulturelle undervisningen står et sted mellom utdanning for alle uavhengig av språk, kultur og religion, og at alle elever får mulighet til å utvikle forståelse for og vise sin egen kulturelle identitet. Fra dette perspektivet er man opptatt av å forbedre sjansene for dialog, utveksling og interaksjon der immobilitet og kulturell eller menneskelig hierarki blir avvist (Portera, 2012). Portera (2012) understreker at det interkulturelle ikke skal undervises separat eller i spesielle prosjekt på skolen, men at det er viktig å inkludere det interkulturelle perspektiver i alle fag og aktiviteter i skolen. Noe av den tidligere kritikken av den interkulturelle undervisningen er risikoen for stigmatisering. Rey-von Allem (2011) bekrefter at det ikke er nok å bare verdsette kulturelle forskjeller, og at det er ingen påkrevd metode for å sikre interkulturell undervisning og relasjoner. Likevel peker hun på at i tillegg til å verdsette de kulturelle forskjellene kan læreren sørge for at elevene får delta aktivt i undervisningen.

Fra det interkulturelle perspektivet er man opptatt av kunnskap om de andre, og å kunne ta de andres perspektiv. Prosessene og interaksjonene som forener og definerer individ og grupper i

relasjon til hverandre blir også understreket. Det handler om å ikke ha en overdreven fokusering på de kulturelle forskjellene fordi det kan føre til eksotisme eller til og møte styrke fordommer eller stereotyper. For å unngå at noen skal ha makt til å definere andre mennesker kultur og etnisitet er den interkulturelle undervisningen opptatt av å frigjøre seg fra å kategorisere eller karakterisere grupper og mennesker (Abdallah-Preteceille, 2006; Bjelland, 2016). Dermed kan en for eksempel unngå at læreren skal ha makt til å definere de flerspråklige elevene i klasserommet og at de selv får muligheten til å utvikle forståelse og definere sin egen kultur.

2.5 Et inkluderende fellesskap

Prinsipper for skolens praksis understreker at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs gjennom å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler om at elevene skal forstå at alle har en plass i fellesskapet, og perspektivet skal være inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017; Munthe, 2011). Alle elevene sine perspektiver skal gis verdi i klassefellesskapet (Hauge, 2014). Derfor er det viktig at lærerne legger til rette for trygge og støttende læringsfellesskap, og et tydelig verdigrunnlag med bred kulturforståelse der ingen elever opplever motsetning mellom å være en del av fellesskapet og samtidig bli sett på som enkeltindivid med hensyn til etnisitet, kjønn, religion og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet 2017).

2.5.1 Et læringsfellesskap og verdifellesskap

Lærerne skal altså legge til rette for et støttende læringsmiljø der elevene føler seg trygge og mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Elevene skal delta i læringsfellesskapet sammen med de andre elevene som de skaper sammen med lærerne hver dag. Læringsfellesskapet skal være preget av en positiv kultur der elevene får medvirke og ta medansvar. Elevene skal få tenke, erfare og lære i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. De skal lære å samhandle på forsvarlig vis og utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elever skal få være en del av fellesskapet i klassen, de skal få bidra til fellesskapet og nyte fra det samme fellesskapet og alle sin stemme skal bli hørt (Munthe, 2011).

St.meld.nr. 28 (2015-2016) understreker også at skoler skal være et inkluderende fellesskap

og et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. Det skal preges av dialoger og meningsbrytninger, og elevene skal møte krav til oppførsel og respekt for andre. Det skal ikke være rom for noen former for diskriminering eller krenkende ord og handlinger i skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det kommer også frem i formålet med opplæringen at alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998, §1-1). St.meld.nr 11 (2008-2009) peker på at et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et læringsfellesskap der mangfold og ulikhet respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2008). Elevene skal lære om ulike verdier, og for elevene sosiale utvikling vil de verdiene og normene som preger læringsfellesskapet ha en stor betydning. På denne måten skal lærerne bygge et verdifellesskap blant elevene. Gjennom dette fellesskapet skal elevene lære å vise toleranse og respekt for hverandre og for de normer som gjelder i klassen som et fellesskap. De skal lære å forholde seg til egne og andres rettigheter og gjennom medvirkning skal de oppdras til demokratiforståelse og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5.2 Individ og fellesskap

St.meld.nr. 28 (2015-2016) uttrykker at det ikke være noe motsetning mellom det å tilhøre et fellesskap og samtidig bli sett som enkeltelever der opplæringen tar hensyn til ulike de ulike forutsetningene som interesse, kjønn, etnisitet og kulturell og religiøs tilhørighet. Det skal være en god balanse mellom den aktive og ansvarlige læreren og den aktive eleven (Kunnskapsdepartementet, 2015). St.meld.nr 16 (2006-2007) understreker også at den enkelte skal ses både som et individ og som et medlem av læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærere som profesjonsutøver må altså balanse mellom det særegne og det generelle i klassen. Når de med kunnskapsgrunnlag om det generelle også skal se det særegne ved elevene de møter kan det oppstå et dilemma. Når en som profesjonsutøver står overfor slike dilemmaer er kunnskap om anerkjennelse et viktig redskap (Pettersen & Simonsen, 2010).

Skolen er et viktig sted for å bidra til fellesskap og kulturell samhørighetsfølelse i befolkningen (Eriksen & Sajjad, 2006). Det er viktig å understreke at det naturligvis ikke bare er mellom flerspråklige elever og etniske norske at det kan være viktige forskjeller, selv om det er her forskjellene er tydeligst. Det handler om forskjellen mellom eleven rett til likhet, og samtidig retten til å være forskjellig (Eriksen, 2003). Noen ganger kan det skapes for store skiller som fører til at noen blir innenfor og andre utenfor fellesskapet. Det fører til at mange

blir inkludert i et ‘vi’, mens noen blir ‘de andre’ (Spernes, 2012). I St.meld.nr. 30 (2003-2004) blir det uttrykt at mangfold i elevgruppe innebærer både muligheter og utfordringer:

‘På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs. ..(...). Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd’ (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 24).

Lærerne må ta hensyn til ulikhetene i skolen, og arbeide for å synliggjøre de i skolen slik at det blir normalt å være forskjellig. Lærerne må gi elevene likeverdige tilbud, og har en positiv innstilling til forskjellighet. Lærerne med en positiv innstilling til forskjellighet og til mangfoldet av elever i klassefellesskapet viser at læreren har en pluralistisk holdning (Arnesen, 2004 i Spernes, 2012). Spernes (2012) understreker at dersom mangfoldet bare kommer frem i spesielle aktiviteter eller høytider er sannsynligheten for eksotifisering og fremmedhet stor. Da kan de flerspråklige elevene føle seg annerledes og spesielle fremfor å være stolte. Det forventes ikke at alle elever kan kjenne seg igjen i alle situasjoner, men dersom det ofte er de samme elevene som ikke kjenner seg igjen i innholdet i undervisningen kan det føre til marginalisering. Det innebærer at man ikke føler tilknytning eller tilhørighet noe sted og blir overlatt til seg selv. Derfor må lærere finne frem eksempler der de flerspråklige elevene også kan kjenne seg igjen (Spernes, 2012).

2.6 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et grunnleggende behov alle mennesker har, og påvirker ens selvbilde, identitet og selvrealisering. For å kunne ha en positiv identitetsutvikling er mennesket avhengig av et godt selvbilde som baserer seg på tillit, respekt og aktelse (Honneth, 2006; Imsen, 2014; Pettersen & Simonsen, 2010). Anerkjennelse kan defineres som:

‘Anerkjennelse handler både om å bli sett som det menneske man er, og om å se andre mennesker som de menneskene de er.’ (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 22).

Axel Honneth (2006) deler anerkjennelse inn i tre ulike former, kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Han beskriver anerkjennelse som et gjennomgripende behov alle mennesker har, og er viktig for vi skal kunne utvikle vår identitet. Vårt selvbilde, identitet og selvrealisering bygger på ulike former anerkjennelse og er en forutsetning for at vi skal utvikle oss i en positiv retning. Gjennom disse tre sfæren kommer det frem hva som kreves for å anerkjenne mennesket som en del av et fellesskap og som enkeltindivid (Honneth 2006; Pettersen &

Simonsen, 2010).

Den første er *den private sfæren* som kjennetegnes av tillit og å bli anerkjent gjennom kjærlighet og behovet for kjærlighet. Det handler om omsorg, om å bli sett og ivaretatt, og er viktig for at barn skal utvikle en grunnleggende tillit senere i livet. Denne kjærligheten og tilliten kan knyttes til profesjoner som for eksempel lærer som arbeider med og har relasjoner til barn i skolen. Betydningen av følelsesmessig og intuitiv involvering i elevenes hverdagsliv og deres livsverden er viktig, og for elevene handler det om å bli sett av de voksne gjennom kjærlighet og tillit. Den andre sfæren er *den rettslige* der likebehandling og rettigheter står sentralt. Denne rettslige sfæren kjennetegnes av mennesker opplever å bli sett og hørt, og anerkjent som en del av et fellesskap. Det skjer gjennom like rettigheter som skal beskytte og bidra til opplevelsen av likeverd. Slik bygger denne sfæren på den generelle anerkjennelsen, og at mennesker er like mye verdt og har rett til likebehandling. Skolen er et eksempel på en arena som inngår i denne sfæren (Honneth, 2006; Pettersen & Simonsen, 2010).

I den tredje sfæren, *den solidariske*, står verdsetting og tillit mellom mennesker sentralt. Selv om den generelle anerkjennelsen er viktig, er også betydningen av å anerkjenne mennesker som særegne individer viktig. Den solidariske sfæren kjennetegnes av ulike former for verdifellesskap. Disse verdifellesskapene kan bidra til menneskets opplevelse av deltakelse og selvverd. Som tidligere nevnt vil skal elevene i skolen være en del av et verdifellesskap der de skal oppdras til å vise toleranse og respekt for andre, og lære å forholde seg til rettigheter og solidaritet. I denne sfæren blir anerkjennelse knyttet til menneskets kunnskaper og ferdigheter, og alle blir anerkjent som særegne mennesker. Det innebærer blant annet man opplever å bli sett på som fullverdige deltakere i et fellesskap, og verdifulle bidragsytere til fellesskapet. I denne sfæren kommer anerkjennelse altså til uttrykk gjennom verdsetting og innebærer at alle mennesker er unike og uerstattelige. Den enkelte person sine evner og ferdigheter blir anerkjent som grunnleggende verdi for fellesskapet. Det danner grunnlaget for anerkjennelse som gir selvverd. Å oppleve at egne ferdigheter og prestasjoner er viktig bidrag til fellesskapet er av stor betydning for å verdsette seg selv. For å utøve denne formen for anerkjennelse blir balansen mellom det særegne og det generelle viktig (Pettersen & Simonsen, 2010).

Ved fravær av anerkjennelse beskrives bestemte former for krenkelser innenfor de ulike sfærene. I den *private sfæren* er krenkelsene knyttet til følelsesmessig misbruk, manglende

respekt for andre og fravær av kjærlighet. Innenfor den *rettslige sfæren* innebærer det å sette rettighetene til side eller negativ forskjellsbehandling. I den *solidariske sfæren* kommer krenkelsene til uttrykk gjennom negativ verdsetting, manglende respekt for ulike livsformer og stigmatisering eller degradering av status (Honneth 2006; Pettersen & Simonsen, 2010).

2.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Innledningsvis ble problemstillingen ‘*Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?*’ presentert. I teorikapittelet har sentrale begreper som flerspråklig, flerkulturell og kultur blitt belyst og utdypet. Innenfor arbeidet med flerspråklige elever som ressurs har teorikapittelet løftet frem en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen, der lærerne ser på mangfoldet i skolen som en ressurs og er opptatt av å anerkjenne ulikhet og annerledeshet. Elevenes språklige og kulturelle bakgrunn blir sett på som verdifull og deres ulike synspunkter og erfaringer blir sett på som noe positivt og en berikelse for fellesskapet i klassen (Hauge, 2014).

I tillegg til en ressursorientert forståelse er også mangfoldssensitive undervisning opptatt av å utnytte de ressurser og erfaringer som alle elever bringer med seg. Den mangfoldssensitive undervisningen kjennetegnes blant annet av å anerkjenne elevenes ulike kulturer og styrker som verdifulle bidrag til læring i klasserommet, bygge meningsfulle broer og bruke varierte perspektiver i undervisningen som er relevant for mangfoldet av elever (Gay, 2010; Munthe, 2011). Den interkulturelle undervisningen er opptatt av interaksjon og meningsutveksling mellom kulturer. Elevenes forskjellige bakgrunn skal stå frem som likeverdige i fellesskapet, og det skal ikke være en overdreven fokusering på de kulturelle forskjellene. Dersom de flerspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn blir fremstilt som mer fjernt og eksotisk kan det føre til eksotisme eller styrke fordommer (Aasen, 2012; Abdallah-Preteceille, 2006; Portera, 2012, Rey-von Allmen, 2011; Solbue, 2016).

Mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs gjennom å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsfellesskap. Et slikt fellesskap handler om at elevene skal forstå at alle har en plass i fellesskapet til tross for ulikheter elevene imellom. Alle elever skal få medvirke og ta medansvar i klassefellesskapet og det skal være en god balanse mellom å tilhøre et fellesskap og samtidig bli sett som enkeltever der opplæringen tar hensyn til ulike de ulike forutsetningene som interesse, kjønn, etnisitet og kulturell og religiøs tilhørighet

(Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet 2017; Munthe, 2011). For å kunne se elevenes styrker, kulturer, språk, erfaringer og kunnskap som ressurser er anerkjennelse et viktig redskap (Honneth, 2006; Pettersen & Simonsen, 2010). Det teoretiske rammeverket som har blitt presentert i dette kapitlet danner grunnlaget for intervjuene med lærerne og drøftingen.

3 METODE

Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger at valg av metode vil være avhengig av temaet som er valgt for studien. For å kunne velge den metoden som var mest hensiktsmessig var det derfor viktig å først og fremst finne ut hva jeg ønsket å studere og temaet for studien. Deretter kunne jeg gå videre med å bestemme hvordan denne kunnskapen skal innhentes. Valg av metode ble gjort med utgangspunkt i problemstillingen, som var utarbeidet på bakgrunn av tema for studien. Problemstillingen for studien er:

‘‘Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer møter de i arbeidet?’’

Det ble benyttet en kvalitativ forskningstilnærming i denne studien for å kunne belyse denne problemstillingen. Begrunnelsen for det er at en slik tilnærming gjør det mulig å vite mer om og utvikle en forståelse av temaet gjennom nær kontakt med informanter i felten. Det var derfor mest hensiktsmessig å velge denne metoden fordi jeg var avhengig av å få snakke med noen lærere og få et innblikk i deres arbeid og erfaring for å kunne belyse problemstillingen. I kvalitativ forskningsmetode studerer man livet fra innsiden, og har som målsetting å oppnå en forståelse av sosiale fenomener gjennom den kontakten vi etablerer med informanter i felten (Thagaard, 2018). Derfor valgte jeg også å bruke kvalitativt intervju.

3.1 En fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming

I denne studien er det benyttet en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien legger vekt på å forstå og beskrive sosiale fenomener slik enkeltpersoner oppfatter det og ut i fra deres perspektiver. Fenomenologien tar med andre ord utgangspunkt i virkeligheten slik personene vi studerer opplever den, og søker også å få en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Selv om studien bygger på en fenomenologisk tilnærming som beskriver personers virkelighet slik de oppfatter den vil den også bygge på hermeneutikken som tar utgangspunkt i fortolkningen av disse beskrivelsene. Det innebærer hvilke tolkninger informantene gir av virkeligheten, og de tolkninger jeg som forsker gjør ut i fra informantenes utsagn og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming har jeg forsøkt å forstå lærernes perspektiv på flerspråklige elever som ressurs i norsk skole ut fra lærernes opplevelser og

erfaringer Denne vektleggingen av enkeltpersoners subjektive opplevelse av fenomener i sin livsverden innebærer at omverdenen kommer i bakgrunnen fordi det er informantenes opplevelse som er i sentrum (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Målet har vært å forstå verden gjennom informantenes øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012). Derfor kan man også tenke seg at lærerne kan ha forskjellige oppfatninger og opplevelser av fenomenet, men det er de felles erfaringene og forståelsene informantene har som gir grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). Gjennom lærernes forståelser, beskriver og tanker og mine fortolkninger vil jeg forsøke å komme frem til en forståelse av fenomenet på grunnlag av deres perspektiver og erfaringer.

3.2 Forskerrollen og forforståelse

Dersom det kvalitative forskningsintervjuet blir brukt som metode er det viktig å være klar over at selv om intervjuet har en åpen forståelsesform vil intervjusituasjonen vil være preget av en asymmetrisk maktrelasjon. Det innebærer at intervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere fordi samtalen blir definert og kontrollert av forskeren. Som forsker står jeg i en maktposisjon ettersom jeg velger tema for intervjuet, stiller spørsmål og velger hvilke svar jeg følger opp. Det er jeg som stiller spørsmål og informantene svarer dermed blir det ikke dialogen fullstendig fri, åpen eller likestilt. Derfor er det viktig at jeg er bevisst på at denne makten kan påvirke kunnskapen som blir produsert gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som forsker vil min egen forforståelse kunne påvirke intervjusituasjonen, og hvordan det som kommer frem vektlegges og tolkes. I forkant av forskningsprosessen har jeg hatt mine oppfatninger om det jeg skal undersøke, og hva jeg forventer av svar eller resultater. Derfor har jeg forsøkt å være bevisst på dette gjennom forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved at det blir benyttet en fenomenologisk tilnærming til forskningen kan det være utfordrende å sette egen forhåndskunnskap og forforståelse i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Imidlertid vil min forforståelse påvirke mine tolkninger og utvelgelse av hvilke data som brukes og presenteres og tillegges mest vekt. Det kan knyttes til hermeneutikken, og hvordan jeg som forsker tolker data og denne forståelsen kan samtidig bli påvirket av mine fordommer (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Kvalitativt intervju som metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr metode ‘‘veien til målet’’. Målet med denne studien er å få et innblikk og en forståelse for hvordan lærere arbeider med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer de møter. Jeg valgte derfor å bruke intervju som metode fordi det nettopp gir muligheten til å få frem betydningen av enkeltpersoners erfaringer og opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskningstilnærming, og gir grunnlag for å få fyldige, dype og omfattende beskrivelser (Thagaard, 2018).

Intervju kan ses på som en samtale mellom forsker og intervjuperson der forskeren stiller spørsmål og lytter til hva intervjupersonene forteller om livsverdenen sin. Likevel er intervjuet mer enn en samtale der formålet er å produsere kunnskap gjennom å hente inn beskrivelser og forstå virkeligheten fra intervjupersonenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Fordi jeg er interessert i lærerens opplevelser, perspektiver og erfaringer med flerspråklige elever som ressurs, vil intervjuet gjør det mulig å hente inn kunnskap og få en innsikt i dette arbeidet.

3.3.1 Semistrukturert livsverdenintervju

På bakgrunn av en fenomenologisk tilnærming ble det benyttet et *semistrukturert livsverdenintervju* for å samle inn data. Semistrukturert livsverdenintervju er en form for forskningsintervju og brukes når temaet som studeres skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gjør det mulig å hente inn beskrivelser og meningsfortolkninger om det som studeres ut i fra intervjupersonenes livsverden. Et semistrukturert intervju er kjennetegnet av en intervjuguide med noen temaer som er fastlagt på forhånd, og har forslag til spørsmål. Intervjuet er verken åpent eller lukket og fordelene er at det har en fleksibel struktur som gjør det mulig å tilpasse og inkludere spørsmål til intervjupersonenes beskrivelser (Thagaard, 2018).

Ved å benytte semistrukturert intervju vil intervjusituasjonen bli mer samtalepreget fordi denne formen for intervju ligger nær opp til samtale i dagliglivet. Samtidig har denne formen for intervju et mer profesjonelt preg fordi den har et formål. Gjennom intervjuet søker en å hente inn fordomsfrie beskrivelser og forstå betydning av sentrale temaer i de intervjuedes livsverden. Det kan være utfordrende å sette egen forhåndskunnskap og forforståelse i parentes for å oppnå fordomsfrie beskrivelser av fenomenet. En annen fordel med

semistrukturert intervju er at forskeren ved å fokusere på bestemte temaer og ha forslag til spørsmål også åpner opp for nye og uventede fenomener fremfor å være bundet til en stram struktur (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 Utvalg av informanter og rekruttering

Utgangspunktet for valg av informanter var først og fremst basert på hvor mange intervjuer det var praktisk mulig å gjennomføre i forhold til tid og ressurser. Kvalitative metoder kjennetegnes av mer intensive og dyperegående analyser som kan være både tid-og ressurskrevende, og som dermed vil sette begrensninger for størrelsen på utvalget (Thagaard, 2018). I og med at dette er et studentprosjekt er det begrensninger knyttet til tid og ressurser og derfor valgte jeg å fokusere på noen få lærere (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig var også antall informanter avhengig av hvor mange lærere som meldte interesse og hadde mulighet til å stille til intervju for prosjektet.

Å gjennomføre slike individuelle samtaler som et intervju kan altså være svært ressurskrevende, og ofte kommer det også frem svært mye informasjon i løpet av samtalen som skal analyseres (Postholm & Jacobsen, 2016). Dersom antall informanter da blir for stort kan en altså oppleve utfordringer knyttet til tid og mulighet for å kunne få til en dyptgående analyse av datamaterialet. Samtidig hvis antall informanter er for lite vil funnene ikke kunne gi grunnlag for å generaliseres. Likevel er det heller ikke nødvendigvis generalisering som er formålet med denne studien, men derimot å få en dypere innsikt i hvordan lærerne i denne studien forstår og opplever det fenomenet jeg studerer knyttet til sin livsverden og praksis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Valg av informanter var basert på hva som var hensiktsmessig for problemstillingen. Rekrutteringen av informanter ble gjort ved at jeg kontaktet rektor ved ulike skoler i området via e-post. For å kunne svare på problemstillingen var det relevant å finne informanter som hadde jobbet en del år i skolen og har flere års erfaring med flerspråklige elever i klasserommet. Denne måten å finne informanter på blir kalt strategisk utvelgelse, ved at informanter blir valgt på bakgrunn av hva som er hensiktsmessig og basert på deres egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018).

Noen av skolen svarte at de holdt på med andre prosjekter eller at lærerne har en travel

hverdag og hadde ikke tid, og noen fikk flere slike henvendelser ukentlig. Derfor hadde de ikke mulighet eller tid til å stille opp. Andre rektorer jeg tok kontakt med stilte seg positive til prosjektet mitt, og synes det virket interessant. De tok så kontakt med personalet, og ga lærerne opplysninger om prosjektet. Det kan være en utfordring å få tilgang til informanter innenfor utdanningsforskning noe som kan gjøre rekrutteringen vanskelig. Det handler ikke bare om tilgang, men også om det er gjennomførbart (Cohen, 2008 i Christoffersen & Johannessen, 2012). Lærere kan velge å ikke stille opp fordi de faktisk ikke har tid. Det er ikke er alltid formelle henvendelser fører frem (Thagaard, 2018). Dette var altså noe jeg fikk erfare da jeg forsøkte å rekruttere informanter.

Men totalt fikk jeg positivt svar fra to lærere av de ulike skolene jeg kontaktet. De to informantene meldte sin interesse via e-post på bakgrunn av den formelle kontakten jeg tok med rektor. På forhånd hadde jeg sett for meg å snakke med omtrent tre til fire informanter. To lærere var et lite utvalg, og jeg ønsket å snakke med flere. Dermed tok jeg kontakt med en lærer jeg kjenner som kollega ved min nåværende arbeidsplass. Hun ble valgt ut strategisk fordi jeg på forhånd visste at hun oppfylte kriteriene som var satt for valg av informanter, og hun stilte seg positiv til å delta i forskningen min. Det kan være nyttig å benytte eksisterende sosialt nettverk som kollegaer eller andre personlige kontakter for å få grunnleggende informasjon og legge til rette for entre felten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slik fikk jeg også hjelp av en veileder til å rekruttere informanter. Hun tok kontakt med en rektor hun kjente på en skole, og dermed var det også en til lærer som meldte sin interesse.

På bakgrunn av dette fikk jeg til slutt intervjuet fire lærere fra ulike skoler. Alle lærerne har jobbet i skolen i over 15 år, og er lærere på 1 - 4. trinn. I oppgaven har jeg valgt å gi dem de fiktive navnene Gerd, Mette, Siri og Kari for å beskytte deres anonymitet.

3.3.3 Intervjuguide

Intervjuer er som regel forberedt med en intervjuguide som mer eller mindre strukturerer intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). En intervjuguide skal inneholde spørsmål som vurderes med hensyn til intervjuets "hva" og "hvordan". Intervjuguiden skal med andre ord inneholde spørsmål knyttet til de teoretiske oppfatningene av tema som er "hva", og samtidig holde samtalen i gang og fremme et positivt samspill som er "hvordan". I denne studien ble derfor spørsmålene knyttet til tema som ressursorientert forståelse, mangfoldssensitiv undervisning, anerkjennelse og utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide som skulle være utgangspunktet for samtalen i intervjuene (se vedlegg 3). Intervjuguiden var delt inn i faktaspørsmål, overgangsspørsmål og hovedspørsmål som skulle sikre meg å få den informasjonen jeg ønsket ut fra problemstillingen min (Christoffersen & Johannessen, 2012). Disse spørsmålene var ment som et utgangspunkt og huskelapp for å sikre å få relevant informasjon ut fra problemstillingen. Samtidig skulle det likevel være åpent for at det kunne tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd eller at det ble endringer i rekkefølgen av spørsmålene, noe som kjennetegner semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2016). Jeg forsøkte å stille spørsmål som var knyttet til problemstillingen samtidig som jeg unngikk å stille ja eller nei spørsmål for å holde samtalen i gang. I intervjuene opplevde jeg at vi gikk frem og tilbake i spørsmålene, og i alle intervjuene ble ikke alle spørsmålene stilt fordi informantene tok opp andre sider ved tema de også var opptatt av.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en intervjuguide er et manuskript, men at det vil variere fra intervju til intervju hvor streng forutbestemte spørsmålene og deres rekkefølge er, samt hvor bindene intervjuguiden er for intervjueren. I forkant av det første intervjuet var jeg litt nervøs fordi jeg hadde aldri hatt et intervju før, og det merket jeg påvirket min evne til å stille oppfølgingsspørsmål. Fordi jeg var litt nervøs og uerfaren var jeg også veldig bundet til intervjuguiden og rekkefølgen i spørsmålene, og det igjen påvirket min evne til å faktisk lytte til det informanten fortalte fordi jeg var mer opptatt av å komme gjennom spørsmålene som var satt som utgangspunkt fremfor å ha en åpen og fleksibel samtale (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det andre intervjuet opplevde jeg som bedre gjennomført enn det første. Det skyldes nok i stor grad at jeg var mindre nervøs og hadde mer erfaring enn første gangen fordi jeg hadde allerede hatt et intervju. Dermed var jeg mer trygg på intervjusituasjonen og min rolle som intervjuer. I tillegg opplevde jeg at for hvert intervju ble jeg flinkere til å faktisk lytte til hva de hadde å si, og klarte dermed å stille flere oppfølgingsspørsmål ut fra det. I løpet av de fire intervjuene ble jeg også mer fleksibel og åpen overfor informantenes utsagn. I det første intervjuet kunne jeg vært bedre til å bygge videre på de svarene som informantene ga, og de historiene som de fortalte. Det ble bedre i intervju tre og fire, fordi jeg var mer trygg og hadde

mer erfaring med intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Selv om jeg hadde noen hovedspørsmål som skulle sikre meg den informasjonen jeg ønsket ut fra problemstillingen min, opplevde jeg at også andre og uventede tema og moment ble tatt opp i intervjuene. Lærerne tok altså opp andre sider ved teamet som de også var veldig opptatt av og som de derfor hadde lyst å fortelle om. Dette var jeg åpen for, og de fikk derfor muligheten til å snakke om tema som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd, noe som kjennetegner det semistrukturerte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under intervjuene forsøkte jeg å oppmuntre til refleksjon gjennom oppfølgingsspørsmålene, og gi respons til informantene gjennom kroppsspråket. Det viktig å ikke avbryte de når de snakket, og vise sympati og forståelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å signalisere interesse kom jeg med små kommentarer som f.eks. ‘‘hmm’’, ‘‘ja’’ eller nikket bekræftende. Jeg avrundet intervjuene med en såkalt ‘‘debriefing’’ der jeg spurte informantene om de hadde noe mer de ville si, tilføye eller om det var noe jeg burde spurt om som de tenkte var relevant for problemstillingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gir dette informantene en ekstra mulighet til å ta opp temaer intervjupersonene har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet.

3.3.5 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil transkribere si å transformere, fra en form til en annen. I dette tilfellet blir den muntlige intervjusamtalen gjort om til skriftlig tekst. Ved transkripsjon mister man en del av den kommunikasjonen og informasjon som kommer frem gjennom stemmeleie, kroppsspråk og intonasjon. I intervjusamtalene foregår det et sosialt samspill som går tapt når samtalene blir gjort om til skriftlig form. Derfor blir transkripsjonene svekkede gjengivelser av det som kommer frem i intervjusamtalene. Likevel vil transkribering med fordel gi en bedre oversikt over og strukturere intervjusamtalene på en måte som gjør de bedre egne for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fortløpende etter hvert intervju var gjennomført transkriberte jeg lydopptakene fra intervjuene, da var det også enklere å huske det som ble sagt. Jeg valgte å transkribere de fire intervjuene selv for å bli bedre kjent med datamaterialet, og underveis opparbeidet jeg meg også noen tanker og inntrykk til arbeidet med analysen. Jeg valgte å transkribere på bokmål fremfor dialekt, for å for å bevare informantenes konfidensialitet. For å sikre å få direkte

beskrivelser av informantenes erfaringer og perspektiv og for unngå tap av meningsinnholdet valgte jeg å transkribere ordrett (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte også å høre gjennom lydopptakene flere ganger for å sikre at de transkriberte gjengivelsene av intervjuene var riktig og ordrett.

3.4 Analyse av data

Å analysere data er en kontinuerlig prosess og starter før man sitter med det skriftlige materialet foran seg. Analyseprosessen er allerede i gang når man arbeider med å lage en problemstilling og utvikles videre når man går ut for å samle inn data (Postholm & Jacobsen, 2016; Thagaard, 2018). Gjennom forskningsintervjuene vil man forsøke å skape forståelse og en mening av det som studeres. Analysen gjør det mulig å trekke ut det viktigste som kommer frem i datamaterialet og kunne utvikle en forståelse av man undersøker gjennom å skape et mønster og en mening (Postholm & Jacobsen, 2016).

I analysen av datamaterialet mitt valgte jeg å bruke *meningsfortetting* som innebærer å forkorte intervjupersonenes uttalelser fra transkribering til mer korte og presise formuleringer, for å få frem temaet og meningen på en klar og tydelig måte. Først og fremst leste jeg gjennom hele intervjuene for å få en oversikt og helhetene av samtalene. Deretter lette jeg etter meningsenhetene i intervjuene slik de kom til uttrykk gjennom lærernes uttalelser. Etter det forsøkte jeg å løfte frem de temaene som fremsto som relevante og dominante i forhold til problemstillingen ut i fra slik jeg tolker det, med utgangspunkt i meningsenhetene. I denne prosessen var det viktig at jeg hadde fokus på min forforståelse og fordommer for å kunne oppnå en maksimal åpenhet overfor forskningsteksten. Til slutt forsøkte jeg å sette sammen lærernes viktigste utsagn med deskriptive utsagn. På denne måten arbeidet jeg med å finne frem til hovedtema gjennom å lete etter naturlige meningsenheter som deretter ble til gjenstand for fortolkning og sett i lys av teoretiske perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Forskningsetikk

Gjennom forskningsprosessen har jeg hele tiden forsøkt å forholde meg til de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Det etiske prinsippet i min forskning har hovedsakelig vært knyttet til min ansvarlighet overfor forskningsdeltakerne og den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet retningslinjer knyttet til forskerens ansvar for å unngå skade, informantenes sin rett til selvbestemmelse og autonomi og respekt for

privatliv (Christoffersen & Jacobsen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018).

Forskningsprosjektet mitt ble godkjent av NSD, norsk senter for forskningsdata og jeg kunne dermed gå i gang med å rekruttere informanter (se vedlegg 1). For å sikre informantenes *selvbestemmelse og autonomi* gikk jeg frem ved å innhente *informert samtykke*. Det innebærer at man sikrer at informantene deltar frivillig og kan når som helst trekke seg ut fra studien. Det betyr også at informantene får informasjon om formålet med prosjektet og hva det innebærer for dem å delta. De som sa ja til å delta skrev under på en samtykkeerklæring, og fikk informasjon om prosjektet gjennom et informasjonsskriv (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Informasjonsskrivet skulle informere og inneholdt opplysninger om formålet med prosjektet, hva det innebar for dem å delta og at det var frivillig å delta. I dette skrivet opplyste jeg også om informantenes rettigheter og personvernet og informerte om at opplysningene om informanten og det som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt og hvem som har tilgang til dataene. På denne måten sikrer jeg at informantene har fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og hvordan resultatene skal benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018).

Utgangspunktet for intervjuene var at informantene hadde frivillig gitt sitt informerte samtykke til å delta, og hadde fått informasjon om prosjektet. Et annet viktig etisk prinsipp i mitt forskningsprosjekt var også *informantenes rett til et privatliv*. Det omhandler prinsippet om konfidensialitet og mitt ansvar som forsker å beskytte informantenes identitet i prosjektet mitt (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Derfor har jeg brukt fiktive navn på informantene for å ivareta konfidensialiteten deres og dermed beskytte identiteten. Som også nevnt tidligere i oppgaven så skrev jeg ordrett fra transkripsjonen av lydopptak, men jeg skrev på bokmål for å anonymisere og gjøre det vanskeligere å kjenne igjen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg brukte lydopptaker og lagret dermed intervjuene elektronisk på denne. Dette gjorde at prosjektet mitt ble meldepliktig til personvernombudet i NSD og prosjektet ble som tidligere nevnt i oppgaven godkjent (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å beskytte informantene sin identitet og personopplysninger har jeg sikret datamaterialet ved at det bare er meg som har tilgang til lydopptakene, og det er meg og min veileder som har tilgang til de transkriberte dataene. Etter jeg var ferdig med å transkribere hvert intervju ble også lydopptaket slettet. Det handler om at personopplysningene ikke skal lagres lenger enn

nødvendig og sikre informantenes konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.6 Forskningens kvalitet

Kvaliteten på forskningen kan vurderes på grunnlag av validitet og reliabilitet, og gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). For å styrke kvaliteten på forskningen og fremme studiens totale troverdighet bør derfor forskeren ta hensyn til disse faktorene og viser hvordan en har gått frem i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.6.1 Validitet

Forskningens validitet kan knyttes til studiens gyldighet, og handler om hvor godt eller relevant data representerer det fenomenet man studerer (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Validitet handler om å kontrollere funnene og å undersøke i hvilken grad en metode egner seg til å undersøke det som er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet kan ses på som et kvalitetskrav, og det skilles mellom ulike former for validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Indre validitet dreier seg om de tolkninger forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2018). For å styrke den indre validiteten i denne studien ble først og fremst intervju vurdert som den metoden som egnet seg best for å forsøke å finne svar på problemstillingen for studien som nevnt i kapittel 3.3. Deretter ble det lagt vekt på å finne informanter og utarbeide en intervjuguide som var relevant og nyttig ut i fra problemstillingen for denne studien. Det ble brukt lydopptaker i intervjuene og videre ble dette transkribert for å sikre at det var lærernes stemme som var grunnlaget for den videre analysen. Det ble også gjort for at min forforståelse i minst mulig grad skulle påvirke. Videre ble det det lagt vekt på gjennomsiktighet (Thagaard, 2018). Gjennom forskningsprosessen har jeg forsøkt å gi en tykke beskrivelser av datamaterialet som har vært grunnlaget for mine analyser, tolkninger og funn som presenteres. Som forsker har jeg forsøkt å være bevisst på min forforståelse og fordommer i forskningsprosessen, og i kapittelet om drøfting har jeg sammenlignet resultatene mine med annen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen 2018).

Ytre validitet kan knyttes til overførbarhet og handler om hvorvidt funnene i studien er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det innebærer i hvilken grad

funnene i denne studien kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I min forskning vil det være lite grunnlag for å kunne si at funnene kan generaliseres fordi studien er avgrenset til et visst antall lærere på noen få skoler. Målet er nødvendigvis heller ikke å generalisere, men å undersøke noen få lærere sine erfaringer og forståelse om arbeidet med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet. Likevel vil det fra et kvalitativt perspektiv være mulig at de personlige erfaringene som kommer frem i intervjuene i denne studien kan overføres til andre relevante situasjoner. En slik naturalistisk generalisering gjør det mulig for andre lærere å kjenne seg igjen i disse erfaringene og tilpasse eller overføre det til egen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom denne studien har målet vært å presentere noen lærere sine erfaringer og forståelse som kan være nyttig og relevante for andre som også arbeider med flerspråklige elever. Forskningsteksten kan være gjenkjennende, men samtidig også fungere som et tankeredskap for utvikling utover lesernes egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.6.2 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet har med resultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og dreier seg om hvor pålitelig resultatene er. Forskeren må forsøke å argumentere for kvaliteten av forskningen og resultatenes verdi for den kritiske leser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). For styrke reliabilitet er det derfor viktig at forskeren redegjør for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, og gir tydelig og konkrete beskrivelse i fremgangsmåtene man har benyttet. På denne måten kan reliabiliteten styrkes ved at forskeren gjør forskningsprosessen gjennomsiktig slik at leseren kan vurdere denne prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018).

Derfor har jeg gjennomgående i oppgaven forsøkt å gi grundige og konkrete beskrivelser for mine valg og hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. Jeg har beskrevet studiens utvalg, hvordan jeg gikk frem for å kontakte og velge ut informanter i felten. Videre blir det beskrevet arbeidet med planlegging og gjennomføring av intervjuene, samt hvilke valg og fremgangsmåte som er gjort i forbindelse med transkribering og analysearbeidet. Ved å gi slike konkrete beskrivelser trinn for trinn i forskningsprosessen har jeg forsøkt å styrke reliabiliteten i studien ved å gjøre fremgangsmåten gjennomsiktig og synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kvale & Brinkmann (2015) understreker at intervjueren har en avgjørende rolle i intervjuet i

forhold til kunnskap om menneskelig interaksjon. Det baserer seg på at forskerens kompetanse og håndverksmessig dyktighet vil være avgjørende for kvaliteten på den kunnskapens som produseres. Det handler om å mestre sosiale situasjoner og kontinuerlig kunne ta raske valg om hva en skal spør om og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at jeg ikke hadde gjennomført et intervju tidligere var jeg uerfaren og nervøs noe som kan ha påvirket intervjusituasjonen. Fordi jeg var uerfaren kan det også ha påvirket mine beslutninger i forhold til hvilke svar jeg skulle følge opp eller hvilke deler av svarene jeg skulle kommentere eller ikke.

4 RESULTATER/FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens resultat og sentrale funn fra datamaterialet. Funnene blir presentert på grunnlag av de kodene eller kategoriene som har utviklet seg ut fra arbeidet med datamaterialet. Presentasjon av funn vil dermed bli presentert gjennom ulike hovedtema som viste seg gjennom analysen av intervjuene, og disse temaene har sammenheng med det som var hovedtema i intervjuguiden. Temaene vil bli presentert under overskrifter som: lærernes bruk av termer, flerspråklige elever som ressurs og utfordringer.

4.1 Lærernes bruk av termer

4.1.1 Flerspråklige elever

Alle de fire lærerne ble spurt om hvilke begrep de bruker når de omtaler flerspråklige elever, og selv om noen lærere i stor grad brukte de samme termene var det også noen forskjeller. Siri bruker begrepet flerspråklig fordi hun tenker det er litt mer positivt ladet ord enn f.eks. minoritetsspråklig, fremmedspråklig. Hun uttrykker også at det kan være et mer positivt ord i forhold til det å se på elevene som ressurs, og nevner at det er spennende å ha mange språk og nasjoner samlet på en skole. Også Kari og Mette sier de bruker begrepet flerspråklig. Kari tenker det er litt mer positivt begrep, og viser til at minoritet kan virke litt mer negativt. Mette sier hun liker best å bruke flerspråklig, og mener minoritet er kanskje et litt mer belastet begrep.

4.1.2 Minoritetsspråklige elever, norsk som andrespråk

I motsetning til de tre andre lærerne uttrykker Gerd at på deres skole blir betegnelsen SNO-elever mest brukt, og at det er lite diskusjon rundt begrepene flerspråklig, minoritetsspråklig osv. Men Gerd legger til at dersom de først bruker noen av disse begrepene så er det minoritetsspråklig de referer til. Dette begrunner hun med at *‘fordi både lovteksten sier minoritetsspråklig eller språklig minoriteter, og det er læreplan for språklig minoriteter. Derfor så bruker man det i den sammenheng med at det er et majoritetsspråk, og et minoritetsspråk’*. Samtidig er hun ikke så opptatt av alle disse begrepene, og forteller videre at hun selv bruker ofte norsk som andrespråk fordi når man bruker begreper som minoritetsspråklig, flerspråklig osv. mener hun at elevene lett kan bli stemplet. Hun argumenterer med at

‘i det øyeblikket du sier norsk som andrespråk så har du definert at dette barnet har norsk som andrespråk og kan ha utfordringer med norsk som andrespråk ut ifra når

kom de, hvor mye skolegang har de, hvor godt snakker de norsk hjemme f.eks.'’.

4.1.3 Ikke-vestlige elever

Et interessant moment som kom frem i noen av samtalen om lærernes omtale av elevene var at det virket som om begrepene flerspråklige, minoritetsspråklige elever blir brukt om elever fra utenfor Europa. Mette forklarte at når hun tenkte over det så bruker hun ikke så veldig ofte flerspråklig om vestlige elever, hun referer som oftest til ikke-vestlige elever. Også Gerd opplever at når man snakker om minoritetselever eller flerspråklig så snakker man kanskje om de som kommer fra utenfor Europa. Hun eksemplifiserer med

‘’Vi snakker om de muslimske f.eks. nå setter jeg det jo litt i bås da, eller de som kommer derifra som flyktninger. Men viss vi snakker om den polske eleven så er det ikke den flerkulturelle eller den minoritetsspråklige. Hun er polsk, hun er engelsk.’’.

Oppsummert i det som kommer frem ovenfor av det lærerne har sagt ser vi at de er opptatt av å omtale elevene på en positiv måte. Mens Siri, Kari og Mette ser på flerspråklig som et mer positivt begrep og foretrekker å bruke det, er ikke Gerd så opptatt av all den diskusjonen rundt disse begrepene som hun mener lett kan stemple elevene, og foretrekker selv å bruke norsk som andrespråk fremfor flerspråklig eller minoritetsspråklig.

4.2 Flerspråklige elever som ressurs

Gjennom problemstillingen min ønsket jeg å se hvordan lærere arbeider med flerspråklige elever som ressurs i klassen. Derfor var det viktig og relevant å stille alle lærerne spørsmål om de opplevde at de flerspråklige elevene kan være en ressurs for klassen. Samtidig kom det også frem under samtalen hvordan lærerne arbeider med å bruke de flerspråklige elevene som ressurs i klasserommet.

4.2.1 Lærerne arbeider med å løfte frem det flerspråklige og flerkulturelle i fagene

Siri er opptatt av at alle elevene er verdt noe fordi vi er forskjellige og at som lærer kan en spille på det at denne forskjelligheten er verdifull. Hun uttrykker at de flerspråklige elevene kan være ressurser i fagene og at de bidrar med mange perspektiv på grunn av at de er forskjellige med ulik bakgrunn. Videre forteller hun om at det er spennende dersom hun har hatt flerspråklige elever som ikke snakker så godt norsk, men som kan en del engelsk. Særlig fordi da har medelevene i klassen måttet bruke engelsk for å kommunisere med dem, og

elevene i klassen har uttrykt at dette har vært kjekt. Hun har også hatt flerspråklige elever som snakker både norsk og morsmålet sitt som har vært med å oversette for andre elever. Dette har vært til hjelp både for Siri og medelever.

Kari mener også det er viktig å ha fokus på at elevene har like store verdier uavhengig av religion, kulturell bakgrunn og språk. Hun sier det er klart de flerspråklige elevene er en ressurs, og mener det er berikende at elevene kommer fra forskjellige land. Hun forteller om bakgrunnskunnskap elevene bringer med seg i fag:

“Samfunnsfagtimer, nå det med USA og Iran og den der greia der, da er det jo noen som er veldig oppdaterte sånn at de bringer inn i samfunnsfagtimer ting som andre ikke har fått med seg i det hele tatt. De har fått andre opplysninger hjemmefra.”

Vi ser her at Kari har opplevd at de flerspråklige elevene bringer med seg annen informasjon inn i timene som de har fått vite hjemmefra, og som dermed gjør de til en ressurs ved at dette er noe mange av de andre elevene ikke har fått med seg i det hele tatt. Hun sier de flerspråklige elevene kan mange språk, og uttrykker at det å kunne flere språk er veldig viktig å ha fokus på. Hun forteller om tilfeller der hun spør de flerspråklige elevene hva ting heter på det språket de kan. Hun forteller også om elever som kan lese Koranen på arabisk og som har fått lese for klassen:

“Ja, vet du det har jeg også hatt elever som har lest i Koranen f.eks. for oss på arabisk, dersom de hadde lyst. Da har jeg spurt de dersom vi har om islam, får dere lov å ta med en Koran, og har du lyst å lese litt? Det er jo veldig kjekt for noen av dem. Tenkt at de forstår disse krusedullene, så begynner de der og så leser de den veien. Så det har vi ofte fremme.”

I sitatet ovenfor kan man se at Kari ser på de flerspråklige elevene som en ressurs ved at de kan bidra faglig ut i fra sin erfaring og sin bakgrunn. Hun har flerspråklige elever som kan lese i Koranen på et annet språk, og trekker flerspråkligheten frem som en kompetanse de flerspråklige elevene har ved at de kan lese en tekst som av lærer beskrives som uforståelig, slik som disse krusedullene. Kari nevner også at hun har spurt elevene om dette på forhånd, og at elevene bare må gjøre det dersom de har lyst.

Mette uttrykker også at hun opplever at de flerspråklige elevene kan være en ressurs for klassen. I likhet med Kari opplever også Mette i samfunnsfag at de flerspråklige elevene bidrar til å utvide det faglige innholdet: *‘det blir og til at vi er mer interessert i konflikten f.eks. i Syria, om flyktninger og slikt’*. Videre forteller hun konkret om ulike måter å bruke de flerspråklige elevenes bidrag i fagene og sier hun er opptatt av å dra frem ulikheter som noe positivt:

‘I matte f.eks. så har vi jo ulike måter å regne på. Slik at noen stiller opp stykkene sine slik og noen stiller de opp sånn, og da kan de få forklare hvordan de tenker rundt det. Og de får jo sett hverandres skrift, altså de har jo veldig mange fine skrifter, arabisk og kinesisk har vi hatt. Og det er veldig fint, og de andre er veldig interessert i å se hvordan de skriver’.

Mette er opptatt av å bruke elevenes spekter av kompetanse og erfaringer. Hun leter etter noe som elevene kan, og forsøker slik å trekke frem det de flerspråklige elevenes faglige bidrag på en positiv måte. I spørsmålet om de flerspråklige elevenes opplevelse som en ressurs mener Gerd at det kommer an på hva man mener med en ressurs og sier videre at hun ser på alle elever som en ressurs. I likhet med de andre lærerne mener hun dermed at de flerspråklige elevene kan være en ressurs, men skiller nødvendigvis ikke mellom elevene. Hun mener man skal bruke elevene på de styrkene de har i klasserommet og sier alle elevene har en styrke, og som lærer bør man derfor ta utgangspunkt i alle elevers erfaringer og ressurser hele tiden:

‘Altså som lærer så skal du jo egentlig bruke alle elevers erfaringer og ressurser hele tiden, men du kan tenke deg det at det kommer litt an på hva vi skal lære. Men skal du ha god læringsutvikling og et godt læringspotensial så må du alltid ta hensyn til elevenes erfaringer og ta utgangspunkt i det, og bygge på det. Og det viser jo det at all læring som du skal gå mer i dybden på, der bør de jo egentlig jobbe med forkunnskapene sine først, før du går videre på læring. Det gjør jo jeg hele tiden.’

For Gerd står elevenes erfaringer og ressurser i sentrum, og hun mener det er helt sentralt for å gi elevene gode utviklingsmuligheter for læring og at elevene får utnytte sitt læringspotensial. Hun viser til at det handler om elevenes forkunnskaper, og at det er viktig å løfte frem og arbeide med disse forkunnskapene. I intervjuet kommer det frem at dette er noe Gerd arbeider mye med, hun setter elevene i sentrum for den undervisningen som hun

tilrettelegger. Gerd mener det handler om hvilke erfaringsreferanser elevene har, og forteller at det handler om å få eleven til å tro på seg selv. Siri forteller at elevene skal være stolte over at de er forskjellige og kommer fra forskjellige land, men understreker at det likevel også handler om å ikke ha for mye fokus på det.

4.2.2 Lærerne arbeider med å få flerspråklige elevene til å fortelle i klasserommet

I samtale med lærerne nevner alle fire lærerne at de arbeider med å la de flerspråklige elevene selv fortelle til klassen om noe de har kjennskap til, og på denne måten bruke de som ressurs. Siri tenker at det beste i forhold til å bruke de flerspråklige elevenes ressurser er når de har tema i undervisningen hvor det er naturlig å la de flerspråklige elevene fortelle. For eksempel forteller hun om når de snakker om ulike nasjonaldager og når hun har elever i klassen med andre nasjonaliteter kan hun la disse elevene fortelle om nasjonaldagen sin. Hun gir også et eksempel med en elev som hadde en irsk far og da fikk denne eleven fortelle litt om ‘‘St.Patricks day’’.

Man kan se at Siri bruker de flerspråklige elevene som ressurs ved å la elevene fortelle. På denne måten trekker hun inn de flerspråklige elevene, og bruker deres kunnskaper til å skape læring i klasserommet. Hun er opptatt av å utvide elevenes perspektiv og viser at hun verdsetter elevenes bidrag ved å la de komme til ordet. Videre forteller hun:

‘‘Ja, og så blir det noe annet enn at det er læreren som skal fortelle fra en bok eller fortelle om noe som du egentlig ikke har helt innsikt i. For det er sånn jeg også av og til har kjent på i forhold til det med religioner, at dersom du kan få en som kan fortelle fra sitt liv på en måte, så er jo det noe annet enn at jeg skal sitte og lese meg opp om en eller annen religion som jeg skal undervise i. Da blir det på en måte rett, da sitter du ikke og har tolket noe feil’’

Her understreker hun betydningen av å la elevene få mulighet til å fortelle og at når elever forteller så blir det mer spennende enn at læreren skal lese seg opp på noe som en egentlig ikke har helt innsikt i. Det elevene forteller er deres erfaringer og kunnskap, og de får fortelle fra sitt liv. Også Kari uttrykker at det er spennende når elevene kan fortelle fra sine land og at de på denne måten kan være en ressurs i undervisningen. Hun forteller: *‘‘Det er spennende når elever eksempelvis får fortelle til de andre hva julenisse heter på sitt morsmål. På denne måten er de flerspråklige en ressurs i undervisningen. Barn elsker å lære seg nye ord.’’*

Hun forteller også om at ved å ha flerspråklige elever i klassen så er det også som oftest flere religioner representert i klassen:

''Når vi har KRLE og skal lære om hinduismen så åh du så heldige vi er som har henne, for når de begynner å legge ut om noen guder og sånt så kan jo ikke jeg. Jeg bare applauderer det, jeg kan bare det som står i boken og det som står i lærerveiledningen, og lest meg opp litt på nettet. Men så kan jo de komme med noen eksakte opplysninger som beriker klassen tenker jeg. Viss de vil da, man kan jo ikke tvinge folk til å fortelle hvordan de driver med religionsutøvelse, men ofte forteller de villig vekk. Det er jo på en måte ikke språk i seg selv, men det er jo kulturen.''

Som det kommer frem her synes Kari at de er heldige som har noen som kan fortelle de andre i klassen om et tema. Når de flerspråklige elevene forteller kan de komme med bidrag som beriker klassen, og på denne måten bruker hun dem som ressurs i undervisningen. I likhet med Siri uttrykker også Kari at det er noe annet når elevene kan komme med eksakte opplysninger fremfor at læreren skal lese seg opp på nettet. Hun er også opptatt av at man ikke kan tvinge de flerspråklige elevene, men at som oftest forteller de fleste fordi de har lyst.

Også Mette og Gerd snakker om å la elevene få fortelle. Mette forteller om elever som har fortalt fra landet sitt:

''Og det er jo noen som har fortalt fra landet sitt og hvordan det har vært. Jeg tror det gir de, altså de som er norske, gir de jo et litt annet perspektiv fordi de forstår at det faktisk er annerledes rundt i verden. Alle trenger ikke gjøre det samme som oss og at det kan gå helt bra, at det er annerledes i forskjellige land.''

Som Mette sier her så kan elevene få et annet perspektiv ved å høre andres erfaringer og opplevelser. Hun bruker elevene som ressurser ved å la dem fortelle, og ser på det som nyttig læring for klassen. Gerd sier: *''si du skal ha om et eller annet tema som du vet den eleven er flink til eller har kjennskap til, så kan du spør da om den eleven har lyst til å si noe om det.''* Dersom en vet at elevene kan noe om et tema eller kjennskap til det kan en altså la de fortelle, men i likhet med Kari er også Gerd opptatt av at man må spør eleven og de må ha lyst til å fortelle, hun sier også at mange ganger må ha det avklart på forhånd med elevene.

4.2.3 Lærerne arbeider med synliggjøring av det flerkulturelle mangfoldet

I arbeidet med de flerspråklige elevene som ressurs kommer det også frem at det i denne sammenheng også handler om at lærerne forsøker å synliggjøre det flerspråklige og det flerkulturelle på andre måter enn å la elevene fortelle i klasserommet. Siri forteller om et prosjekt de hadde på skolen som de kalte matuke:

‘Da hadde vi det litt sånn at vi skulle velge på en måte et av landene som var representert i klassen så skulle vi lage noe som hørte til på en måte deres kost’.
Videre forteller hun *‘og så har vi snakket litt om å ha en slags internasjonal måned der vi skal øve litt på det å hilse på de språkene som er representert i klassen, og sant flagg, gjør litt stas på det på en måte’.*

Slik kan man se at det virker som skolen hun arbeider på er opptatt av å løfte frem det flerkulturelle og synliggjøre elevenes ulike bakgrunner gjennom å sette fokus på ulike tema for en uke eller måned på hele skolen.

Kari forteller ivrig om noe de pleier arrangere hvert år på skolen som de kaller morsmålsdagen. Hun forteller om en stor fest for både elever, foreldre og lærere der noen elever på et trinn skal opptre for hele skolen og presentere ulike land. Elevene kan kle seg ut i sine nasjonaldrakter dersom de har fra de forskjellige landene elevene kommer fra. Hun sier det er elever fra mange forskjellige land som presenterer som blant annet Frankrike, Iran, Aserbajdsjan og Vietnam, og elevene snakker om språk, synger sanger og har mat fra de ulike landene. Hun mener det er stas for elevene å få skryte av landet sitt, og sier at forteller også om at de arbeider med flaggene:

‘Ja, det med flagg er jo veldig kjekt. Det å være stolt av sitt eget flagg. Når de skal ha med sine egne flagg til denne festen i morgen så er jo det, dette er mitt flagg, det er jo stas for dem’. Hun forteller videre at: *‘Vi pleier ofte å si ‘God morgen’ på de ulike språkene som er representert i klassen. Ellers bruker vi ofte ulike språk i storsamlinger og fellessamlinger’.*

I likhet med Kari forteller Mette om at elevene har lært godmorgen på de språkene som er elevene i klassen representerer: *‘Vi har tatt det der med at alle har lært godmorgen på alle*

de språkene. Jeg tror ikke alle kan det, men vi brukte tid på det der vi søkte opp og googlet og fikk det på sånn oversettelse, sånn at alle fikk det.’’. Hun forteller at de har skrevet opp god morgen på de ulike språkene og hengt det opp på døren: *‘Da er synlig, og de vet at der er mitt språk’*. Det viser at hun sammen med elevene bruker tid på lære noe på elevene morsmål og gjøre språket synlig i klasserommet for alle. Hun forteller også: *‘Og når vi har hatt musikk, når vi hadde om folkemusikk så fant vi noe på youtube og da så vi folkemusikk ikke bare fra Norge, men fra andre land slik at vi kunne se hvilken folkemusikk de har rundt i verden i de landene vi hadde. Og det synes de var veldig kjekt, sånn åh, nå har vi ikke hatt fra mitt land enda.’’.*

Også Gerd snakker om å hilse på forskjellige språk og snakke i klassen om de ulike nasjonaldagene til de landene elevene kommer fra. Gerd trekker frem synliggjøring av felles trekk ved eventyr som en ressurs hos elevene: *‘Ja, jeg tenker jo det at sånn som jeg tilbake igjen sa at alle elever kan brukes som en ressurs, også de flerspråklige elevene. Altså f.eks. viss du tar norsk så er det f.eks. hva slags eventyr, hva slags type fortellinger er det myter, altså det er jo noe fra alle steder’*. Da er det ikke bare det norske og det norske eventyr som kommer frem, men man synliggjør også perspektiver og fortellinger fra andre land og integrerer det inn i undervisningen som en synliggjøring av det flerspråklige og flerkulturelle.

4.2.4 Lærerne arbeider med respekt og likeverd blant elevene i møte med forskjellige kulturer

Mette forteller at de i klassen har snakket mye om å respektere andre, og at alle er like mye verdt:

‘For vi har mange ganger snakket om det med at vi har lov til å tro og mene hva vi vil, og hvor går grensen, at du må ha respekt altså vi respekterer andre som mener annerledes. Og det gjelder jo alle veier, men vi må allikevel forholde oss til de samme reglene for hvordan vi skal være med hverandre og at alle er like mye verdt.’’.

Av dette sitatet fremgår det at Mette arbeider jevnlig med respekt i klassen, og at hun er opptatt av at elevene skal forstå likeverd og respektere de andre elevene selv om vi er forskjellige. Både Siri og Kari påpeker også dette, og de er opptatt av likeverd og respekt. Kari sier at de i klassen snakker mye om at vi er like mye verdt uavhengig av religion, kulturell bakgrunn og språk. Siri understreker også likeverdet, og sier at det handler om å vise

at vi er verdt noe selv om vi er forskjellige. Hun forteller videre:

“Men vi er veldig opptatt av at vi er forskjellige og kommer fra forskjellige land og kulturer, og at det er viktig å respektere hverandre. Det er jo noen som er veldig sånn at ja nei jeg tror ikke på det eller vil ikke ha det, men på skolen så skal vi lære om alle. Fordi at dersom du skal reise til et land der det er mest muslimer så må du faktisk vite hva slags tradisjoner, og hvilke ting du faktisk må vite om der. Mens når de er i Norge så er det jo litt mer friere, men da må vi jo og vite at dersom jeg inviterer han eller hun så kan jeg ikke servere pølse. Sånn at de må altså vite litt om slike ting, og det tror jeg egentlig de synes er litt spennende.”

Siri sier ovenfor er hun opptatt av at elevene skal respektere hverandre. Selv om det er elever som kanskje ikke tror på det samme, eller ikke vil lære om andre så sier hun at på skolen skal vi lære om alle. Det handler igjen litt om det at elevene skal lære å forholde seg til andre, forstå likeverd og unngå negativ forskjellsbehandling. Gerd forteller om konflikter blant elever som omhandler religion, hva som er rett og feil, og understreker at elevene faktisk ikke har lov å si at en er mindre verdt på grunn av religion f.eks.

Mette uttrykker at i møte med de flerspråklige elevene i klasserommet får elevene i klassen utvikle en sosial kompetanse. Hun mener det er en fordel at elevene i klassen er vant til å snakke med og forholde seg til andre kulturer. Mette understreker at det å forholde seg til andre kulturer kommer elevene til å møte senere i arbeidslivet også. Hun forteller at for elevene i klassen er det helt naturlig at noen elever er muslimer, noen er buddhister og sier at hun tror mange av elevene vil være flinkere til å forholde seg til dette mangfoldet senere i livet. Hun er opptatt å sette i gang en positiv spiral med at elevene er nysgjerrig og åpen på andre kulturer og at det ikke blir en nedvurdering der noen elever mener de er bedre enn andre. Her kan man se at det å ha forståelse for ulike kulturer er viktig, og at elevene slik får utvikle en grunnleggende sosial kompetanse i samhandling med andre med ulik bakgrunn og kultur.

4.2.5 Lærernes arbeid med å anerkjenne er viktig

I samtale med lærerne om å bruke de flerspråklige elevene som ressurs kommer det implisitt frem gjennom arbeidet de gjør at å anerkjenne elevene er viktig. I intervjuene spurte jeg ikke lærerne konkret om det å anerkjenne elevene, men særlig Mette trakk dette selv frem som

viktig. Hun sier: *''Det viktigste tror jeg er den der anerkjennelsen. Og det å ta det litt på alvor''*. Hun uttrykker at hun er veldig overbevist om at det oppleves som godt for elevene å bli tatt på alvor. Hun forteller at hun arbeider med å dra frem positive ting: *''Men det er slik jeg prøver å dra frem positive ting. Slik at dersom jeg vet kan noe positivt om et land eller disse stedene det skjer noe, så er det fint å bare putte på slik at de kan føle seg litt stolt.''* Her kan man se at Mette er opptatt av å finne noe positivt fra de landene elevene kommer fra slik at de kan relatere og kjenne seg igjen i dette.

Hun forteller videre: *''Men jeg tror det med anerkjennelse du har det, at du anerkjenner, så vil du lete frem eksempler så vil du høre på dem. Så det er viktig det, altså jeg har lyst de skal være stolte over det de kommer fra. Det er ikke så kjekt viss du ser at de krymper seg litt og blir flau''*. Ut i fra begge disse sitatene overfor kan man se at Mette er opptatt av å anerkjenne elevene, og det kommer frem at hun er opptatt av at elevene skal bli sett og hørt. Hun mener det skal være noe positivt ved at elevene kommer ulike land uten at man setter elevene i bås.

4.3 utfordringer

Som vi har sett til nå så arbeider lærerne på mange ulike måter for å bruke og synliggjøre de flerspråklige elevene som ressurs i klassen. Av det som kommer frem ovenfor ser vi tydelig at lærerne er opptatt av å ivareta de flerspråklige elevene og spille på elevenes styrker. I samtale med lærerne kom det også frem utfordringer lærerne møter i arbeidet.

4.3.1 utfordringer knyttet til språket og forståelse

Tre av de fire lærerne snakket mye om utfordringer knyttet til det språklige og flerspråklige elevers forståelse. To av lærerne sa at det kan være vanskelig å vite om de flerspråklige elevene alltid forstår fordi noen ganger kan det virke som de får med seg alt, men så gjør de egentlig ikke det. Siri sier det slik:

''Men av og til er det slik at vi er usikker på har du forstått eller ikke, så det er litt vanskelig å vite alltid''. Videre sier hun: *''Men det er jo klart at vi opplever jo at det er unger som sitter og sitter og ikke får med seg alt, og som ikke er flinke, flinke til å spør. Da er det jo vanskelig, for vi tror jo at alt det vi sier går inn, men det gjør jo ikke alltid det. Så ser du gjerne etterpå at de har ikke forstått''*.

Hun forteller videre at det kan være vanskelig å vite om det er språket som er den største barrieren, eller om det er noe annet. Det gjør det også vanskelig å vite om man skal melde dette opp til videre utredning. I likhet med Siri peker også Gerd på at i mange tilfeller virker det som de flerspråklige elevene tilsynelatende forstår, men så gjør de egentlig ikke helt det.

Mette peker på at det er en utfordring å ha så mange elever som forstår så lite norsk, og at man samtidig skal undervise i det som forventes. Videre sier hun: *''Det er jo selvfølgelig en utfordring med at de ikke kan språket, og i det faglige er det jo vanskelig å klare å få med seg alle hele tiden. Det er det.''*

Mette peker også på at når man arbeider med flerspråklige elever så man forklare begrepene mer, og uttrykker at man må tenke over at det er ord som kanskje ikke alle forstår. I likhet med Mette understreker også Siri at det er viktig å være bevisst på at ikke alle elever har norsk som sitt førstespråk, og at det kan være derfor kan være ord og begreper som man må bruke tid på å forklare og visualisere. Hun mener det er viktig å oppfordre elevene til å spør dersom det er ord eller begreper som elevene ikke forstår. Gerd snakker også om å jobbe med begreper. Hun mener det er for enkelt for lærere å si at denne eleven forstår ikke og nå vet jeg ikke hva jeg skal gjøre, og videre sier hun at man da kanskje må jobbe litt mer med begreper. Hun understreker at noe av det som er mest utfordrende er at alle lærere forstår at de alle har et ansvar. For mange av de flerspråklige elevene er oppegående og smarte, men språket er en utfordring og det er lærernes ansvar å tilrettelegge for dem i klasserommet.

Et interessant moment som flere av lærerne tok opp var at det de flerspråklige elevene ikke forstår i undervisningen viser det seg at også mange av de norske elevene heller ikke forstår. Siri sier det slik:

''Men vi ser jo at mye av det som de flerspråklige ikke forstår det er det veldig ofte de norske heller ikke forstår. Fordi de ikke er vant med å bruke begrepene. Jeg husker her tidligere så snakket vi om fuglenek, de vet ikke hva det er fordi de mater ikke fugler lenger. Så det er litt sånne ting at en ser ofte at en må bruke litt tid på å forklare ord som en gjerne lese. Slik som i eventyr for eksempel, i noen av de gamle eventyrene er det kjempe mange vanskelige ord.''

Siri understreker at hun har blitt mer bevisst på at det er ikke alle som har norsk som sitt

førstespråk, men og at hun må bruke mer tid på å forklare begreper generelt. Mette ser også at noen ord og begreper som de flerspråklige elevene ikke forstår er det ingen av de norske heller som kan, og forteller videre hun derfor arbeider med å forklare begrepene mer. I likhet med Siri og Mette snakker også Gerd om at det er en utfordring for alle elever å forstå alle ord og begreper, og at dette altså ikke bare gjelder de flerspråklige, men også de etniske norske elevene. Hun understreker at dette er den største utfordringen, særlig når det gjelder å forstå fagets språk, og igjen at dette er en utfordring for alle, og ikke bare de flerspråklige elevene. Slik sett er de flerspråklige elevene med på å tydeliggjøre språklige utfordringer i klasserommet, som lærerne kanskje ikke var like bevisste på tidligere.

4.3.2 Utfordringer knyttet til ulike kulturelle og språklige referanserammer

Mette forteller at det kan være utfordrende når de flerspråklige elevene ikke har den samme felles bakgrunnen og referansen, og merker det er stor forskjell blant elevene. Hun sier det er mange ting hun tar som en selvfølge at elevene vet hva er, men så gjør de egentlig ikke det:

''Altså eventyr for eksempel. En gjeng med norske barn de vet hvem Pål, Per og Askeladden er og de kan disse tingene. De vet hvem Emil og Pippi er, altså vi har en sånn felles kulturell bagasje og den mangler. Det merker jeg. Og det gjelder dette med jul og, det er helt annerledes. Det er veldig stor forskjell. Altså hvorfor vi har adventsstake, i tredje klasse og sånt, så tente vi det første lyset og når vi kom neste dag så var det ja nå må vi tenne det andre lyset, og liksom da nei. Og jeg klarer ikke forklare alt.''

Her kan man se at Mette opplever at det er mye av de kulturelle tradisjonene som elevene ikke har felles på grunn av ulik bakgrunn og erfaringer. Mette forteller også om ulike 'norske' aktiviteter som å gå på ski eller skøyter som elevene ikke har erfaring med. Også Gerd forteller at det handler om hvilke erfaringsreferanser eleven har. Hun sier mange av de flerspråklige elevene ikke har de samme forkunnskapene og forhold til ord:

''Det har de ikke. Bare for å ta et veldig godt eksempel, når vi sier påske så tenker vi skitur og appelsiner. Mange av de fremmedspråklige vet ikke engang hva vi snakker, for hvorfor assosierer dere det med skitur og appelsiner. Jeg vet jo ikke om norske unge gjør det i dag da, men vi gjorde iallfall. Så det er litt der, men du kan si det at uansett hvilke forkunnskaper du har så må du hente de frem, og der kan man lære av

hverandre.''.

Gerd uttrykker at hun opplever at mange av de flerspråklige elevene ikke har de samme assosiasjonene og erfaringsreferanser som etnisk norske elever. Men hun understreker likevel at uansett hvilke erfaringer og forkunnskaper man har så må man bruke disse og slik lære av hverandre. Videre legger hun til at elevene må få erfaringer som de kan bygge på og man må gi dem en erfaringsbase. Ofte holder det ikke bare å forklare noe for noen, man må gjøre seg sine egne erfaringer.

4.3.3 utfordringer knyttet til å få de flerspråklige elevene til å stå frem i klasserommet

Informantene gir uttrykk for at de opplever at det ikke er alltid de flerspråklige elevene har lyst til å stå frem eller ønsker oppmerksomhet på at de kan et annet språk, eller har en annen kultur eller religion. Noen opplever at elevene kan bli flau og ønsker ikke oppmerksomhet på det, de vil bare være like sine medelever. Gerd forteller: *''Veldig mange av elevene i barneskolen er ikke der, at de ser på seg selv som ressurs. De har ikke oppdaget sin språklige ressurs enda, de har ikke oppdaget at det at jeg har et litt annet språk eller kanskje er litt annerledes på det området er en ressurs. De vil helst bare være like de.''* Her kan man se at hun trekker frem at mange av de flerspråklige elevene i barneskolen er ikke der at de har oppdaget sin språklige ressurs enda, og trekker også frem at mange av elevene i barneskolen er mer opptatt av å bare være like sine medelever.

Mette sier at man må føle seg litt frem, og forteller at hun opplever at noen av de flerspråklige elever kan bli litt flau eller er ikke så opptatt av å fremheve det landet de kommer fra:

''Det er litt stas, og så kan vi oppleve at noen blir litt flau. Så du må føle deg litt frem. Og slik som nå, jeg fikk en ny elev nå fra et afrikansk land og mange av elevene mine er veldig stolte av hvor de kommer fra, de vil tegne flagget sitt til han slik at han vet hvor de kommer fra og vi laget sånn bok til han. Men han var ikke så fokusert på å fremheve sitt land. Liksom vil du at vi skal skrive godmorgen, fordi vi har skrevet godmorgen på alle språkene, og nei det ville ikke han. Da opplever jeg at han kanskje ikke var så stolt over sitt land enda.'' Videre sier hun også: *''Nei, det er ikke alle som føler den stoltheten''.*

Mette opplever altså at noen av elevene kan bli litt flau eller kanskje er redde for å skille seg

ut i klassen. Eleven i dette tilfellet ønsker ikke å fremheve landet sitt og ville heller ikke at læreren skulle skrive godmorgen på språket fra det landet eleven kommer fra. Siri forteller også dersom de yngste elevene skal fortelle de andre i klassen om noe de kan lære om så har de ofte fått støtte av tospråklig lærer:

‘‘Men det er ofte dersom vi har hatt elever som er litt små så er det gjerne de tospråklige lærerne som har vært med dem og hjulpet med å fortelle om ting. Jeg husker det var en gang vi hadde om islam, da var det en jente som fortalte om islam og da fikk hun hjelp av den tospråklige læreren som og var med og støttet henne på en måte.’’

Hun forteller videre at denne jenta visste hvilke tradisjoner og slikt hun var vant med, men at den tospråklige læreren kunne fungere som en støtte og en slags trygghet for eleven i å presentere det til resten av klassen. Noen av lærerne forteller også om at mange av de flerspråklige elevene ønsker ikke å stå frem i klassen eller snakke høyt fordi de er usikre på om de kan godt norsk, og er redde for å bruke feil ord. Siri sier hun opplever at mange av de flerspråklige elevene er mer aktiv muntlig når de snakker med jevnaldrende enn når de skal snakke høyt i klassen. En av grunnen til det mener hun kan være at mange av de flerspråklige elevene er usikre på hvor godt norsk de snakker. Både Kari og Gerd trekker frem trekker frem SNO-undervisningen, og at det å arbeide i mindre grupper kan gi de flerspråklige elevene mer trygghet. Kari forteller at det er lettere for de flerspråklige elevene å bruke språket når de sitter i en liten gruppe der alle strever litt. Her kan de få en slags trygghet til å snakke. Gerd uttrykker at noen av de flerspråklige elevene kan ikke norsk godt nok til at de faktisk kan stå frem og snakke i klasserommet. I likhet med Kari nevner også Gerd at man kan arbeide i en liten gruppe: *‘‘Men jeg tenker jo det der med at i det øyeblikket du er trygg i en liten gruppe, så kan du etterhvert overføre det til stor gruppe’’*. Hun mener at man kan trygge elevene på veien og da kan de arbeide med å utvikle en trygghet i å stå frem for de andre eller ta litt mer plass. Gerd uttrykker også at det derfor er viktig å ha et trygt miljø der en legger opp til at feil er noe vi lærer av.

Oppsummert kan man se at lærerne er opptatt av å få de flerspråklige elevene til å stå frem og de vil gjerne ha de med i klasserommet. Samtidig uttrykker lærerne utfordringer knyttet til dette, og opplever at mange av de flerspråklige elevene ikke ønsker oppmerksomhet rundt sin flerspråklige og flerkulturelle bakgrunn, og at de er redde for å skille seg ut. Noen opplever at

elevene kan bli flau eller redde for å stå frem fordi de er usikre på om de kan godt nok norsk. Noen av lærerne påpeker at dette med å jobbe i en liten gruppe blir sett på som en vei til å trygge de flerspråklige elevene i det store rommet.

4.3.4 utfordringer knyttet til stigmatisering, nedvurdering og latterliggjøring

I samtale med lærerne kommer det også frem at det kan være utfordrende å sørge for at de flerspråklige elevene ikke føler seg stigmatisert eller nedvurdert og latterliggjort av andre elever. Mette forteller at hun har opplevd latterliggjøring og nedvurdering av elever på grunn av deres språklige og kulturelle bakgrunn:

“Ja, jeg har opplevd det. Men vi har faktisk jobbet endel med dette merker jeg, for det er faktisk ganske ødeleggende tror jeg. Det er identiteten din. Så det er veldig viktig tror jeg å bare være klar over. Når du tar opp dette at åh nå skal vi se fra Kongo og viss halyparten der syns at den eleven er skikkelig teit og det er skikkelig teit og noen er kanskje mot dem. Viss du da presenterer dette så kan det bli ikke bra.”

Videre forteller hun: *“Ja, men du må og være forsiktig. Det er en balanse. I og med at det er sånn hierarki, viss det bare er en fra et afrikansk land og det skiller seg veldig ut i den folkemusikk med sånn dans og fjær. Viss det er negative forbindelser så kan det bli negativt.”* I det som blir sagt ovenfor kan man se at Mette har opplevd latterliggjøring og nedvurdering av flerspråklige elever, og at de har derfor jobbet en del med dette i klassen. Denne latterliggjøringen og nedvurderingen kan være ødeleggende for identiteten til elevene, og derfor er det viktig at man som lærer er klar over det slik at man kan jobbe med det. Hun forteller om at de arbeider med at elevene skal være nysgjerrig og åpen på andre kultur og ikke tenke at noen er bedre enn andre, og at det blir en slags nedvurdering. Hun forteller at hun har opplevd at afrikanske elever blir sett ned på av arabiske og østeuropeiske, men at hun også har opplevd at østeuropeiske kan se ned på både de arabiske og afrikanske elevene.

Mette understreker videre at: *“Du må kjenne hvor du kan gå, og det der for det jeg er alltid litt redd for at de skal latterliggjøre det som er mest fremmed. Og det er kjempeviktig å være klar over. At det kan de gjør. Du må jobbe med det i klassen. Du må kjenne elevene dine og vite hva du gjør, tenker jeg.”* Her kan man se at Mette er ofte redd for at elevene skal latterliggjøre det som er fremmed. Hun uttrykker at læreren har et ansvar, og at det er viktig å kjenne etter og vite hva en gjør for å unngå denne krenkelsen som latterliggjøring kan føre til.

Siri understreker at i arbeidet med flerspråklige elever som en ressurs så må ikke elevene oppleve noe stigmatisering ved at man er fra et annet land:

‘ ‘Det er vell gjerne litt med det at dersom de føler seg stigmatisert. Ja, du er fra et annet land. Det må ikke bli noe negativt. Det må være på en måte at vi hyller at vi er forskjellige, og at vi kommer fra forskjellige kulturer og sånt. ’’ Hun forteller også:
‘ ‘Men og samtidig det med å ikke bare slik at du er fra det landet, da får de på en måte et stempel at jeg er annerledes. Og det er jo ikke alltid det er positivt for dem. At en tenker at vi er jo en førsteklasse og da er det ikke at jeg er fra Norge, du er fra Somalia, og du er fra, men at nå er vi i Norge og at vi har forskjellige ting i ryggsekken når vi kommer inn i klasserommet ‘ ‘.

5 DRØFTING

Formålet med denne studien er å studere lærernes arbeid med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer de møter på i dette arbeidet. Problemstillingen som jeg skal forsøke å besvare er:

‘‘Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?’’

For å undersøke dette har jeg presentert teori og forskning som omhandler det flerspråklige og flerkulturelle feltet, og intervjuet lærere på 1-4.klasse. I denne drøftingen vil jeg løfte frem noen tematikker som blir særlig tydelige i materialet både i forhold til læreres forståelse av og arbeid med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet, men og hva lærerne peker på som utfordrende i dette arbeidet. Drøftingen vil knyttes til følgende tematikker: lærerne ser etter muligheter for å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen, lærerne verdsetter de flerspråklige elevenes deltakelse i etableringen av et flerkulturelt klassefelleskap hvor ulikheter møtes, og forskjellighet – fellesskap. Noen av temaene overlapper hverandre, men for å få en struktur er det likevel disse tre temaene jeg har valgt å drøfte.

I denne studien møter lærerne de flerspråklige elevene i klasserommet med det Hauge (2014) betegner som en ressursorientert forståelse. Det innebærer blant annet at lærerne har fokus på de elevenes evner og kunnskaper fremfor mangler, og ser på ulike perspektiv, erfaringer og språk i elevgruppen som noe positivt og en berikelse for fellesskapet i klassen. Når lærerne har en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen blir elevenes språklige og kulturelle bakgrunn sett på som verdifull, og som mulighet for kulturell og språklig refleksjon (Hauge, 2014). At noen av de flerspråklige elevene får komme med opplysninger hjemmefra, oversette for andre eller lese og skrive for de andre elevene på et annet språk viser at lærerne ser på elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som verdifullt ved at de skaper rom for dette i undervisningen og bruker tid på det.

5.1 Lærerne ser etter muligheter for å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen

I arbeidet med flerspråklige elever som en ressurs viser funnene at alle de fire lærerne ser etter muligheter for å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen. Et eksempel som går igjen hos flere er at lærerne i denne studien er at de lar de flerspråklige elevene selv fortelle til

klassen om noe de har kjennskap til. En av lærerne uttrykker at ved å la de flerspråklige elevene få fortelle ut fra deres erfaringer og kunnskaper fra sitt eget liv kan det gi de andre elevene i klassen et annet perspektiv. På denne måten kan man se at lærerne er ressursorienterte ved at de bruke de ulike perspektivene, erfaringene og språkene i elevgruppen for å utvide alle elevene i klassen sitt perspektiv (Hauge, 2014). Dette er også noe som kjennetegner den mangfoldssensitive undervisningen som understreker betydningen av å utvikle og arbeide med et fellesskap i klasserommet der de flerspråklige elevene blant annet føler seg anerkjent, sett og hørt (Gay, 2010). Lærerne gir de flerspråklige elevene i klassen mulighet til å bli sett og hørt gjennom å la de selv komme til ordet og bli lyttet til.

I denne studien forsøker altså lærerne å utnytte de mulighetene som ligger i det språklige og kulturelle mangfoldet, og ser på det som en berikelse for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er også i tråd med Kunnskapsløftets (LK06) generell del om kulturarv og identitet, hvor det blir lagt vekt på at lærerne skal utnytte de mulighetene til berikelse som det de elevene med språklig og kulturell bakgrunn gir (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne arbeider med dette ved å trekke frem de flerspråklige elevenes faglige bidrag i fagene f.eks. ved at de kan lese eller skrive på et annet språk, eller har en annen sosial og kulturell bakgrunn.

Resultatene viser at lærerne er opptatt av å trekke frem de flerspråklige elevenes faglige bidrag på en positiv måte, og fremheve dette i fellesskap i klassen. Dette samsvarer med prinsipper for skolens praksis der det kommer frem at alle elever skal få delta i læringsfellesskapet sammen med de andre, og alle sin stemme skal bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017). At lærerne lar de flerspråklige elevene lese fra Koranen på arabisk, eller fortelle om opplysninger de har med seg hjemmefra er eksempler på at de lærerne forsøker å involvere de flerspråklige elevene ved at de får komme med sine bidrag til klassefellesskapet, og at dette blir verdsatt. I Mangfold og Mestring (NOU, 2010:7) understrekes verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse, og at lærerne bør verdsette alle elevers bidrag til læringsfellesskapet, også de flerspråklige. Dette er også i tråd med prinsipper innenfor den mangfoldssensitive undervisningen viser også til betydning av at lærerne anerkjenner elevenes ulike kulturer og styrker som verdifulle bidrag til læring i klasserommet (Gay, 2010; Munthe, 2011).

Til forskjell fra hva Nordgren kom frem til i sin studie (Nordgren, 2016) der lærerens

fagdialoger ikke inkluderte mangfoldet av stemmer, fikk jeg inntrykk av at lærerne i min studie var opptatt av å inkludere de flerspråklige elevene i læringsfellesskapet. At elevene får bidra med ulike ting til læringsfellesskapet viser at lærerne ser på betydningen av den enkelte elev sine erfaringer, kultur og kunnskaper som viktig. Elevene får bidra med ulike perspektiver og erfaringer til fellesskapet, og slik blir det åpnet for ulike måter å tolke og forstå verden på. Gjennom å bygge på den kulturkunnskap, tidligere erfaringer, perspektiver og referanserammer som de flerspråklige elevene bringer med seg til skolen prøver de å inkludere de ulike elevenes stemmer. I tillegg ved å la eleven få fortelle og dele ut i fra dette kan dette skape relevante og effektive læringsmøter der og forståelse dem i mellom (Gay, 2010; Munthe, 2011).

Satsingen "Kompetanse for mangfold" som var et av utdanningsdirektoratets prosjekt utover en periode understreker betydningen av at alle elever skal føle seg sett, inkludert og verdsatt som et viktig prinsipp i skolen. Det innebærer blant annet at alle må få oppleve å få sin stemme hørt og erfare at de er inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2013; Westrheim & Hagatun, 2015). Læringsfellesskapet skal være preget av en positiv kultur der alle elevene får medvirke og ta medansvar, og der mangfoldet anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017). At lærerne i studien forsøker å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen viser for det første at de er opptatt av at de skal oppleve å bli sett og hørt. For det andre blir de flerspråklige elevenes stemme også inkludert i undervisningen ved at de får delta aktivt i læringsfellesskapet på ulike måter.

5.1.1 Lærerne tar utgangspunkt i noe de flerspråklige elevene kan eller kjenner fra før

For å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen viser funnene tilfeller der lærerne legger vekt på å ta utgangspunkt i noe også de flerspråklige elevene kan eller kjenner fra før. Det innebærer blant annet at lærerne forsøker å ta utgangspunkt i alle elevers erfaringer og ressurser, også de flerspråklige. En av lærerne understreker at dette er viktig for at elevene skal ha god læringsutvikling og et godt læringspotensial. Det handler om hvilke erfaringsreferanser elevene har, og lærerne er opptatt av å sette alle elevene i sentrum for den undervisningen de tilrettelegger.

At lærerne tar utgangspunkt i noe elevene kan eller kjenner fra før, og setter elevene i sentrum for den undervisningen de tilrettelegger viser at de gjør elevene sine erfaringer og ressurser til

en del av skolehverdagen (Munthe, 2011). Dette er i tråd med det Gay mener kjennetegner mangfoldssensitiv undervisning, der det blir lagt vekt på å bygge meningsfulle broer mellom elevenes tidligere erfaringer og det som skjer i skolen. Når lærerne tar utgangspunkt i noe også de flerspråklige elevene kjenner til gjør de også skolehverdagen relevant og verdifull for alle elever. Det gjør det mulig for også de flerspråklige elevene å oppleve personlig relevante læringserfaringer fordi språklige og kulturelle forskjeller blir verdsatt og elevenes ferdigheter og kunnskaper blir utgangspunkt for undervisningen (Gay, 2010; Munthe, 2011).

Ut fra teori som omhandler den interkulturelle undervisningen, blir det tatt utgangspunkt i at både likheter og forskjeller må komme frem i undervisningen, og elevenes forskjellige bakgrunn skal stå frem som likeverdige i fellesskapet (Aasen, 2012). En av lærerne i studien pekte på nettopp det at å beskrive de flerspråklige elevene som annerledes ikke alltid er positivt for dem, at man kan hylle forskjellighet, men samtidig at vi er like. Gjennom å ta utgangspunkt i noe flerspråklige elever kan eller kjenner fra før kan lærerne gjøre skolehverdagen mer relevant og verdifull for alle elever (Gay, 2010; Munthe, 2011).

Samtidig kan et overdrevent fokus på de kulturelle forskjellene føre til eksotisme eller til og med styrke fordommer (Abdallah-Preteille, 2006; Bjelland, 2016). Ved at det stadig er elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som løftes frem i undervisningen, kan det føre til at det blir det eksotiske og det som er annerledes som stadig blir løftet frem, og ikke de likhetene og hverdags erfaringene som elevene i klassen har felles. På denne måten kan man risikere at eleveres språklige og kulturelle bakgrunn bli fremstilt som fjerne eksotiske forestillinger (Aasen, 2012), der sannsynligheten for eksotifisering og fremmedhet er stor (Spernes, 2012). Derfor er det viktig at forskjellighet er det normale og er en del av skolehverdagen, samtidig som også likheter må komme frem i fellesskapet der alle elever får delta aktivt i undervisningen (Rey-von Allem, 2011; Spernes, 2012).

Samtidig som det ikke bare er forskjeller, men også likheter som skal komme frem i undervisningen, viser resultatene at dette kan være en utfordring for lærerne. Resultatene tyder på at lærerne erfarer utfordringer knyttet til felles referanseramme blant elevene i klassen. Lærerne forteller at mange flerspråklige elever har ikke de samme referanserammene som de etnisk norske elevene. De uttrykker at det kan være utfordrende når flerspråklige elevene i noen tilfeller ikke har den samme felles bakgrunnen og referansen. Materialet viser at lærerne flere ganger tar for gitt at når de snakker om noe så vet de flerspråklige elevene hva

det handler om, men så gjør de egentlig ikke det. For eksempel er det mange eventyr og tradisjoner som etnisk norske barn har vokst opp med som de flerspråklige elevene har ingen kjennskap til. Slik som eventyret om Pål, Per og Askeladden, eller tradisjoner som jul og adventsstake.

En av lærerne understreker at det kan være veldig stor forskjell blant elevene, men at mange flerspråklige har ikke de samme forkunnskapene og begrepsforståelse. Ifølge Gay (2010) er det viktig at læring drives fra et grunnlag av styrke og evne fremfor å påpeke mangler og feil. Lærerne erfarer at det er utfordrende at de flerspråklige elevene i noen sammenhenger ikke har de samme assosiasjonene og erfaringsreferanser. Likevel understreker en av lærerne at uansett hvilke erfaringer og forkunnskaper elevene har så må man som lærer bruke disse og slik lære av hverandre. De flerspråklige elevene har forskjellige behov, ressurs og ønsker, og lærere må være oppmerksomme på disse forskjellene i elevgruppen. Det krever også at lærerne forstår hva forskjelligheten kan innebære (Munthe, 2011; Spernes, 2012). Li (2015) peker i sin studie på at lærernes holdninger til mangfoldet for betydning for hvordan undervisningen tilpasses de flerspråklige elevene. Ut i fra det som kommer frem ovenfor man se at lærerne at lærerne viser en kritisk og reflektert holdning til mangfoldet ved at de tenker over kategorier som de flerspråklige elevene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i (Bjelland, 2016).

5.2 Lærerne verdsetter de flerspråklige elevenes deltakelse i etableringen av et flerkulturelt klassefellesskap hvor ulikheter møtes

I lærernes arbeid med de flerspråklige elevene som ressurs i klasserommet viser funnene at alle lærerne er positivt opptatt av å verdsette de flerspråklige elevenes deltakelse til klassefellesskapet, og uttrykker at de er verdifulle representanter for mangfold i utviklingen av et flerkulturelt fellesskap hvor det skapes rom for å møte ulikheter. Lærerne fortalte at de flerspråklige elevene bidrar med opplysninger, fortellinger, og innsikt i andre språk og land på grunn av sin språklige og kulturelle bakgrunn. St.meld.nr 20 (2012-2013) viser til at mangfoldet også er en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og leveste (Kunnskapsdepartementet, 2012). Resultatene tyder på at lærerne i denne studien vektlegger det, og lærerne peker på flerspråklige elevers deltakelse i klassefellesskapet som en mulighet til å lære om mangfold, likeverd, respekt og at det ikke bare handler om å lære noe faglig, men også om å lære å omgås mennesker.

I ett av intervjuene ble det særlig trukket frem betydningen av at elevene i klassen er vant til å snakke med og forholde seg til andre kulturer. Det kan gi de etnisk norske elevene et annet perspektiv på hvordan det rundt i verden, og at det er annerledes i forskjellige land.

At de flerspråklige elevene får fortelle fra landet sitt og hvordan det har vært eller om en religion de har kjennskap til eller språk gir elevene kunnskap og erfaringsutveksling andre fra forskjellige land. Det bekrefter det den overordnede delen for den nye læreplanen understreker om kulturelt mangfold, som viser til at kunnskapsutveksling med mennesker fra ulike steder i verden kan gi elevene perspektiver på blant annet egen læring og danning, og at alle har en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten kan elevene i klassen lære å forholde seg til forskjellighet gjennom samhandling med andre med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Lærerne er opptatt av at skolen er et sted der vi skal lære om alle og ved å forholde seg til elever med ulik bakgrunn kan elevene forstå likeverd og respektere hverandre. Fra det interkulturelle perspektivet kan elevene utvikle kunnskap om de andres kulturer og språk, og trene på å kunne ta andres perspektiv (Abdallah-Preteuille, 2006; Bjelland, 2016). Lærerne uttrykker at gjennom å møte ulikheter vil elevene lære om ulikheter og å akseptere og håndtere ulikheter.

I lys av Honneth (2006) sine tre sfærer om anerkjennelse kan man se at lærerne er opptatt av at alle elevene i klassen skal lære om det solidariske, og ser på det flerspråklige og flerkulturelle som det som en mulighet til at elevene i klassen kan lære om hverandre og respektere hverandre. Den solidariske sfæren blir dermed sentral, og lærerne i denne studien arbeider med at elevene skal se på seg selv som viktige, og understreker at flerspråklige elevene kommer med viktige bidrag inn i klassefellesskapet. Lærerne gir uttrykk for at de leter etter elevenes styrker, og forsøker å finne frem positive ting å trekke frem i klasserommet. De anerkjenner de flerspråklige elevenes kunnskaper og ferdigheter gjennom å se på dem som verdifulle bidragsytere til fellesskapet (Honneth 2006; Pettersen & Simonsen, 2010).

Den solidariske sfæren dekker altså ulike former for verdifelleskap der verdier som toleranse, respekt og solidaritet blir viktige verdier en utvikler i samspill med andre. Elevene skal lære faglig, men også dannes som mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å trekke frem de flerspråklige elevenes faglige bidrag i fagene og trekke de flerspråklige elevene frem som en ressurs ved at de kan bidra faglig ut i fra den erfaringen og bakgrunnen

de har er viktig i lærernes arbeid. Når lærerne legger til rette for at de flerspråklige elevene opplever å bli sett på som fullverdige deltakere i klassefellesskapet kan det bidra til opplevelse av deltakelse og selvverd (Honneth 2006; Pettersen & Simonsen, 2010). Lærerne uttrykker at de er opptatt av at alle elevene skal se på seg selv som ressurs, og at alle elever er viktige. Betydningen av anerkjennelse kommer dermed frem som viktig i arbeidet med flerspråklige elever som en ressurs i klasserommet.

I St.meld.nr. 20 (2012-2013) understrekes også betydningen av å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2012). Funnene mine viser at lærerne i studien er opptatt av dette, at de anerkjenner verdien av de forkunnskaper og erfaringer de flerspråklige elevene har. De ser på de flerspråklige elevene som en ressurs der det gis muligheter til kunnskapsutveksling og utvidet perspektiv i læringsfellesskapet, og å lære av forskjellighet. Det kan ses i lys av skolen som en arena hvor elever med ulik bakgrunn møtes og holdninger dannes, der muligheten for å normalisere forskjelligheter som en del av fellesskapet legger grunnlaget for deltakelse samfunnslivet (NOU 2010: 7). At lærerne i denne studien inkluderer og trekker frem flerspråklige elevenes ferdigheter og kunnskaper om språk eller kultur viser at de er opptatt av å skape inkluderende og likeverdig fellesskap der alle får bidra (Aasen, 2012, Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg understreker St.meld.nr 28 (2015-2016) viktigheten av et inkluderende fellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres, og verdienes betydning for skolehverdagen står sentralt. Gjennom det inkluderende klassefellesskapet skal elevene lære å vise toleranse og respekt for hverandre og for de normer som gjelder i klassen som et fellesskap. De skal lære å forholde seg til egne og andres rettigheter og gjennom medvirkning skal de oppdras til demokratiforståelse og solidaritet. En av lærerne påpeker at det viktig å ha fokus på at elevene har like stor verdi uavhengig av religion, kulturell bakgrunn og språk. Materialet viser at lærerne arbeider med sentrale verdier som respekt og likeverd blant elevene i klassen i møte med de forskjellige kulturene. Lærerne ser på det som verdifullt at elevene i klassen har ulik språklig og kulturell bakgrunn, og en av lærerne peker på at forskjellighet er noe elevene må forholde seg til senere i arbeidslivet også. Med andre ord ser lærerne på flerspråklige elever verdifulle representanter for et mangfold og de bidrar med nye perspektiver og måter å forstå verden på. Elevene i klassen utvikler i samspill med hverandre grunnleggende verdier som respekt og likeverd i et fellesskap med forskjelligheter og likheter, som legger grunnlaget for møte med deltakelse i det flerkulturelle samfunnet senere i livet (NOU 2010: 7).

5.3 Forskjellighet - fellesskap

I arbeidet med de flerspråklige elevene som ressurs viser funn ovenfor at lærerne er ressursorienterte og positive i møte med de flerspråklige elevene. De verdsetter de flerspråklige elevenes deltakelse i etableringen av et flerkulturelt klassefellesskap hvor ulikheter møtes og lærerne er opptatt av å trekke frem deres faglige bidrag på en positiv måte. Lærerne forsøker å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen, og legger også vekt på å ta utgangspunkt i noe elevene kan eller kjenner fra før. Det kommer til uttrykk at lærerne viser en vilje og ønske om å få til å arbeide med de flerspråklige elevene som ressurs, og man kan se at lærerne har mye erfaringsbasert kompetanse i arbeidet med flerspråklige elever i klasserommet.

Funn i studien viste imidlertid at lærerne også møter på noen utfordringer i arbeidet med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet. En av de største utfordringene slik jeg forstår det er lærernes utfordring med å balansere mellom det å ivareta de flerspråklige elevene som individ med sine styrker og ressurser, og samtidig bygge et inkluderende fellesskap. Hvistendahl (2009) peker på at flerspråklige elevers språklige og kulturelle kompetanse bør få en større plass i opplæringen enn den har i dag. Lærerne forsøker å involvere flerspråklige elever i undervisningen, og løfte dem frem som ressurser i klassefellesskapet. Likevel opplever lærerne utfordringer knyttet til å anerkjenne det særegne ved det flerspråklige elevene på en positiv måte uten å forsterke avstanden til de andre elevene i klassen.

Prieur (2007) drøfter kultur på flere plan og viser til ulykkespunkter der et av disse punktene viser til det negative ved at majoriteten studerer og definerer minoritetens som kan risikere å forsterke avstanden dem i mellom. På den ene siden arbeider viser resultatene at lærerne arbeider med å trekke inn de flerspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn der de synes at disse perspektivene kan brukes, og jeg ble positivt overrasket over hvordan lærerne i denne studien stadig arbeider med å hente frem elevenes bakgrunn. På den andre siden kan fremhevingen av det som er annerledes også være et ulykkespunkt dersom det ikke blir sett i et helhetlig perspektiv, og der det ikke blir løftet frem også det som er likt og felles elevene i mellom (Prieur, 2007). Derfor er det viktig at lærerne er bevisste på og innser den makten de har (Fandrem et al., 2015).

Hylland Eriksen (2006) skriver at skolen er et viktig sted for å bidra til fellesskap og kulturell

samhørighetsfølelse, og peker på elevenes rett til likhet, og samtidig retten til å være forskjellig. Han understreker at det naturligvis ikke bare er mellom flerspråklige elever og etniske norske at det kan være viktige forskjeller, selv om det er her forskjellene kan være tydeligst. Samtidig viser resultatene at lærerne opplever utfordringer og usikkerhet knyttet til det å få de flerspråklige elevene til å stå frem i klasserommet. Noen synes det er greit, men andre er mer usikre forteller lærerne. De opplever at det er ikke alltid de flerspråklige elevene har lyst eller ønsker oppmerksomhet rundt sin annerledeshet, noen kan også bli flau. De opplever at noen av de flerspråklige elevene er redde for å skille seg ut og er mer opptatt av å bare være like de andre elevene i klassen. Noen opplever også at de flerspråklige elevene er usikre på om de kan godt nok norsk, og er redde for å bruke feil ord. Det kan ses i lys av St.meld.nr 28 (2015-2016) som uttrykker at det ikke være noe motsetning mellom det å tilhøre et fellesskap og samtidig bli sett som enkeltelever der opplæringen tar hensyn til ulike de ulike forutsetningene som interesse, kjønn, etnisitet og kulturell og religiøs tilhørighet.

Funnene viser altså at lærerne peker på likhet og ulikheter blant elevene som dilemma. De sier ikke at det er for mange ulikheter og at dette ikke går, men uttrykker at det kan være utfordrende. Spørsmålet om hvor mye de skal løfte frem ulikheten og trekke de flerspråklige frem i klasserommet kan være utfordrende og hvor mye forskjellighet fellesskapet tåler før det skapes for mye avstand. Denne balansen går igjen som en utfordring og usikkerhet i lærernes arbeid med flerspråklige elever som ressurs. Dette legger den interkulturelle undervisningen vekt på ved at både likheter og forskjeller må komme frem i undervisningen, samtidig som de flerspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke blir fremstilt som noe fjernt og eksotisk (Aasen, 2012). En av lærerne understreker at elevene skal være stolte over at de er forskjellige og kommer fra forskjellige land, men at det samtidig handler om å ikke ha for mye fokus på det. En overdreven fokusering på de kulturelle forskjellene kan også ifølge Abdallah-Preceille (2006) som tidligere nevnt føre til eksotisme eller styrke fordommer og derfor er det viktig å være bevisst på.

I det empiriske materialet kommer det også frem at lærerne opplever utfordringer knyttet til nedvurdering eller et slags hierarki blant elevene, noe som var et overraskende og interessant funn. Elevene bringer med seg forskjellige verdier til skolen, og hvor mye lærerne skal løfte frem av det særegne ved de flerspråklige elevene kan være vanskelig. Noen av lærerne forteller at blant elevene er det en slags hierarkisk rangering av hvem som er verdt mest. De forteller om et hierarki blant elevene der det ble en slags nedvurdering blant elevene ut i fra

hvilke land de kommer fra, der noen fra et land ser ned på noen fra et annet. Noen av lærerne opplevde flerspråklige elever som var redde for å bli latterliggjort, eller at det kunne være en fare for at noen følte seg stigmatisert ved at man er fra et annet land. Den interkulturelle undervisningen avviser kulturelle eller menneskelige hierarki (Portera, 2012), og det kan man også se at lærerne gjør ved at de er bevisste på dette og jobber mot det.

I denne studien møter altså lærerne på utfordringer ved at de flerspråklige elevene kan bli møtt med negative holdninger, stigmatisering eller nedvurdering kan ses i sammenheng med de krenkelsene beskrives i for eksempel den solidariske sfæren. Honneth knytter bestemte former for krenkelser til hver av de tre sfærene, og mener at ulike krenkelser kommer til uttrykk gjennom negativ verdsetting, manglende respekt for ulike livsformer, stigmatisering, å bli møtt med negative holdninger eller degradering av status i den solidariske sfæren (Honneth 2006; Pettersen og Simonsen, 2010). Lærerne uttrykker at de har et ansvar, og forteller at de har arbeidet en del med disse utfordringene i klassen. De peker på at det ikke må bli noe negativt at man er fra et annet land, eller at de flerspråklige elevene opplever å bli stemplet på en negativ måte at de er annerledes. Læreren som profesjonsutøver må altså balansere mellom det særegne og det generelle i klassen. Det handler også om retten til å være forskjellig, men også elevenes rett til likhet (Pettersen & Simonsen, 2010).

En av lærerne understreker at denne nedvurderingen og latterliggjøring kan være ganske ødeleggende for identiteten til elevene. Det handler om å anerkjenne mennesket både som en del av et felleskap og som enkeltindivid. Hun forteller at det derfor er viktig at man som lærer er klar over det slik at man kan jobbe med det, og selv arbeider hun med at elevene skal være nysgjerrig og åpen for andre kulturer fremfor at det skal bli en slags nedvurdering blant elevene. Dette er i tråd med det Honneth peker på i sin teori om anerkjennelse, der ulike former for anerkjennelse påvirker vårt selvbylde og identitet, og er viktig for å kunne ha en positiv identitetsutvikling (Honneth 2006; Pettersen & Simonsen, 2010). En annen lærer peker på at det derfor også er viktig å ha et trygt miljø i klassen, og forteller at det er viktig å få eleven til å tro på seg selv.

6 AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vært få en innsikt i hvilke erfaringer og opplevelser lærere har i arbeidet med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet, samt utfordringer.

Problemstillingen har vært:

‘‘Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som en ressurs i klasserommet og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?’’

Bakgrunnen for at jeg ønsket å studere dette var det språklige og kulturelle mangfoldet som samfunnet og klasserommet er preget av. Ulike offentlige styringsdokument setter fokus på det kulturelle mangfoldet i skolen som en del av opplæringen (Opplæringslova, 1998, §1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2006; NOU, 2010). Flere studier og forskning løfter frem elevers språklige og flerkulturelle kompetanse. Hvistendahl (2009) er blant dem som peker på at flerspråklige elevers språklige og kulturelle kompetanse bør få en større plass i opplæringen enn den har i dag.

Betegnelsen flerspråklige elever blir i denne studien brukt om elever med annen etnisk, språklig og kulturell bakgrunn enn norsk. Dermed har jeg også komt inn på det flerkulturelle (Spernes, 2012). Innenfor arbeidet med flerspråklige elever som ressurs løfter teorikapittelet frem en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen der lærerne ser på mangfoldet i skolen som en ressurs og er opptatt av å anerkjenne ulikhet og annerledeshet. I tillegg til en ressursorientert forståelse blir også mangfoldssensitiv undervisning og interkulturell undervisning trukket frem som relevant for problemstillingen. Mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs gjennom å utvikle et inkluderende og inspirerende fellesskap hvor elevenes styrker, kulturer, språk, erfaringer og kunnskap anerkjennes.

I arbeidet med de flerspråklige elevene som ressurs viser funn fra studien at lærerne er ressursorienterte og positive i møte med de flerspråklige elevene. De verdsetter de flerspråklige elevenes deltakelse i etableringen av et flerkulturelt klassefellesskap hvor ulikheter møtes. Lærerne ser på de flerspråklige elevene som verdifulle representanter for et mangfold og uttrykker at de bidrar med nye perspektiver og måter å forstå verden på. Lærerne er opptatt av at elevene skal se på seg selv som viktige, og understreker at de flerspråklige elevene kommer med viktige bidrag inn i læringsfellesskapet. Resultatene fra studien viser også at lærerne ser etter muligheter for å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen

for eksempel ved at de får bruke sine erfaringer og kunnskaper som ressurser i undervisningen. Analysene peker på at lærerne viser en vilje og ønske om å få til å arbeide med de flerspråklige elevene som en ressurs i undervisningen og klasserommet, og det kommer også til uttrykk at lærerne har mye erfaringsbasert kompetanse i arbeidet med flerspråklige elever i klasserommet.

Studien viser og at lærerne også møter på utfordringer i arbeidet med å løfte frem flerspråklige elever som ressurs i klasserommet. De opplever utfordringer knyttet til det å få de flerspråklige elevene til å stå frem i klasserommet. De opplever at det er ikke alltid de flerspråklige elevene har lyst eller ønsker oppmerksomhet rundt sin annerledeshet. Noen av lærerne forteller om flerspråklige elever som er redde for å skille seg ut og er mer opptatt av å bare være like de andre elevene i klassen. Å beskrive de flerspråklige elevene som annerledes ikke alltid er positiv for dem, at man kan hylle forskjellighet, men samtidig at vi er like. Et overraskende og interessant funn er at lærerne forteller om utfordringer knyttet til nedvurdering eller et slags hierarki blant elevene. Elevene nedvurderer andre ut i fra hvilke land de kommer fra, og igjen kan det være utfordrende å vite hvor mye en skal løfte frem av det særegne.

Det som kommer frem i studien som en av de største utfordringene slik jeg forstår det er lærernes utfordring å balansere mellom det å ivareta de flerspråklige elevene som individ med sine styrker og ressurser, og samtidig bygge et inkluderende fellesskap. Det handler om det å anerkjenne det særegne ved de flerspråklige elevene på en positiv måte uten å forsterke avstanden elevene imellom. Lærerne strever med å finne den riktige balansen her, i forhold til hvor mye forskjellighet fellesskapet tåler før det skapes for mye avstand.

6.1 Forbehold

Det er viktig å understreke at utvalget i denne studien baserer seg på frivillig deltakelse valgt ut på bakgrunn av hva som er hensiktsmessig og basert på informantenes egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Lærerne i denne studien har flere års erfaring med flerspråklige elever i barneskolen og sa seg villige til å bli intervjuet om dette. Det kan tyde på at de er interessert og positive til temaet for oppgaven. Dermed kan det stilles spørsmål til hvem jeg ikke har fått tak i og hvem som ikke ville delta, og hvilke svar og kunnskap som da har blitt utelukket (Postholm & Jacobsen, 2018).

6.2 Veien videre

I denne studien har jeg sett på læreres arbeid med flerspråklige elever i klasserommet og eventuelle utfordringer de møter i dette arbeidet. Jeg går nå ut i jobb selv som lærer til høsten og har fått en større forståelse og innsikt i og verdien av arbeidet med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet, og at lærerne i denne studien virkelig arbeider med dette. Gjennom forskningsprosessen dukket det opp andre spørsmål kunne vært interessante for videre forskning. Et av kjennetegnene ved den mangfoldssensitive undervisningen som ble nevnt i teorikapittelet er at lærerne bruker informasjon og materialer med utgangspunkt i det flerkulturelle (Gay, 2010; Munthe, 2011), noe som ikke er blitt vektlagt i denne studien. Dette kunne vært interessant og studert nærmere hvilket læremateriell og lærebøker lærerne benytter seg av i møte med det flerkulturelle.

I denne studien har jeg fått se temaet fra lærernes perspektiv, det hadde også vært interessant å sett temaet fra elevenes perspektiv. Da hadde jeg fått sett temaet fra et annet perspektiv der det kanskje hadde dukket opp endel andre og nye erfaringer, situasjoner eller problemer. Eventuelt sett på hvordan flerspråklige elever som skal begynne i norsk skole opplever å bli inkludert eller anerkjent som en del av fellesskapet.

7 Referanseliste

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*. 17(5), 475-483.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6 (2012-2012)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle?. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen* (s. 83-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Båtnes, P. I. (2012). Hvilken flerkulturell forståelse? I P. I. Båtnes & S. Egden (Red), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 19-52). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Oslo: Abstrakt forlag
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter*. Latvia: Cappelen Damm.
- Eriksen, T. H. (2003). *Hva er sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fandrem, H., Haus, S., & Johannessen, Ø. L. (2015). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk eller..? Et kritisk blikk på kulturperspektivet i utdanningsfaglig, sosialfaglig og helsefaglig profesjonsutøvelse. I E. Kipperberg (Red.), *Når verden banker på. Nye utfordringer på profesjonsutøvelse*. (s. 135-156): Fagbokforlaget.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99 (3-4), 181-193.
- Honneth, A. (2006) *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 221-254). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Hvistendahl, R. (Red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag- Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Li, A. (2015). *Her er rom for alle, men ikke alt*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen* (s. 13-28). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, juss og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 100 (1), 49-60.

- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 17 juli 1998 nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M, Bunting (Red), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s.183-197). Oslo: Cappelen damm.
- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Portera, A. (2012). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C. A Grant & B. Parekh (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. (s. 12-32). New York: Routledge.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Prieur, A. (2007). Ulykkespunkter i kulturtrafikken. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur?* (s. 27-52). Oslo: Pax Forlag.
- Rey-Von Allmen, M. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. I C. A. Grant & A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. (s. 33-48). New York: Routledge.
- Solbue, V. (2016). Hvordan utvikle et kritisk blick på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen* (s. 67-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kompetanse for mangfold 2013-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/#95508>
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr ‘kompetanse for mangfold’ i utdanningssystemet?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99 (3-4), 168-180.

VEDLEGG 1

2.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Flerspråklige elever som ressurs i klasserommet

Referansenummer

888435

Registrert

20.12.2019 av Benedicte Slettebø - be.slettebo@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Helgevold, nina.helgevold@uis.no, tlf: 51863605

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Benedicte Slettebø, benedictes96@gmail.com, tlf: 91867814

Prosjektperiode

01.12.2019 - 12.06.2020

Status

23.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.01.2020 - 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 med vedlegg den 23.01.2020. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for

eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Flerspråklige elever som ressurs i klasserommet ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem læreres perspektiv og erfaringer med å bruke flerspråklige elever som en ressurs i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en mastergradsoppgave og mitt arbeid med denne vil vare fra 1. desember 2019 til 12. juni 2020. I denne mastergradsoppgaven skal følgende problemstilling undersøkes: *Hvordan arbeider lærere med flerspråklige elever som ressurs i klasserommet.* Bakgrunnen for denne studien er det økende mangfoldet i skolen som representerer ulike språk, kulturer, religioner og livssyn. Derfor må en som lærer forholde seg til en mer flerkulturell klassesituasjon enn tidligere. Derfor synes jeg det er viktig å reflektere over hvordan vi med fordel kan bruke de flerspråklige elevene som en ressurs i klasserommet. Formålet med prosjektet er å belyse læreres erfaringer og kunnskap om å bruke flerspråklige elever som en ressurs.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIS – Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriterier for utvalget er lærere som arbeider ved en flerspråklig skole. Utvalget baserer seg dermed også på lærere som har erfaring med å undervise i klasser der flerspråklige elever utgjør en del av klassen. Jeg vil henvende meg til 2-3 lærere som vil være aktuelle. Begrunnelsen for at du blir spurt om å delta i prosjektet er derfor at du jobber som lærer ved en skole med flerspråklige elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli benyttet intervju som metode, og det vil vare mellom 30 til 60 minutter.

Intervjusamtalen blir tatt om med lydopptaker for å sikre å få med alle opplysninger og deretter vil dette bli transkribert. Det er bare data som er relevant i forhold til tema som vil bli brukt i oppgaven.

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 anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg og min veileder Nina Helgevold som har tilgang på dataene. Jeg kommer til å anonymisere opplysninger om deg. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Jeg kommer til å lage et fiktivt navn på deg og vil ikke oppbevare noen form for kontaktopplysninger fra deg utover dette.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.20. Lydopptakene vil bli slettet like etter jeg har fått transkribert disse. Det jeg bruker fra de transkriberte tekstene i oppgaven som leveres juni 2020, vil bli anonymisert.

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 Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UIS – Universitetet i Stavanger ved student Benedicte Slettebø, mail: be.slettebo@stud.uis.no eller veileder Nina Helgevold, mail: nina.helgevold@uis.no.
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, mail: personvernombud@uis.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Nina Helgevold)

Benedicte Slettebø (student)

VEDLEGG 3

Intervjuguide

Introduksjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hvilke fag underviser du i?
- Er du kontaktlærer/faglærer?
- Hvilken utdanning har du? Har du annen utdanning/videreutdanning?
- Hvor mange elever er det sånn ca. på skolen? Og hvor mange av disse elevene er flerspråklige?

Overgangsspørsmål

- Det er endel diskusjon rundt begrepet flerspråklig (og minoritetsspråklig). Hva tenker du ligger i definisjonen av flerspråklig? Hvilket begrep bruker dere på skolen når dere snakker om de flerspråklige elevene.
- Har du mye erfaring med å jobbe i klasser med flerspråklige elever?
- Hvor mange elever er det i klassen din og er det flerspråklige elever i elevgruppen (evt. hvor mange)?
- Kan alle godt nok norsk til å få med seg hva som skjer i klasserommet? Med tanke på beskjeder, ting som blir gjennomgått felles osv.

Hovedspørsmål

- Hvordan arbeider du med å få alle elevene med i undervisningen? Spesielt med tanke på de flerspråklige – noe du jobber med særlig der?
- Opplever du at flerspråklige elever kan være en ressurs for klassen?
 - På hvilken måte? Har du eksempel fra din egen undervisning? (kan du beskrive noen situasjoner i klasserommet der du har opplevd å bruke de flerspråklige som ressurs)
 - Er det noe som er utfordrende? Hva er det som gjør at det blir/er vanskelig?
- Hvordan tenker du at flerspråklige elevers kultur, erfaringsbakgrunn og språk kan brukes i klasserommet/undervisningen?
 - Hva pleier du å gjøre?
 - Hvordan gjør du det?
 - Er det noe du vektlegger mer i dag, enn i tidligere arbeid?
- Er det noe du har lært i arbeidet med flerspråklige elevene? Noe du har lært av elevene som

du har tatt inn i undervisningen?

- Hva har elevene lært deg? Hva har du vektlagt slik.

- Hvordan kan man løfte frem elevenes ulike perspektiver på noe i undervisningen (med tanke på flerspråklige elever)?

- Hvordan jobber du i undervisningen? Har du eksempler fra egen undervisning?

- På hvilken måte kan disse perspektivene være verdifulle?

- Kan du beskrive: har du noen situasjoner/sammenhenger hvor du opplever at det de flerspråklige har brakt inn i klasserommet har vært verdifulle i klasserommet/undervisningen?

- På hvilken måte? Har du eksempler?

- Hvordan opplever du å legge til rette for flerspråklige elever i klassen? Både sosialt og faglig. Er det noe du opplever som utfordrende?

- Snakker dere noe om dette temaet i kollegiet? Er det et samtaletema dere mellom snakker om? Er det noe der diskuterer og løfter opp på skolenivået?

- Tenker du at flerspråklige elever kan brukes som en ressurs i *alle fag*?

- Hvilke erfaringer har du? Er det noe som er ekstra utfordrende?

Avslutning

- Dersom du skal oppsummere: hva er det viktigste du gjør for å løfte de flerspråklige elevene frem som en ressurs og hva opplever du som de største utfordringene?

- Noe du vil legge til?

- Er det noen ting jeg burde spurt om som jeg ikke spurte om – noe du tenker er viktig?

- Takke for deltakelsen