



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Flerspråklighet i overgangen fra internasjonal grunnskole til norsk videregående skole

En kvalitativ undersøkelse av læreres oppfatning og håndtering av flerspråklighet i overganger i utdanningssystemet

Sofie Alstad Førle

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanning trinn 8-13, NOR-3982.

Institutt for språk og kultur. Våren 2024.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Om studien, aktualitet og relevans	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
2	Bakgrunn	4
2.1	Internasjonale skoler i Norge.....	4
2.2	Flerspråklighet i opplæringen.....	6
3	Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	8
3.1	Læreroppfatninger	8
3.2	Flerspråklighet.....	10
3.3	Språkideologier.....	13
3.4	Tidligere forskning	15
3.4.1	Forskning på læreroppfatninger og flerspråklighet.....	15
3.4.2	Forskning på overganger i utdanningssystemet	18
4	Metode.....	20
4.1	Metodisk tilnærming.....	20
4.2	Utforming av intervjuguide og pilotering.....	21
4.3	Fokusgruppeintervju	22
4.4	Utvalg og rekruttering	24
4.4.1	Deltakere fra internasjonal skole.....	24
4.4.2	Deltakere fra en norsk videregående skole	25
4.5	Bearbeiding av data	25
4.6	Etikk og forskerrollen.....	27
5	Analyse og drøfting.....	30
5.1	Lærernes definisjoner av flerspråklighet	30
5.2	Flerspråklighet som ressurs	35
5.3	Utfordringer med flerspråklighet i klasserommet	41

5.4	Lærernes erfaringer av overgangen til norsk videregående skole	48
6	Svar på problemstilling og konklusjon.....	56
	Referanseliste	60
	Vedlegg 1: Intervjuguide for internasjonal skole	65
	Vedlegg 2: Intervjuguide for videregående skole	66
	Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel.....	68
	Vedlegg 4: Godkjenning av meldeskjema	69
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	70

Forord

Nå som jeg har fullført min masteroppgave, ønsker jeg å rette en takk til flere personer.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere, Åse-Mette Johansen og Kristine Bentzen for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg setter pris på deres tro på meg og prosjektet, spesielt når skrivesperren var på sitt verste.

Jeg vil takke deltakere i prosjektet for at de tok seg tid til å delta i intervjuene, selv i en travel skolehverdag.

En stor takk går også til mine fantastiske og tålmodige samboere i EVG som har vært der for meg med fine samtaler, oppmuntrende ord, middager og søndagsfrokost. Jeg vil også takke mine medstudenter på Lesehuset for altfor alt for lange pauser, byttelån av bøker og gode faglige samtaler. En særlig takk til nordiskgjengen for deres støtte og hjelp. Takk til Sigurd, Adrian, Hanne og Astrid for å låne meg navnene deres for å anonymisere deltakerne i studien.

En stor takk til Pappa som har fulgt meg nøye opp gjennom hele studieløpet selv om jeg har blitt stor.

Sammendrag

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er: *Læreroppfatninger av flerspråklighet og overgangen fra internasjonal skole til videregående skole*. Jeg skal i denne oppgaven undersøke hvordan lærere definerer, forstår og jobber med flerspråklighet, og undersøke hvordan de jobber med overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole.

Empirien i studien baserer seg på to kvalitative fokusgruppeintervju med lærere fra en internasjonal grunnskole og ved en norsk videregående skole. Funnene i analysen viser at lærere ved de to ulike skolene forstår og jobber med flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs på ulike måter. Lærerne ved den internasjonale skolen jobber i stor grad med flerspråklighet som ressurs ved at de veksler mellom å bruke norsk og engelsk i undervisningen. Ved den videregående skolen virker det som om lærerne i større grad konsentrerer seg om elevers språkkompetanse i norsk heller enn deres samlede språkkompetanse. Dette påvirker måten de jobber med flerspråklighet som ressurs på. Studien gir innsikt i en overgang i utdanningssystemet det i liten grad tidligere har blitt forsket på. Lærere fra både den internasjonale skolen og den norske videregående skolen erfarer at elevenes ferdigheter i norsk er en avgjørende faktor for hvordan elevene opplever begynnelsen på sin videregående utdanning.

1 Innledning

1.1 Om studien, aktualitet og relevans

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av læreroppfatninger av flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs hos lærere ved en internasjonal skole og en norsk videregående skole. Elever ved internasjonal skole har engelsk som sitt primære undervisningsspråk i grunnskolen. Det betyr at all undervisning med unntak av norskundervisning, foregår på engelsk. Elevene får en internasjonal grunnskoleutdanning som følger både norsk læreplan og en internasjonal pedagogisk tilnærming. Elever ved en internasjonal skole i Norge har ikke nødvendigvis et videre internasjonalt utdanningstilbud etter 10. klasse i samme by. Elevene må derfor flytte til en annen by hvis de ønsker å fortsette utdanningen ved en internasjonal skole, eller så søker de seg til norske videregående skoler. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole medfører store endringer for alle elever, både ny skole, ny klasse, nye lærere, nye fag, og for elever fra internasjonal skole, også et nytt undervisningsspråk. Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 22 (2010-2011) sier i sin stortingsmelding *Motivasjon – Mestring – Muligheter* at:

Overgangene kan innebære større eller mindre endringer for elevene, avhengig av om de må skifte skole, om den nye skolen er langt unna og større enn den de forlater, og om overgangen også medfører at kameratflokket splittes. For mange elever kan slike overganger oppleves positive og spennende, for andre kan de føre til usikkerhet og angst. Overgangsfasen kjennetegnes ved å kunne oppleves som både spennende og skummel, et følelsesmessig paradoks. (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 79)

I denne overgangen har lærere en viktig rolle i å forberede elevene slik at overgangsfasen oppleves som trygg og sikker. Elevene fra internasjonale skoler må venne seg til en norskspråklig skolehverdag, hvor både det sosiale og det faglige stort sett foregår på norsk. Å gå fra et miljø der undervisning og sosialt samspill foregår på andre språk til en hverdag hvor det meste foregår på norsk, vil kanskje oppleves som ekstra skremmende eller utfordrende. Det er viktig at skoler og lærere er oppmerksomme på at denne overgangen kan være utfordrende for disse elevene. De har engelsk som sitt primære utdanningsspråk, norsk som et annet språk de møter i utdanningen og i samfunnet generelt, og kanskje et eller flere språk hjemme. I denne overgangen er det interessant å undersøke hvilke oppfatninger lærere har til flerspråklighet, og hvordan det påvirker hvordan de jobber med dette i skolen.

Det er gjort få studier om internasjonale skoler i Norge, og ingen studier om overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole. Denne avhandlingen vil være et bidrag for å forstå hvordan lærere jobber med flerspråklighet i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Oppgaven er en del av et større forskningsprosjekt, MultiTrans¹ (Multilingualism in Transitions) ved UiT, som jobber med flerspråklighet i overgangen i utdanningsløpet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan lærere jobber med elevers overgang fra internasjonal skole til norsk videregående skole. Jeg skal også undersøke hvordan lærere ved begge skolene oppfatter flerspråklighet, og om de erfarer flerspråklighet som en ressurs i ulike fag i skolen. Oppgaven vil altså ta utgangspunkt i lærernes oppfatninger av og erfaringer med å undervise denne elevgruppen. Derfor er den tematiske problemstillingen *læreroppfatninger av flerspråklighet og overgangen fra internasjonal skole til videregående skole*. Med utgangspunkt i problemstillingen skal jeg drøfte hvordan lærere ved internasjonal skole forbereder elever på overgangen til norsk videregående skole, og hvordan lærere på norsk videregående arbeider for å følge opp denne elevgruppen. Det er altså apparatet rundt eleven før og etter overgangen som er i søkelyset.

For å finne svar på problemstillingen har jeg utarbeidet flere forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppfatter lærere ved begge skolene målsettingen om at elevene skal erfare flerspråklighet som en ressurs for seg selv og for samfunnet?
2. Hvilke tiltak eller strategier finnes eventuelt for å lette overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole?
3. Hvilke tanker har lærere ved internasjonal skole om at elevene skal begynne på norsk videregående skole?
4. Hvordan beskriver lærere på videregående skole sine erfaringer med å undervise elever som har hatt engelsk som utdanningspråk?

¹ <https://uit.no/project/multitrans>

5. Hvordan ser lærere fra begge skoler på sitt eget ansvar og bidrag til å lette overgangen for elevene?

Forskningsspørsmålene utdyper problemstillingen og bidrar til å strukturere oppgaven videre. Spørsmålene fremhever begreper som er sentrale for både teoretiske perspektiv, for analyse av empirien og drøfting av funn. Oppgavens analyse og drøfting legger særlig vekt på læreres oppfatning av flerspråklighet.

2 Bakgrunn

2.1 Internasjonale skoler i Norge

I en studie utført av Sørensen et al. (2022) på vegne av Abelia og Forum for friskoler (FRI) kartlegger de årsakene til at foreldre har valgt at barna skal gå på internasjonal skole. Der skriver de at det i Norge er 28 internasjonale skoler. Det er ikke-offentlige grunnskoler som tilbyr en internasjonal utdanning (Sørensen et al., 2022, s. 9). De internasjonale skolene har engelsk som sitt primære undervisningsspråk, men elevene har også norskundervisning og opplæring i fremmedspråkene fransk eller spansk. Ifølge Sørensen et al. (2022) er det omtrent 6200 elever til sammen på de internasjonale skolene i Norge, og antallet elevplasser har doblet seg i perioden fra 2012 til 2022. Skolen følger en internasjonal læreplan i tillegg til den norske². Internasjonale skoler har elever fra hele verden og stiller ikke krav til at elever snakker norsk eller engelsk. De fleste skolene er knyttet til utdanningsprogrammet International Baccalaureate (IB). Dette programmet finnes i 160 land, og skal bidra til at overgangen mellom ulike skoler innenfor programmet skal være smidig for barn som flytter mellom land (IB, u.å.).

Det er flere årsaker til at foreldre ønsker at barna deres skal gå på internasjonale skoler. I Sørensen et al (2022) vurderte respondentene ulike årsaker for valget av skole. Her svarte 91 % av deltakerne at en viktig grunn for at de valgte internasjonal skole, var at undervisningsspråket var engelsk. Andre grunner som var viktig, var kvalitet på skolen, internasjonalt miljø og pedagogisk preferanse. Videre viser studien at foreldre valgte at barna skulle gå på internasjonal skole fordi «Engelsk språk vil gjøre det enklere for barna som ikke kommer fra norsktalende familier å lykkes i skolen, og særlig viktig for familiene som skal oppholde seg i Norge i en kortere periode.» (Sørensen et al., 2022, s.35).

På internasjonale skoler bruker de engelsk i all undervisning, med unntak av i norskfaget. Skolene tiltrekker seg elever fra mange ulike land, og engelsk fungerer som et felles språk som alle kan forstå og bruke. Fordi de internasjonale skolene følger norsk læreplan i grunnskolen, må elevene ha norsk som fag. Denne undervisningen skjer på norsk, og de jobber med kompetansemålene i norsk på lik linje med elever i norsk offentlig skole. Noen

² Se mer om læreplan til IB-skoler og internasjonal pedagogisk tilnærming her: [MYP curriculum - International Baccalaureate® \(ibo.org\)](https://myp.curriculum-international-baccalaureate.org/)

elever ved skolen har av ulike årsaker ikke tilstrekkelig med norskerferdigheter til å kunne følge vanlig undervisning i norsk. Denne elevgruppen får tilrettelagt opplegg slik at de kan lære seg norsk. Det er ulikt hvordan skolene tilrettelegger for elevene, men ved den internasjonale skolen jeg har intervjuet lærere på, jobber elever som ikke følger ordinær norskundervisning, med det samme som de andre elevene, bare på engelsk. Om det er vanskelig å tilpasse undervisning til engelsk, jobber elevene med ulike norskspråklige nettressurser eller språkoppgaver. I tillegg har disse elevene norsk som sitt fremmedspråk når de andre elevene har spansk eller fransk. Når elevene har nok språkkompetanse i norsk, begynner de å følge ordinær norskundervisning ved skolen. I offentlig skole får nyankomne elever som ikke har språkkompetanse i norsk, tilbud om nybegynneropplæring. I tillegg har minoritetsspråklige elever ved norsk offentlig skole rett på særskilt norskopplæring. Fordi det primære undervisningsspråket ved internasjonale skoler er engelsk, har ikke elever ved internasjonale skoler de samme rettighetene. Utdanningsdirektoratet (2022, s. 6) skriver at: «Elevene har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen.» Her spesifiseres det at elevene skal ha tilstrekkelige ferdigheter i *norsk* for å følge undervisningen. Om elevene på internasjonal skole kan engelsk, har de tilstrekkelige språkerferdigheter for å følge den ordinære opplæringen ved skolene. Dersom det er tilfeller der elever ikke har tilstrekkelige ferdigheter i engelsk eller norsk for å følge undervisning, får de ekstra støtte i engelsk, og engelskopplæring prioriteres over norskopplæring og opplæring i skolefag.

Etter endt grunnskoleutdanning ved en internasjonal skole kan elever søke seg videre til IB-linje på videregående både i og utenfor Norge. Elevene kan også søke seg til norske videregående skoler med vitnemålet fra internasjonal skole. Da vil de søke på samme måte og med samme kriterier som elever fra offentlige skoler. Det er ulike grunner til at elever ikke fortsetter utdanning sin ved internasjonale studieprogram, det kan for eksempel være at det ikke er et videre tilbud i byen de bor i, eller at de ønsker å gå yrkesfaglige linjer. Elever som har fullført 10. klasse ved IB-skole og som begynner på IB-linje på videregående skole, trenger bare å gå to år på videregående for å få vitnemål. Elever som ikke har gått ungdomsskole på internasjonal skole og ønsker å begynne IB-linje på videregående skole, må først gå ett år på studiespesialiserende linje før de kan søke seg inn på IB (Vilbli.no, u. å.). Dette er relevant fordi det sier noe om fagnivået til elever som går internasjonal grunnskole. Disse elevene skal ha lik kompetanse som elever som har fullført ett år på videregående skole.

2.2 Flerspråklighet i opplæringen³

Undervisningsspråket i norsk skole er norsk eller samisk. Kravet gjelder ikke internasjonale skoler som er godkjent etter privatskoleloven (Privatskoleloven, 2003, § 2-1) De internasjonale skolene er likevel forpliktet til å drive grunnskoleopplæring etter opplæringsloven (Privatskoleloven, 2003).

Overordnet del av læreplanen beskriver hvilke verdier og grunnsyn som skal prege pedagogisk praksis i skolen. Grunnsynet skal være med i planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). Skolen skal sørge for at elever får lære om og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I kapittel *identitet og kulturelt mangfold* står det at:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet [...] Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Avsnittet i overordnet del av læreplanen beskriver hvordan alle elever i norsk skole skal bli trygge språkbrukere, at de skal få utvikle sine språklige identiteter og at de skal kunne bruke språk på ulike måter. Elever skal også lære og erfare hvordan språklig mangfold er en viktig verdi, og at flerspråklighet er en ressurs i skolen og samfunnet. Lærere i skolen skal jobbe for at dette er noe alle elever får erfare, uansett hvilket fag de underviser i. Det vil si at det ikke bare er opp til språklærere (norsk, engelsk og fremmedspråk) å jobbe med flerspråklighet som en ressurs, men at lærere i for eksempel samfunnsfag, naturfag og musikk har et ansvar. I dette prosjektet skal jeg undersøke læreres oppfatninger av flerspråklighet, og har valgt å intervju lærere som underviser i naturfag, samfunnsfag og geologi. Det har vært et bevisst valgt fordi jeg ville undersøke om de jobber for at elever får utviklet sin språklige identitet og erfart flerspråklighet som en ressurs, selv om det ikke står i fagets kompetansemål. En av lærerne underviser i norsk i tillegg til samfunnsfag og samfunnskunnskap.

³ Deler av dette kapittelet er hentet fra en upublisert semesteroppgave jeg har skrevet i masteremnet NOR-3015 Forskningstema i nordisk språkvitenskap.

I norskfaget er det beskrevet hvordan elever skal bli bevisste på egen språklig og kulturell identitet «innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter innføringen av LK20 har flerspråklighet som ressurs, som vist ovenfor, fått en sentral rolle i skolen. Svendsen (2021, s. 16) skriver at: «det er imidlertid slik at man sjelden aktualiserer, eksemplifiserer eller gjør rede for hva som ligger i at flerspråklighet er en ressurs, som hvordan og hvorfor flerspråklighet er en ressurs eller for hvem og i hvilke sammenhenger». Lærere som jobber i skolen, har en viktig rolle i arbeidet med at elever skal få erfare sitt flerspråklige repertoar som en ressurs. Hvordan en forstår begrepet flerspråklighet, og om og hvordan man ser på flerspråklighet som ressurs, er avgjørende i dette arbeidet.

Utdanningen i norsk skole fremmer tospråklig kompetanse i norsk og engelsk fordi engelsk er et obligatorisk fag for alle elever fra 1. klasse og helt opp til 1.trinn på videregående skole (Svendsen, 2021, s. 182). Internasjonale skoler fremmer også tospråklig kompetanse i norsk og engelsk fordi nesten all undervisning gis på engelsk, i tillegg til at elevene har norskundervisning som følger læreplan for norsk fra 1.trinn og gjennom hele grunnskoleopplæringen. Skoler som er knyttet til IB, har egne retningslinjer for språk i utdanningen. Internasjonale skoler er forpliktet til å støtte flerspråklighet som et fundament for å øke interkulturell forståelse og internasjonal bevissthet (IB, 2023). Det vil si at skolen skal jobbe for at elever opplever at de er en del av et flerspråklig samfunn, og at de jobber for at flerspråklighet skal være synlig i skolens aktiviteter (IB, 2023). Undervisningsspråket ved skolene skal være engelsk, slik at elever kan fortsette sin internasjonale utdanning i ulike land, uansett morsmål.

3 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning⁴

I dette kapitlet skal jeg presentere sentrale teoretiske perspektiver som senere vil bli anvendt i diskusjonen av funn fra studiens empiri. Avhandlingen min fokuserer på læreres oppfatninger av flerspråklighet og hvordan de jobber med elevers overgang fra internasjonal skole til norsk videregående skole. I kapittel 3.1 gir jeg en redegjørelse for begrepet «læreroppfatninger» og forklarer min forståelse av begrepet. Et viktig begrep i oppgaven er «flerspråklighet». Begrepet er mye brukt både i forskning og i læreplanen (LK20). Jeg forklarer derfor i 3.2 hva begrepet betyr og hvordan det har blitt forstått i forskningen. Videre utforsker jeg ulike tilnærminger til hvordan lærere håndterer flerspråklighet i klasserommet. I min analyse og diskusjon har det vært viktig å vise hvilke oppfatninger av flerspråklighet lærerne viser i sine utsagn. I kapittel 3.3 forklarer jeg hva språkideologier er, og ser på tre ulike språkideologiske tilnærminger: «språk som problem», «språk som rettighet» og «språk som ressurs». I kapittel 3.4 presenterer jeg tidligere forskning innenfor læreroppfatninger av flerspråklighet og overganger i utdanningssystemer.

3.1 Læreroppfatninger

Forskning på læreroppfatninger er utbredt og består av forskning på læreres syn på spesifikke temaer samt metodologiske og teoretiske tilnærminger til dette (Fives og Buehl, 2012, s. 471). Internasjonalt har begrepet «teachers' beliefs» blitt definert og brukt siden 1950-tallet på ulike måter. Golden og Kulbrandstad (2012) skriver at begrepet har fått spesiell oppmerksomhet de siste tiårene. I Norge kan begrepet «Teachers' beliefs» omtales som læreroppfatninger. Studier av læreroppfatninger har stort sett undersøkt «forholdet mellom oppfatninger lærere har knyttet til skole og undervisning, og hvordan de faktisk underviser, eller [...] endringer i læreroppfatninger som følge av en eller annen form for intervensjon» (Golden og Kulbrandstad, 2012, s. 44). Begrepet defineres forskjellig i faglitteraturen, og Fives og Buehl (2012, s. 473) skriver at: «Defining the term *teachers' beliefs* is not difficult because several authors have done so [...]. What is difficult is getting authors to consistently define and use terms within and across fields that examine these constructs.» I deres forsøk på å «rydde

⁴ Deler av dette kapitlet er hentet fra en upublisert semesteroppgave jeg har skrevet i masteremnet NOR-3015 Forskningstema i nordisk språkvitenskap.

opp» i begrepet «teachers' beliefs» forklarer de at forskjellige fagfelt bruker begrepet ulikt, og at det derfor er utfordrende å finne et sett fellesnevner i de ulike definisjonene.

Vikøy og Haukås (2021) definerer begrepet læreroppfatninger som et komplekst, sammenkoblet system av teorier, verdier og antakelser som lærere anser for sanne. Systemet kan fungere som et filter når lærere tolker nye erfaringer, og filteret påvirker lærerens tanker og atferd (Vikøy og Haukås, 2021, med referanse til Muhamad, 2006). Golden og Kulbrandstad (2012) forklarer hvordan teorier, modeller og resultater av empirisk forskning lærere møter i grunnutdanningen og andre sammenhenger i karrieren, er viktige i formingen av læreroppfatninger. Læreroppfatninger kan altså ifølge Golden og Kulbrandstad (2012) endres over tid og er ikke statisk. Fives og Buehl (2012) forklarer at begrepet læreroppfatninger kan bli forstått som statisk, og at det ikke endrer seg over tid, altså at for eksempel teorier, modeller og resultater fra empirisk forskning ikke vil påvirke lærernes oppfatninger om et tema – slik som Golden og Kulbrandstad (2012) forklarer. Fives og Buehl (2012) konkluderer likevel med at

We argue that for teachers' beliefs to be viable construct for research, intervention, or practice, some degree of plasticity is needed that will allow beliefs to change with experience and interactions in professional communities, but some degree of consistency is also necessary. (Fives og Buehl, 2012, s. 475)

Læreres oppfatninger er både fleksible og statisk på en og samme tid, og må være det for at de skal være relevant for forskning og praksis. Lærere er i stand til å tilpasse seg og endre seg i tråd med erfaringer og i tilegnelse av ny kunnskap. Jeg forstår begrepet «læreroppfatninger» som lærerens syn på seg selv, deres ferdigheter og undervisningsmetoder og tro og meninger. Videre forstår jeg det som et filter som påvirker hvordan lærerne tolker og forstår nye erfaringer, læreplaner og som påvirker deres handlinger i klasserommet. Læreroppfatningene kan endre seg over tid, og kan påvirkes av forskning, kurs og erfaringer.

Læreroppfatninger har etter hvert blitt sentrale også i forskning på flerspråklighet (se kapittel 3.4.1). Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt. Fordi alle land har ulike språksituasjoner, tradisjoner og historier, er det mest relevant for denne oppgaven å se på hva tidligere forskning sier om læreroppfatninger rundt flerspråklighet i en norsk kontekst. I skolen er det lærere som sørger for at læreplaner blir fulgt. Det er derfor viktig å undersøke og forstå hvordan lærere forstår og tolker flerspråklighet, og hvordan de jobber med dette i

klasserommet (Vikøy og Haukås, 2021, s. 916). Svendsen (2021, s. 191) skriver at elevers flerspråklige ressurser bare utnyttet til en viss grad, og at det ofte er «opp til lærerne selv å bestemme hvorvidt og eventuelt hvordan flerspråklighet brukes som en ressurs i undervisningen». Innsikt i læreroppfatninger kan gi verdifull informasjon om hvilke deler av lærerutdanningene som må styrkes, slik at fremtidens lærere har den kompetansen som må til for å sikre at alle elever får oppleve at deres flerspråklighet er en ressurs (Vikøy og Haukås, 2021). Fordi elevene fra internasjonale skoler har hatt flerspråklig grunnskoleopplæring, er det interessant å undersøke hvordan lærere fra begge skolene forstår og tolker flerspråklighet, og hvordan de selv mener de jobber med det i klasserommet.

3.2 Flerspråklighet

«Flerspråklighet» er et mye brukt og mye diskutert begrep. Svendsen (2021) skriver at begrepet ble mer vanlig å bruke på starten av 2000-tallet. Tidligere var det vanlig å bruke betegnelsen «tospråklighet» om personer som snakket både to og flere språk. Interessen for likheter og forskjeller mellom det å lære og bruke tre språk gjorde at begrepet «flerspråklighet» ble mer vanlig. I tillegg inkluderer flerspråklighetsbegrepet språklig mangfold på både individ-, gruppe- og samfunnsnivå (Svendsen, 2021, s. 52). Gjennom den såkalte flerspråklige vendingen har begrepet flerspråklighet blitt brukt ulikt. Fordi en i tospråklighetsforskningen tenkte at det å lære et tredje eller fjerde språk var underlagt de samme lingvistiske og kognitive prosessene som å lære seg to, ble det ikke gjort noe forskjell på om en person var tospråklig eller flerspråklig (Svendsen, 2021, s. 51). Når en begynte å interessere seg for likheter og ulikheter i det å lære og bruke tre språk, ble begrepet «flerspråklighet» mer brukt og ble adskilt fra begrepet «tospråklig». Svendsen (2021) skriver at gjennom den flerspråklige vendingen har begrepet endt opp med å bli en sekkebetegnelse som rommer alt som har med språklig mangfold å gjøre.

På samfunnsnivå er det vanlig å se på ulike aspekter ved to- eller flerspråklige (nasjonal)stater som Belgia, India, Sveits eller Sør-Afrika (Svendsen, 2009). García og Li Wei (2019, s. 29) bruker begrepet flerspråklighet «om personer som har kunnskap om og bruker mer enn to språk.» Denne definisjonen er vid og sier ikke noe om hvor godt en person kan de ulike språkene, hvordan personen har lært seg språkene, eller hvordan personen bruker de ulike språkene. Den spesifiserer helt enkelt at en person er flerspråklig om vedkommende kan kommunisere på flere språk. I NOU 2010:7, referert til som Østberg-utvalget, vurderer de

opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever. I utvalget presenterer de vurderinger og tiltak for å sikre at utdanningen til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge er både inkluderende og likeverdig. I rapportens redegjøring av begreper definerer de et flerspråklig individ som «[e]n 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» (NOU 2010:7, s. 25). Østberg-utvalget tydeliggjør i større grad hvordan en person kan ha lært et språk, og hvordan hen bruker språket.

Det at de beskriver at en person er flerspråklig selv om ikke språkbeherskelsen er like god på alle språk, er viktig. Svendsen (2021, s. 63) skriver at: «Når man kan flere språk, vil man vanligvis ha bedre ferdigheter på noen områder på det ene språket enn på det/de andre.» Innlæringen av språkene har ikke vært helt lik, den har skjedd i ulike sammenhenger. Røyneland (2016) skriver at språkferdighetene kan utfylle eller komplementere hverandre. Mens et språk kan være spesielt utviklet innenfor et felt eller område, er det andre språket mer utviklet på et annet (Røyneland, 2016, s. 212). Dette kalles komplementaritetsprinsippet (Grosjean, 1998, referert til i Svendsen, 2021). Det en ikke kan si på et språk, kan en ofte si på det andre språket (Røyneland, 2016, s. 212). For eksempel vil et barn som har lært spansk hjemme og norsk på skolen, bruke språkene ulikt fordi det er lært innenfor to ulike domener. Grosjean (2008, referert til i Røyneland, 2016) beskriver at en flerspråklig person ikke er summen av to enspråklige personer. Elevene ved internasjonal skole har hatt store deler av sin grunnskoleutdanning på engelsk, noe som betyr at engelsk nok vil være det mest dominerende akademiske språket. De har også norsk som et fag på skolen, i tillegg til at de kanskje snakker et annet språk hjemme med familien. Summen av deres flerspråklighet er altså et resultat av *alle* språkene de møter, ikke bare det språket de møter i utdanningen sin. Elevene ved de internasjonale skolene er ofte flerspråklig, men den internasjonale skolen fremmer en tospråklig utdanning (se kapittel 2.2). I denne avhandlingen bruker jeg derfor begrepet «tospråklig» om utdanningen og «flerspråklig» om elevene.

Som en kan se ovenfor, finnes det ulike måter å definere flerspråklighet på. Skutnabb-Kangas (1981, referert til i Börestam og Huss, 2001) presenterer fire ulike kriterier definisjonene vanligvis baseres på: opphav, kompetanse, funksjon og identifikasjon. Kriteriet for opphav tar utgangspunkt i alder og hvordan en tilegner seg de ulike språkene (Svendsen, 2009). Her skiller en mellom simultan flerspråklig tilegnelse og suksessiv språktilegnelse. Simultan språktilegnelse betyr at en lærer seg språkene samtidig fra fødselen av, mens suksessiv

språktilegnelse er når en lærer seg et eller flere språk etter at en har lært seg førstespråket (Börestam og Huss, 2001). Det andre kriteriet flerspråklighetsdefinisjoner ofte baserer seg på er språkkompetanse, altså hvor godt en kan bruke et språk. Dette kriteriet er ofte veldig strengt, og det er vanskelig å definere hva det vil si å kunne et språk godt. Noen mener at en må ha «innfødt-lik» kompetanse i alle språkene sine for å være flerspråklig. Det neste kriteriet handler om språkenes funksjoner. Som nevnt tidligere kan språk ha ulike funksjoner for en person, og brukes i ulike domener. I denne definisjonen må de ulike språkene brukes i visse situasjoner, formål eller til ulike personer (Svendsen, 2009). Det siste kriteriet Skutnabb-Kangas (1981, referert til i Börestam og Huss, 2001) trekker frem, er identifikasjon og handler om at en person identifiserer seg som to- eller flerspråklig, med to eller flere språk eller kulturer. Det kan også være at en blir oppfattet som flerspråklig av andre, selv om en ikke gjør det selv.

Hvilke kriterier lærere er opptatt av når de beskriver flerspråklighet som ressurs, er viktige for å forstå hvordan de jobber med flerspråklighet i klasserommet. Dersom lærere for eksempel vektlegger at elever må ha et visst språknivå for å bli ansett som flerspråklige, kan det føre til at flere elevers flerspråklighet ikke blir anerkjent som flerspråklighet. Det kan igjen påvirke hvordan deres flerspråklighet blir forstått som en ressurs, og om det i det hele tatt blir forstått som en ressurs i klasserommet.

Begrepet transspråking åpner for et annerledes blikk på flerspråklighet, og det transspråklige perspektivet har vært viktig i den flerspråklige vendingen. Transspråking tar utgangspunkt i at alle har et repertoar av språklige ressurser. Når en kommuniserer, tar en i bruk ulike deler av språkrepertoaret sitt for å nå sine kommunikative mål (Svendsen, 2021). Monsen og Randen (2021, s. 41) forklarer det slik: «Innenfor en samtale der flerspråklige mennesker deltar, og der alle behersker de ulike språklige kodene i ulik grad, gir det liten mening at de skulle holdt seg strengt til én språklig kode.» I et klasserom på internasjonale skoler kan en derfor tenke seg at flere språk inkluderes i samtaler i pauser og i undervisning slik at alle kan delta på sine premisser. I en engelskspråklig samtale med flere elever kan to elever som også behersker tysk, for eksempel støtte hverandre med å finne riktige begreper, slik at de kan oppnå sine kommunikative mål på engelsk. Samtidig kan de bruke norske begreper for å forklare et fenomen hvor det er enklere å bruke norske ord.

Haukås (2018) skriver at transspråking både er en handling og en didaktisk metode. Når elever skal gjøre seg forstått, kommunisere og/eller oppnå en språklig effekt, bruker de ulike

deler av sitt samlede språklige repertoar. På den måten blir transspråking en handling (Haukås, 2018). Innenfor didaktikken kan transspråking skje i alle fag, og innebærer at elevene skal få bruke sin språkkompetanse i læringen. Opprinnelig kommer begrepet fra en pedagogisk praksis hvor elevene brukte ulike språk i ulike sammenhenger på skolen (García og Li Wei, 2019). Elever kan for eksempel bli bedt om å lese noe på et språk, for så å gjenfortelle det eller skrive det på et annet språk (Haukås, 2018). Senere har begrepet blitt tatt i bruk i forskning, og forskere definerer begrepet forskjellig. Det skyldes i stor grad at språk og tospråklighet oppfattes svært forskjellig fra det som var gjeldende på 1900-tallet, før den flerspråklige vendingen (García og Li Wei, 2019, s. 37). Dette er «en epistemologisk endring som er et resultat av handling og språking i en høyteknologisk og globalisert verden» (García og Li Wei, 2019, s. 37). Transspråking i en opplæringsammenheng kan beskrives som:

en prosess som elever og lærere bruker for å delta i kompleks diskursiv praksis som omfatter *alle* språkpraksisene til elevene, for å utvikle nye språkpraksiser og opprettholde gamle, for å viderebringe kunnskaper og for å gi stemme til nye sosiopolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklig likeverd (García og Kano, 2014, referert til i García og Li Wei, 2019, s. 81).

Måten lærere og elever bruker språk på, er både et verktøy for å utvikle språkferdigheter, og en måte å utfordre og endre det språklige hierarkiet. García og Li Wei (2019) forklarer at selv om tospråklig opplæring er et kjent fenomen, får barn fra språklige minoriteter fremdeles opplæring gjennom enspråklig opplæring, noe som gjør at de reduseres og får mangelfull opplæring (García og Li Wei, 2019, s.83). Ved å ha et transspråklig perspektiv i utdanningen, vil en kunne knytte skolebasert praksis sammen med hjemmebasert praksis. Transspråking bidrar til at språkpraksiser, kunnskap og annen praksis fra både hjem og skole bringes sammen (García og Li Wei, 2019, s. 84).

3.3 Språkideologier

For å undersøke læreroppfatninger om flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs, vil jeg bruke Ruiz' (1984, referert til i Vikøy og Haukås, 2021) sine tre tilnærminger *language as a problem*, *language as a right* og *language as a resource*. Disse tre tilnærmingene kan en se på som et redskap for å undersøke og vurdere språkpolitikk (McNelly, 2015, s. 4).

Flerspråklighetsforsker Joke Dewilde forklarer i et intervju i *Utdanningsnytt* (Brøyn, 2020) at

denne tilnærmingen beskriver hvordan synet på flerspråklighet endret seg i tre faser. I den første fasen oppfattes språk som et problem, som for eksempel når samene ble utsatt for norske myndigheters fornorskningspolitikk. I denne fasen legger en stor vekt på feil og mangler hos språkinnlæreren i majoritetsspråket, for eksempel norsk, istedenfor å konsentrere seg om det flerspråklige repertoaret til innlæreren. Dette gjør at elevene møter en enspråklig tilnærming, hvor bare majoritetsspråket har en verdi (Vikøy og Haukås, 2021, s. 914). Den andre fasen forklarer språk som rettighet, og perspektivet bygger på en menneskerettighetstankegang. Denne tilnærmingen bygger på at individet skal ha rett til å snakke og bevare sitt språk. Dewilde (i Brøyn, 2020) forklarer at det handler om at utvalgte minoritetsgrupper har kjempet for og fått retten til å bruke sitt morsmål i opplæringen (Brøyn, 2020). Vikøy og Haukås (2021) forklarer at språk som rettighet i stor grad peker på på urfolks rettigheter til å bevare språket sitt, og at språklige minoriteter skal kunne opprettholde morsmålet sitt (Vikøy og Haukås, 2021, s. 914). Den siste fasen er språk som ressurs. Det vil si at flerspråklighet betraktes som en ressurs for alle, uavhengig av gruppen de tilhører (Brøyn, 2020). Språk som ressurs fremhever fordelene ved å lære språk, både på individ- og samfunnsnivå (Vikøy og Haukås, 2021, s. 914). Både majoritets- og minoritetsspråk blir like mye verdsatt, det vil si at i et klasserom har alle elevenes språklige repertoarer lik verdi. I arbeid med flerspråklighet som ressurs er Ruíz (1984, referert til hos Vikøy og Haukås, 2021) tilnærminger svært sentrale. De fungerer som en linse for å undersøke læreres oppfatninger av flerspråklighet som ressurs, og hvordan de arbeider med det i klasserommet.

Lærere møter elever med ulike språkbakgrunner hele tiden. Hvilke forestillinger lærerne har om språk og språkets forhold til sosiale og kulturelle kontekster, påvirker hvordan de jobber med flerspråklighet. Språkideologier er selvfølgeliggjorte forestillinger om språk, språkbruk og språkbrukere (Olaussen og Kjelaas, 2021, med referanse til McGroarty, 2010).

Språkideologier er «preget av historisk-politiske, moralske og verdibaserte interesser, og de er formet i en gitt kulturell sammenheng» (Svendsen, 2021, s. 29). Hva vi tenker om språk, hva vi sier om språk og måten vi bruker språk på, reflekterer våre språkideologier (Van Ommeren, 2022, s. 49). En forståelse av at noen former for språkbruk er grunnleggende sett mer riktig, renere, og mer verdifull enn andre, og at språkbrukere som viker fra dette er mindre verdifull, kalles purisme (Hårstad et al., 2021, s.45). Dette henger tett sammen med enspråklighetsideologier, som handler om at det finnes én gitt språklig standard eller norm som ansees som korrekt. At enspråklighet sees på som normaltstanden for både individer og samfunn, preger skolens praksiser overfor flerspråklige elever (Van Ommeren, 2022, s. 53).

Perspektivet kan også komme til uttrykk gjennom en tro på at språkets renhet og korrekthet er av avgjørende betydning for dets verdi og status i samfunnet (Hårstad et al., 2021). «En-nasjon-ett-språk»-ideologien henger tett sammen med dette. Her brukes språk som et middel for å skape nasjonal identitet og tilhørighet. Gjennom forskning på læreres oppfatninger av flerspråklighet kan en få innblikk i hvilke språkideologier som er gjeldende, og hvordan læreres praksis påvirkes av slike ideologier.

3.4 Tidligere forskning

Forskningen min tar for seg både overganger i utdanningssystemet for flerspråklige elever, og læreres syn på flerspråklighet som ressurs i utdanningen. Tidligere har det blitt forsket på både overganger, og lærersyn på flerspråklighet som ressurs. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for tidligere forskning på begge områdene. Kapittelet er strukturert etter studier som handler om læreroppfatninger av flerspråklighet og læreroppfatninger av flerspråklighet som ressurs og studier som handler om overganger i skolesystemet,

3.4.1 Forskning på læreroppfatninger og flerspråklighet

Vikøy og Haukås (2021) ønsker i sin artikkel å undersøke læreroppfatninger om flerspråklig tilnærming i et stadig mer mangfoldig klasserom. Gjennom Ruíz (1984, referert til i Haukås og Vikøy, 2021) sine nevnte kategorier (se kapittel 3. 3) undersøker de læreroppfatninger om flerspråklighet i klasserommet, og lærerens tilnærming til å bruke språksammenligning for å fremme elevenes flerspråklighet i norskfaget (Vikøy og Haukås, 2021). I studien refererer de til elever som har norsk som sitt førstespråk som majoritets elever og de elevene som har andre språk enn norsk som sitt førstespråk, eller andre språk hjemme, som minoritets elever. De gjennomfører fokusgruppeintervjuer med lærere fra tre ulike skoler i en storby i Norge. De mest sentrale funnene viser at lærerne stort sett har en problemtilnærming istedenfor en ressurstilnærming til flerspråklighet (Vikøy og Haukås, 2021). Dette kommer til uttrykk ved at lærerne beskrev minoritets elevene som en homogen gruppe som alle hadde samme problemer (for eksempel språklæring i norsk og fagstoff i norskfaget). Den språklige variasjonen og kompetansen blant minoritetsspråklige elever ble ikke verdsatt på samme måte som annen språklig variasjon innenfor gruppen majoritets elever i norskfaget (Vikøy og Haukås, 2021, s. 924). Et annet viktig funn er at lærere har vanskeligheter med å tilpasse

opplæringen til elever som har ulike språkferdigheter muntlig, skriftlig og akademisk i norsk. På samme tid forteller lærerne at minoritetselvene prøver å skjule sin manglende kompetanse i norskfaget, noe som gjør det vanskelig å veilede dem. Lærerne forklarte også at det i lærebøkene var lite fokus på språksammenligning, og at det gjorde at de ikke sammenlignet språk i undervisningen. I konklusjonen skriver Vikøy og Haukås (2021) at lærere må ha mer kunnskap om hva flerspråklig tilnærming innebærer og hva det kan bety for elevene. Få av lærerne nevnte at de hadde flerspråklighet og flerspråklig tilnærming som en del av utdanningen sin.

Olaussen og Kjelaas (2020) undersøker fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. Artikkelen er basert på Hermansen (2020, nå Olaussen) sine data. Gjennom kvalitative dybdeintervjuer ser de på hvilke forestillinger lærere har om flerspråklighet, flerspråklige elever og flerspråklighet i opplæringen. Studien bygger på et sosiolingvistisk perspektiv, hvor begrepene enspråklighetsideologi, «en-nasjon-et-språk»- ideologi, purisme og *nativespeakerism* er sentrale. Sentrale funn i studien viser at flere av lærerne assosierer begrepet flerspråklighet med de elevene som har et annet morsmål enn norsk, og de elevene som har en bakgrunn fra andre land enn Norge. To av lærerne ser på flerspråklighet som det samme, eller omtrent det samme å være minoritetsspråklig og det å være flerspråklig. Det gjør at mange elever faller utenfor lærernes syn på flerspråklighet. Gjennom beskrivelse av hvilke elever og egenskaper som forbindes med å være flerspråklig, forklarer lærerne at elever som skriver til høy måloppnåelse i norsk, eller behersker det norske språket godt, ikke blir regnet som flerspråklig (Olaussen og Kjelaas, 2020, s. 61). I studiet ser de at lærerne ofte gjør koblinger mellom språk og kultur, og at de ofte snakker om dem i sammenheng og om hverandre. Funnene i Olaussen og Kjelaas viser hvordan lærerne gir uttrykk for en kombinasjon av en enspråklighetsideologi, en «en-nasjon-et-språk»- ideologi og purisme. De elevene som har en språkpraksis som skiller seg fra det Olaussen og Kjelaas (2020) kaller «innfødt(lik) norsk», blir omtalt som fremmedspråklige. Deres språklige praksis blir da sammenlignet med den norskspråklige «rene» normen (Olaussen og Kjelaas, 2020, s. 68).

I studien til Hegna og Speitz (2020) utforsker de hvordan lærerstudenter drøfter flerspråklige praksiser i norsk utdanning. Gjennom ulike perspektiver på flerspråklighet generelt og flerspråklighet i grunnopplæringen spesielt diskuterer Hegna og Speitz (2020) studenters språkholdninger og hvordan studenter forbereder og legger til rette for en opplæring der flerspråklighet kan bli en ressurs. Metoden i studien er en kombinasjon av en elektronisk spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuer. Deltakerne i studiet er PPU-studenter (praktisk-

pedagogisk utdanning). Spørreundersøkelsen hadde som formål å undersøke kunnskapene og ferdighetene til studentene om flerspråklighet, og hvilke tanker de hadde om bruk av flerspråklighet som en ressurs i skolen (Hegna og Speitz, 2020, s. 22). I fokusgruppene var det ti studenter fordelt på fagene engelsk og fremmedspråk, matematikk, norsk og samfunnsfag. De sentrale funnene i studien viser at studentene mener alle har et ansvar for at elever lærer norsk, men at de ikke nødvendigvis har ansvaret for å tilrettelegge for flerspråklighet i eget fag. Studentene var positive til at elever i skolen kan bruke andre morsmål i en overgangsfase. Spørreundersøkelsen viser også at studentene knytter flerspråklighet til elever med norsk som andrespråk og manglende norskferdigheter (Hegna og Speitz, 2020, s. 27). Også i fokusgruppene viser studentene at de er positive til å bruke morsmål som støttespråk i undervisning, og at det kan være hensiktsmessig å bruke språket i en overgangsfase. Likevel så det ut som det å bruke andre språk i opplæringen var en ny tanke for studentene (Hegna og Speitz, 2020, s. 25). Flere studenter oppfattet at skolene ikke så på det som sin oppgave å lære elevene norsk, men at elevene selv måtte lære seg det og dermed tilpasse seg skolens krav. I tillegg ble det nevnt at minoritetsspråklige elever ofte blir oppfattet som en utfordring og merarbeid heller enn en ressurs (Hegna og Speitz, 2020, s. 26). I studien konkluderer Hegna og Speitz (2020) med at kunnskap om flerspråklighet er et stadig viktigere tema i lærerutdanninger uavhengig av fag. De skriver videre at: «Lærerutdanningen må være i stand til å gi et kunnskapsgrunnlag slik at studenter i alle fag er forberedt på å møte elevenes språklige kompetanse og ta i bruk deres flerspråklighet som ressurs» (Hegna og Speitz, 2020, s. 27).

Iversen (2019) utforsker hvordan lærerstudenter drøfter flerspråklige praksiser i norsk utdanning. Han bruker også Ruiz (1984, referert til i Iversen, 2019) sine tilnærminger språk som problem, språk som rettighet og språk som ressurs. Iversen (2019) analyserer studentenes perspektiver på flerspråklig praksis. Datamaterialet i studiet er en del av et større doktorgradsprosjekt. I denne studien bruker han datamateriale fra fokusgruppeintervjuer. Deltakerne er lærerstudenter som var i, eller nettopp hadde vært i, praksis på skoler med mye språklig mangfold. Det var til sammen syv fokusgrupper som besto av tre til fire studenter. Sentrale funn i studien viser at lærerstudentene er bekymret for hvordan flerspråklige praksiser i klasserommet kan påvirke gruppedynamikken og elevene på gruppenivå. Analysen viser hvordan lærerstudentene var opptatt av behovene til klassen, læreren og de flerspråklige elevenes behov når flerspråklighet ble introdusert i klasserommet. I fokusgruppene diskuterte og forhandlet lærerstudentene sine meninger og ideer som kunne assosieres med ulike

bekymringer og ideologier (Iversen, 2019, s. 431). Flerspråklige praksiser i klasserommet ble diskutert som helt greit, så lenge det ikke gikk ut over gruppearbeidet eller norsk som instruksjonsspråket. I konklusjonen viser Iversen (2019) til at en bør jobbe mer systematisk med lærerstudenters språkideologier for å utfordre deres syn og gi studentene mulighet til å utvikle en større forståelse for deres egne språkideologier og se potensialet ved å inkludere alle språk i klasserommet (Iversen, 2019, s. 432).

3.4.2 Forskning på overganger i utdanningssystemet

Det finnes ingen forskning på hvordan elever forstår og opplever overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole. Hegna (2013) ser på overgangen til videregående skole for ungdom med og uten innvandrerbakgrunn. Her analyserer hun «endringer i skoleengasjement, trivsel på skolen, faglig selvforståelse og sosiale relasjoner til venner, familie og lærer i forbindelse med overgangen til videregående skole, og undersøker om det er forskjell mellom ungdom med og uten innvandringsbakgrunn» (Hegna, 2013, s. 49). Studien baserer seg på en longitudinell surveyundersøkelse av 1660 ungdommer i Oslo født i 1992. Elevene ble intervjuet på slutten av 10-trinn, og midt i året på 2.trinn på videregående skole. Viktige funn i studien viser at elever med innvandringsbakgrunn opplever en nedgang i skoletrivsel, akademisk selvbilde, nedgang i utdanningspositive holdninger fra foreldre og mindre støtte fra lærere, sammenlignet med andre unge i studiespesialiserende linje og unge i andre studieretninger (Hegna, 2013). Elever med innvandrerbakgrunn har ofte jobbet hardt for å komme inn på studiespesialiserende studieprogram, og har en opplevelse av at lærerstøtte i ungdomsskolen har vært viktig. Resultatene til Hegna (2013) viser at lærere på videregående skole ikke anser det som deres oppgave å støtte denne elevgruppen i særlig stor grad, og at elevene ofte blir overlatt til seg selv. Det er en risikofaktor for svakere skoleresultater, og at elever med innvandringsbakgrunn får lavere motivasjon. Elever i Oslo-skolen med innvandrerbakgrunn opplever overgangen fra ungdomsskole til videregående som vanskeligere enn andre elever. Hegna (2013) avslutter med at denne overgangen ikke bør være deres ansvar å mestre alene. Fordi det finnes lite forskning på internasjonale skoler, er forskning på hvordan elever med og uten innvandrerbakgrunn forstår og opplever overgangen relevant å se på. Elever på internasjonale skoler har ulike bakgrunner og vil håndtere overgangen ulikt. I mitt prosjekt ser jeg på apparatet rundt elever og undersøker deres

opplevelser og erfaringer med denne overgangen. Studien til Hegna (2013) danner et viktig grunnlag for hvordan en kan forstå elevenes egne erfaringer.

I Mathisen (2023) ser han på erfaringene til samiske elever i overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde fra ungdomsskole til videregående skole. Han har intervjuet fem elever med samisk bakgrunn, hvor fire av elevene har erfaringer med denne overgangen. Studien viser at de samiske elevene erfarer overgangen som «biografiske krysningspunkt knyttet til ulike deler ved samisk identitet» (Mathisen, 2023, s. 7). Funnene i Mathisen (2023) tyder på at overgangen ut av samisk forvaltningsområde når elevene begynner på videregående skole har ført til at elevene må ta stilling til i hvor stor grad de ønsker å uttrykke en samisk identitet eller bruke det samiske språket. Det kommer også frem hvordan overgangen gir elevene en følelse av å være alene, og at de føler et ansvar for samisk språk og kultur- både på individnivå, for samfunnet og for fremtiden. Ungdommene Mathisen (2023) har intervjuet deler viktig kunnskap om hvordan elever opplever at de selv må bevare sin språklige identitet i overganger. De samiske elevene er flerspråklige, og i overgangen til videregående skole mister de deler av sitt flerspråklige miljø, noe som har ført til at de føler et stort ansvar for å bevare sin språklige identitet. Dette er et viktig innspill i forskning på læreropfatninger fordi lærerne skal være viktige aktører i arbeidet med å bevare eller utvikle språklige identiteter, uansett hvilke språk elevene har.

4 Metode⁵

I dette prosjektet ønsker jeg som nevnt innledningsvis å lære mer om og finne ut av hvilke tanker lærere har rundt overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole. Jeg vil undersøke lærernes oppfatninger av og erfaringer med å undervise elever i og etter utdanningsløpet på internasjonal skole. I sammenheng med overgangen er det interessant å lære mer om læreroppfatninger rundt flerspråklighet, og spesielt flerspråklighet som ressurs.

De metodologiske valgene i prosjektet ble tatt med utgangspunkt i problemstilling og formål. I kapittel 4.1 skriver jeg om min metodiske tilnærming. Fordi jeg ønsker å lære mer om menneskelige erfaringer med og oppfatninger av oppgavetemaet, valgte jeg å gjennomføre to kvalitative fokusgruppeintervjuer med fire lærere fra to ulike skoler. Videre kapittelet vil jeg beskrive prosjektets prosess fra forarbeid og planlegging (kapittel 4.2), forklare hvorfor jeg har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervju (kapittel 4.3), utvalg og rekruttering av deltakere (kapittel 4.4), og gjennomføring av intervju og bearbeiding (kapittel 4.5) av data. Til sist vil jeg diskutere de ulike etiske problemstillingene som har dukket opp underveis i arbeidet, samt min rolle som forsker (kapittel 4.6)

4.1 Metodisk tilnærming

I kvalitative intervjuer er man ikke ute etter å oppdage årsakssammenhenger, men forskningen vil heller være et bidrag til å skaffe en forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe (Svenkerud, 2021, s. 91). Intervju er en god metode for å lære mer om de underliggende årsakene og holdningene til mennesker. Ved å intervjuere lærere om flerspråklighet kan man få innsikt i hvilke oppfatninger de har om temaet, og hvordan de jobber med det i klasserommet. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at et kvalitativt intervju ikke har som mål å kvantifisere noe, men å få tak både i forklaringer og meninger som uttrykkes, og i tillegg det som blir sagt «mellom linjene». I intervjuene med lærerne har jeg vært opptatt av dette. Kvaliteten på intervju som metode er avhengig av deltakerens evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd det blir spurt om (Svenkerud, 2021, s.

⁵ Deler av dette kapittelet er hentet fra en upublisert semesteroppgave jeg har skrevet i masteremnet NOR-3016 Språkvitenskapelig teori og metode.

91). For at man skal kunne bruke intervju til å produsere kunnskap, må intervjueren stille spørsmål på en måte som gjør at deltakeren kan reflektere (Svenkerud, 2021). Jeg gjennomførte to kvalitative intervjuer i fokusgrupper med lærere fra to ulike skoler. Med kun fire deltakere kan jeg ikke generalisere mine funn, men resultatene kan gi innsikt i utfordringer lærere opplever før og etter overgangen til norsk videregående skole, samt hvordan lærere jobber med flerspråklighet som ressurs.

4.2 Utforming av intervjuguide og pilotering

Fordi prosjektet skal undersøke overgangen fra en skole til en annen, ble det naturlig å lage to ulike intervjuguider, én til fokusgruppen ved hver skole (se vedlegg 1 og 2). Siden jeg både ønsker å lære mer om overgangen, men også om hvordan lærerne jobber på de ulike skolene, er noen spørsmål like begge plasser og noen ulike. Intervjuguiden til datainnsamlinga på den internasjonale skolen undersøker i stor grad hvordan lærerne jobber i forkant av overgangen, mens intervjuguiden til feltarbeidet på den videregående skolen undersøker hvordan de erfarer overgangen. Begge intervjuguidene undersøker hvordan lærerne forstår flerspråklighet, hvordan lærerne jobber med fagbegreper i fagene, og hvilket materiale de bruker i undervisning (for eksempel videoer, tekster og nettsider).

Arbeidet med intervjuguidene har vært dynamisk, og jeg endret på guidene hele veien ettersom jeg ble nysgjerrig på nye ting, eller oppdaget at noen spørsmål var unødvendige. Intervjuguidene er basert på både problemstillingen og forskningsspørsmålene (se kapittel 1). For å være sikker på at intervjuguidene bidro til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, lagde jeg et skjema (se vedlegg 1 og 2) hvor jeg plasserte forskningsspørsmålene i en kolonne, og intervju spørsmålene i den andre (inspirert av Kvale og Brinkmann, 2015, tabell 7.1, s. 164). Slik fikk jeg skrevet intervju spørsmål om til et mer hverdagslig språk som passer bedre under et intervju. Neteland (2020) skriver at spørsmålene i en intervjuguide bør være åpne og reelle slik at de oppfordrer intervju personene til å snakke mest mulig. I arbeidet med å lage intervjuguiden passet jeg på å lage spørsmål som oppfordrer til dette. Fordi jeg skulle ha fokusgruppeintervju, måtte jeg formulere spørsmål som kunne skape dialog og fungere som samtalestartere.

Intervjuene var semistrukturert. For å få en naturlig intervju setting varierte jeg på rekkefølgen på spørsmålene. Jeg var likevel opptatt av at samtalene skulle starte med at lærerne fikk

introdusere seg og temaet flerspråklighet. Formålet med å gjøre det slik, var at det kunne fungere som en introduksjon til den tematisk røde tråden i intervjuet, som er læreroppfatninger av flerspråklighet. Det var også greit å få et innblikk i hvordan lærerne selv definerer flerspråklighet før resten av intervjuet. De andre spørsmålene ble stilt der jeg anså det naturlig for å holde samtalen i gang, eller de ble stilt som et oppfølgingsspørsmål til det deltakerne allerede hadde sagt. Oppfølgingsspørsmål kan man ikke spesifisere på forhånd, men de krever en fleksibel oppfølging til intervjupersonens svar. Man må da ha i bakhodet at oppfølgingsspørsmålet skal være relevant for å kunne svare på problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.170). Det ble naturlig at noen av spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden, ble litt endret for å følge opp noe som var sagt, men det var ikke noe jeg hadde planlagt på forhånd. I tillegg var det noen spørsmål jeg ikke tok med i intervjuene fordi intervjudeltakerne allerede hadde vært innom tematikken.

Svenkerud (2021) skriver at det er helt avgjørende for forskningen at kvaliteten på intervjuet gir et godt datamateriale. Derfor gjennomførte jeg et pilotintervju ei god stund før jeg startet datainnsamlingen. Å gjennomføre et pilotintervju ville gi meg svar på om spørsmålene jeg stilte ville bidra til å kunne svare på problemstillingen, og om fokusgruppeintervju fungerte slik jeg hadde sett det for meg eller ikke. I tillegg fikk jeg undersøkt om samtykkeskrivet og -skjemaet (se vedlegg 5) ga tilstrekkelig med informasjon. Jeg intervjuet to lærere som jobbet på en av skolene jeg skulle skrive om i oppgaven, og som passet kriteriene jeg hadde for utvalg til prosjektet mitt. Piloteringen var en god opplevelse og ga meg verdifull informasjon om hvordan jeg kunne gjennomføre intervjuene mine. Deltakerne svarte for eksempel på flere spørsmål underveis uten at jeg hadde stilt dem, noe som fikk meg til å reflektere over om alle spørsmålene var nødvendig. Jeg konkluderte med at jeg ønsket å beholde spørsmålene til de neste intervjuene for å være helt sikker på at jeg fikk svar på alt. Spørsmålene fungerte stort sett som samtalestartere etter hensikten, og deltakerne hadde en dialog med hverandre i intervjuene.

4.3 Fokusgruppeintervju

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i fokusgrupper bestående av to lærere i hvert intervju. Marková et al., (2007, s. 32) skriver at fokusgruppeintervju er en forskningsmetode som er basert på åpne gruppediskusjoner. Fokusgrupper er en måte å få deltakere til å reflektere over spørsmål og ha en dialog sammen om et gitt tema. I en fokusgruppe er det ikke bare

konklusjonene til deltakerne som er interessante. Marková et al., (2007) skriver at selve diskusjonen og veien frem til konklusjonen innenfor et gitt tema er interessant i seg selv, og kan gi nyttig informasjon om hva deltakerne mener og tror. En fokusgruppe består ofte av flere deltakere enn i denne studien. Jeg bruker likevel begrepet fokusgruppe fordi jeg ønsket å få flere synspunkter på tematikken, og at deltakerne kunne diskutere med hverandre. Ved at lærerne satt i fokusgrupper kunne de gjennom dialog ha en samtale om de spontane tankene som oppstår rundt flerspråklighet. En kan se på fokusgrupper som «en miniatyr av et tenkende samfunn» (Marková et al., 2007, s. 46). I fokusgruppen kan en undersøke danning og overføring av kunnskap i tillegg til andre sosiale prosesser. Ved at deltakerne snakker med hverandre, skaper de en mening sammen (Marková et al., 2007). Deltakerne i mitt prosjekt er kollegaer og kjenner hverandre godt. Jeg ser på det som en fordel at deltakerne kan oppleve intervjuet som en mindre formell situasjon hvor de lettere kan ta ordet og dele sine oppfatninger. Likevel kan det at de kjenner hverandre samtidig føre til at de holder tilbake meninger eller sier seg uenig i andres meninger i frykt for negative reaksjoner (Marková et al., 2007, s. 36).

Forskningsintervjuet er en spesifikk formell samtale hvor det eksisterer en tydelig ubalanse i maktforholdet mellom forskeren og personen som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjupersonen besitter vitenskapelig kompetanse, og det er vedkommende som setter i gang og definerer intervjusituasjonen. Neteland (2020, s. 58) poengterer at: «Et intervju er ikke en samtale om løst og fast, heller ikke en likestilt fagsamtale mellom to kollegaer, men en styrt samtale, og det er du [intervjueren] som styrer samtalen.» Jeg startet samtalen, men jeg ville samtidig at deltakerne skulle kunne styre den litt selv. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervju var lærerne likestilt som kollegaer og kunne snakke fritt seg imellom, mens min rolle var å stille spørsmål og holde samtalen innenfor tematikken slik at samtalen ikke skulle være «om løst og fast». På den måten ville jeg kanskje kunne få innsikt i noe jeg ikke hadde tenkt på selv, men som kunne være relevant for oppgaven min, eller gi meg inspirasjon til å gjøre endringer i formuleringen av spørsmål. I fokusgrupper kan det oppstå en dynamikk hvor noen deltakere er mer dominerende enn andre. Det kan gjøre at de andre i intervjuet nøler eller er forsiktig med å uttrykke meningene sine (Marková et al., 2007). Ved at jeg var en tydelig leder av samtalen kunne jeg passe på at alle deltakerne fikk bidra i samtalen. Spørsmålene i intervjuguiden er åpne, noe som gjør at det ikke er et korrekt svar. Dette kan åpne for flere synspunkt. I intervjuene opplevde jeg at deltakerne snakket om

tematikken og dro samtalen videre på egenhånd. Der samtalen stoppet opp stilte jeg oppfølgings spørsmål eller tok oss videre til neste tema.

4.4 Utvalg og rekruttering

Deltakerne i studien min er lærere ved en internasjonal skole, og en videregående skole i samme by som ikke tilbyr et videre internasjonalt utdanningstilbud. Lærerne ble valgt ut strategisk. Neteland (2020) skriver at en ved strategisk utvalg kontakter informanter som er interessert i temaet, eller som en har kjennskap til. Jeg tok kontakt med lærere som møtte noen kriterier jeg hadde satt. Jeg ønsket at lærerne skulle undervise i enten naturfag eller et samfunnsfag (samfunnsfag, samfunnskunnskap og sosiologi). Grunnen er at disse fagene har flere fagspesifikke begrep, noe som gjør tilretteleggingen særlig etter overgangen svært interessant. Lærerne skulle også ha hatt en viss fartstid ved den enkelte skolen slik at de har erfaring med å undervise avgangsklasser ved internasjonal skole eller med å ta imot elever fra internasjonal skole på videregående. Ved internasjonal skole tok jeg kontakt med lærere jeg hadde kjennskap til fra tidligere, mens ved den videregående skolen måtte jeg sende ut e-post til flere lærere jeg fant kontaktinfoen til på skolens nettside. Jeg fikk raskt svar fra en lærer som kunne delta, men jeg fikk ikke svar fra noen andre. Derfor fikk jeg hjelp av en medstudent som har kjennskap til skolen, og hun satte meg i kontakt med en lærer til. På internasjonal skole hadde jeg fire informanter, to lærere deltok i piloteringen, og to personer deltok i selve datainnsamlingen. På den videregående skolen intervjuet jeg to personer.

4.4.1 Deltakere fra internasjonal skole

På den internasjonale skolen intervjuet jeg to lærere som er født og oppvokst i Norge, og har levd store deler av livet sitt i Norge. De har også lærerutdanninger fra Norge. De to andre lærerne er født og oppvokst i land utenfor Europa og har lærerutdanningene sine derfra. De har begge jobbet i flere ulike land. De forstår mye og kan snakke litt norsk. Jeg stilte spørsmålene på norsk, og så oversatte jeg de begrepene lærerne stilte spørsmål om. Disse lærerne er vant til å jobbe på denne måten, så jeg føler ikke det var en begrensende faktor i intervjuet. Jeg har gitt deltakerne fiktive, tradisjonelt sett norske navn som ikke nødvendigvis gjenspeiler deltakernes kjønn eller bakgrunn. Deltakerne i intervjuet har jeg valgt å kalle Sigurd og Adrian. Sigurd underviser i samfunnsfag, engelsk og design, og Adrian underviser i

matematikk og naturfag. Sigurd har vokst opp utenfor Norge og har et annet morsmål enn norsk. Alle lærerne ved denne skolen har jobbet der over fem år.

4.4.2 Deltakere fra en norsk videregående skole

Ved den videregående skolen intervjuet jeg to lærere som har jobbet ved skolen i over åtte år hver, og som underviser i ulike fag på alle klassetrinn. Jeg har gitt disse navnene Hanne og Astrid. Hanne underviser i ulike samfunnsfag og norsk, mens Astrid underviser i geologi og naturfag. Fordi Hanne også underviser i norsk, brukte hun litt tid på å snakke om det faget, ikke bare samfunnsfag. Skolen lærerne jobber ved, tilbyr ulike studiespesialiserende tilbud. Jeg valgte å intervjuere lærere fra denne skolen fordi de tar imot flere elever fra den internasjonale skolen hvert år. Lærerne jeg har intervjuet, jobber på tvers av de ulike linjene og har flere erfaringer med elever fra den internasjonale skolen.

4.5 Bearbeiding av data

Etter at intervjuene var gjennomført, begynte jeg å bearbeide dataene. Det deltakerne svarer er viktig å skrive så nøyaktig som mulig, i tillegg til at måten noe blir sagt på kan være viktig å ha med (Neteland, 2020). Jeg tok lydopptak under intervjuet, derfor kunne jeg som forsker bruke tiden min på samtalen mellom deltakerne, i tillegg til at jeg har kunnet høre gjennom samtalen mellom deltakerne flere ganger. På den måten har jeg fått høre hva deltakerne sier, hvordan deltakerne sier noe, og hvordan de kanskje kommer tilbake til den samme tematikken senere i intervjuet. Dette har gjort at jeg kan forsikre meg om at transkripsjonene er så korrekte som mulig. Neteland (2020) forklarer at kvalitativ forskning krever gjennomsiktighet for å være reliabel. Ved at jeg gjengir større utsnitt fra mitt datamateriale i analysen synliggjør jeg mine funn slik at leseren ser hvordan jeg har tolket intervjupersonenes svar. På den måten blir metoden reliabel, altså etterprøvable. I oppgavens kapittel om funn (kapittel 5) vil jeg presentere datautsnitt jeg mener er viktige og relevante. Dette gjør at leseren selv får mulighet til å tolke innholdet. Selv om jeg presenterer et sitat, er det bare jeg som har hele konteksten det har blitt sagt i. Jeg har forsøkt å være nøye med hvordan jeg presenterer sitatene, slik at leseren kan forstå hvorfor jeg har tolket mine data slik jeg har gjort.

På den internasjonale skolen svarte den ene læren på engelsk, mens den andre svarte på norsk. Jeg har i transkripsjonen oversatt de engelske svarene etter beste evne. Det kan likevel være

noe som har blitt borte eller misforstått i oversettelsen. Lydkvaliteten på den videregående skolen var noe varierende fordi vi satt et stykke unna hverandre på grunn av rommets utforming. Det gikk stort sett veldig greit å høre hva de svarte, men noen ord ble litt utydelige, men en kunne forstå hva de sa. Det er kun intervjuerne og deltakerne som har hele konteksten i samtalen. Pauser og betenkningstid er viktig å ha med i transkripsjonen fordi det kan fortelle oss noe om hvordan noe har blitt sagt. Derfor har jeg markert når deltakerne sier «ehm», «eee», og «uhm», samt pauser, med [-] i transkripsjonen. Jeg har tatt utgangspunkt i en transkripsjonsnøkkel utarbeidet av Katarina Bewalitz (2022) som hun benytter i sin masteravhandling (se vedlegg 3). I tillegg var intervjuene mine i grupper på to, noe som gjorde at deltakerne av og til snakket litt i munnen på hverandre, eller svarte samtykkende underveis. Dette har jeg markert i transkriberingen. Avbrytelser har jeg markert med /, og navn på elever eller andre kollegaer har blitt byttet ut med ***. Det er gjort for å sikre anonymitet.

Etter at intervjuene var transkribert, startet arbeidet med å bearbeide og analysere innholdet. Neteland (2020, s. 62) skriver at: «*Koding* handler om å identifisere i hvilke deler av intervjuet informanten sier noe som er relevant for prosjektet ditt, og å sortere disse delene.» I arbeidet med å transkribere intervjuene ble jeg godt kjent med innholdet og hadde begynt å identifisere ulike koder som kunne gjøre analysearbeidet mer oversiktlig. For å gjøre denne prosessen ryddig skrev jeg ned nøkkelord som jeg brukte som tematiske merkelapper på de ulike utsagnene. Kodene lå tett opp mot empirien, noe Tjora (2023, s. 219) beskriver at betyr at de er farget av deltakerutsagn, ikke av teori, hypotese, forskningsspørsmål eller planlagte temaer. Jeg leste gjennom transkripsjonene og kodene flere ganger, og endret navnet på noen koder underveis for å styrke kvaliteten på analyseprosessen,

Eriksen og Svanes (2021, s. 296) skriver at en bør lese gjennom transkripsjonene og kodene flere ganger for å styrke kvaliteten på analyseprosessen. Underveis endret jeg navnet på noen koder, slik at jeg til slutt satt igjen med empirinære koder. Videre begynte jeg å utvikle kategorier med utgangspunkt i kodene, slik at jeg kunne forme en struktur for analysen. Tjora (2023) skriver at empirinær koding ikke egner seg til sortering av data, men at de beskriver i detalj hvilke funn en har gjort i intervjuet. Eriksen og Svanes (2021, s. 287) skriver at: «Når vi kategoriserer dataene, organiserer vi dem i mer oversiktlig enheter». For å strukturere analysen plasserte jeg kodene som hadde noenlunde lik tematisk sammenheng i samme gruppe, se figur 1. Flere av kodene kunne vært i flere kategorier, men jeg plasserte de der jeg vurderte at de passet best med analysestrukturen.

Utdrag	Kode	Kategori
Adrian: [-] Noen ganger kan det være rart om jeg starter med engelsk og så legger jeg plutselig om til norsk. Det kan være forvirrende for noen elever.. jeg må tenke på at jeg skal være [-] at jeg skal planlegge dette. Jeg kan ikke bare bytte språk [-] det kan forvirre noen. Om jeg er en til en med en elev kan det hjelpe en elev om den er norsk	Jeg kan ikke bare bytte språk	Utfordringer med flerspråklighet
Astrid: De fleste har jo mer naturfag [-] de har gått mer inn i faget enn norske elever. Og de har jo begrepene bare på et annet språk så de må jo oversette det. Som også er en jobb å gjøre	De må jo oversette det	Utfordringer med flerspråklighet

Figur 1

I figur 1 kan en se et utdrag fra begge intervjuene, og hvordan jeg har kodet de empirinært. Videre ser en hvordan jeg har plassert begge kodene i kategorien «utfordringer med flerspråklighet». Fordi jeg intervjuet lærere fra ulike skoler, hadde jeg samme kategorier hvor jeg plasserte kodene fra datamaterialet fra begge intervjuene. Kategoriene bygger i stor grad på forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Etter kategoriseringen satt jeg igjen med syv ulike kategorier, hvor seks var like for skolene, og hver skole hadde en kategori som var unik for den. Kategoriene jeg satt igjen med var: (1) definisjon av flerspråklighet, (2) flerspråklighet som ressurs, (3) begrepslæring, (4) tilpassing, (5) system, (6) flerspråklighet som utfordring og (7) tiltak før/etter overgang. Strukturen i analysen tok utgangspunkt i kategoriene, men fordi noen koder passet inn i flere kategorier, så jeg at det ble nødvendig å gjøre noen endringer. I analysen har deler av kategoriene (3) begrepslæring, (4) tilpassing, (5) system og (7) tiltak før/etter blitt flyttet på, og jeg sitter igjen med fire overskrifter i analysen. Disse er «Lærerens definisjon av flerspråklighet» (kapittel 5.1), «Flerspråklighet som ressurs» (kapittel 5.2), «Utfordringer med flerspråklighet» (kapittel 5.3) og «overganger» (kapittel 5.4). I «Utfordringer med flerspråklighet» og «Overganger» har jeg inkludert kategoriene begrepslæring, tilpassing og system. På den måten kunne jeg best analysere og drøfte mine data opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.6 Etikk og forskerrollen

I intervjuforskning må man ta hensyn til flere etiske problemstillinger fra start til slutt i forskningen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) har et skjema hvor de beskriver «etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier». Den første problemstillingen er at

intervjuundersøkelsen ikke bare skal diskuteres «med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97), men også med tanke på at forskningen skal forbedre den menneskelige situasjonen man utforsker. I mitt prosjekt kan jeg bidra til en bevisstgjøring for lærere som arbeider med overgangen fra internasjonal skole til videregående skole.

Den andre etiske problemstillingen i et forskningsprosjekt er knyttet til planleggingen. Av praktiske årsaker tok jeg lydopptak av intervjuene. På den måten kunne jeg som nevnt være en aktiv deltaker i intervjuet og ikke bruke tid på å notere det deltakerne sa. På grunn av personvernloven måtte jeg melde inn prosjektet før jeg kunne starte intervjuene. Derfor sendte jeg inn en søknad til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (se vedlegg 4). Det er viktig i et slikt prosjekt å innhente informert samtykke fra deltakerne. I det informerte samtykket skal deltakerne få informasjon om det overordnede formålet og hovedtrekkene i designet (Kvale og Brinkmann, 2015). På hjemmesiden til Sikt skriver de: «Informasjonen du gir skal være kortfattet, lett å forstå og tilpasset deltakergruppen. Det krever at språket er klart og forståelig, og skrevet i en lett tilgjengelig form» (Sikt, u. å). Deltakerne skal også være informerte om at de deltar frivillig og kan trekke seg fra studien når som helst. Informasjonsskrivet beskriver formålet med undersøkelsen og hvorfor jeg har kontaktet dem for å delta. Deres rettigheter og hvordan jeg skal bruke opplysningene, er også nevnt (se vedlegg 5).

Masteroppgaven min er knyttet til et forskningsprosjekt (Multitrans ved UiT, se fotnote 1), noe som betyr at datamaterialet blir lagret også etter at mitt prosjekt er avsluttet. Det blir det også informert om i informasjonsskrivet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at ved informert samtykke må man ta stilling til hvor mye informasjon man bør gi, og når man skal gi denne informasjonen. I dette prosjektet har jeg valgt å bare beskrive formålet med intervjuet. Jeg ville få deltakernes spontane oppfatning av tematikken. Derfor er ikke spørsmålene jeg skal stille, spesifisert i informasjonsskrivet. Fordi jeg er interessert i lærernes egne oppfatninger og opplevelser, vil jeg understreke at formålet med studien er å undersøke og lære, ikke å kritisere. Det vil si at det ikke finnes et rett og galt svar, og det lærerne bidrar med, er viktig. Deltakerne i studien skal være anonyme, og det de sier, skal ikke kunne spores tilbake til deltakeren. I etterarbeidet følger fire andre etiske problemstillinger ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Når en transkriberer, må en igjen ta hensyn til konfidensialiteten til deltakerne, i tillegg til at en må vurdere hva det vil si å gjøre en lojal skriftlig transkripsjon av det som har blitt sagt i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Fordi prosjektet består

av kvalitative data, har det vært viktig å analysere mine transkripsjoner med tydelig definerte koder og kategorier, i tillegg til at jeg viser større utsnitt fra mine data, for å sikre validitet. Til sist må en stille noen etiske spørsmål rundt rapportering i ettertid. En må både vurdere konfidensialitetsprinsippet, og stille spørsmål ved hvilke konsekvenser oppgavene har for de som blir intervjuet, og for institusjonene de representerer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg samarbeidet med lærere ved ulike skoler og måtte derfor ha et bevisst forhold til dette. Det betyr at de svarene lærerne ga i intervjuet ikke skal påvirke verken læreren eller skolen på noen måte. Det kan jeg sikre ved at skolene og lærerne er anonyme.

Det er også forskeren som bestemmer hvilke svar som bør følges opp, og som avslutter samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske avgjørelsene avhenger av forskerens rolle som person, altså forskerens integritet. I forskningsintervjuet er intervjueren selv et sentralt verktøy for innhenting av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) skriver: «Etiske krav til forskeren omfatter også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem. Dette innebærer at offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig.»

Uavhengigheten til forskningen kan påvirkes både «ovenfra» og «nedenfra». Det vil si at kjennskap eller tilknytning til en av gruppene kan føre til at forskeren ignorerer visse resultater eller vektlegger andre (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). I dette prosjektet har jeg kjennskap til deltakerne fra den ene skolen. Dette førte til noen etiske problemstillinger, både med hensyn til den vitenskapelige kvaliteten og med hensyn til deltakerne i studiet. Under intervjuet måtte jeg forsikre meg om at de var klar over at jeg kun samler inn data under selve intervjuet, og at det kun var det de sa under lydopptaket som var en del av datainnsamlingen. Deltakerne skulle ikke være usikre på om jeg samlet inn data utenom intervjuet. Ved å være tydelig i kommunikasjon med deltakerne, og åpne for at de kunne stille spørsmål om prosjektet, kunne jeg forsikre meg om at deltakerne var bevisste på når jeg samlet data og ikke. I tillegg måtte jeg ta stilling til at mine kjenskaper til deltakerne ikke skulle påvirke hvordan jeg arbeidet med og tolket datamaterialet.

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg mine funn og drøfter funnene opp mot relevant faglitteratur. Formålet med kapittelet er undersøke problemstillingen min og belyse forskningsspørsmålene ved å presentere funnene fra datamaterialet. I denne avhandlingen ønsker jeg å undersøke læreropfatninger om flerspråklighet og flerspråklig som ressurs, samt hvordan lærerne jobber med overgangen. Forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvordan oppfatter lærere ved begge skolene målsettingen om at elevene skal erfare flerspråklighet som en ressurs i fagene?
2. Hvilke tiltak eller strategier finnes eventuelt for å lette overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole?
3. Hvilke tanker har lærere ved internasjonal skole om at elevene skal ut i norsk videregående skole?
4. Hvordan beskriver lærere på videregående skole sine erfaringer med å undervise elever som har hatt engelsk som utdanningsspråk?
5. Hvordan ser lærere fra begge skoler på sitt eget ansvar og bidrag til å lette overgangen for elevene?

Som nevnt i kapittel 4.5, har jeg kategorisert datamaterialet empirinært, og det er utdrag fra begge intervjuene i kategoriene. Strukturen i kapittelet er basert på kategoriene. I delkapittel 5.1 presenterer jeg lærerens definisjon av flerspråklighet. Hvordan lærerne forstår flerspråklighet, er et nødvendig bakteppe for de neste delkapitlene. I kapittel 5.2 analyserer og drøfter jeg lærernes oppfatning av flerspråklighet som ressurs. Videre undersøker jeg i kapittel 5.3 hvilke utfordringer lærerne opplever i arbeidet med flerspråklighet som ressurs. Til sist diskuterer jeg ulike aspekter ved overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole.

5.1 Lærernes definisjoner av flerspråklighet

Intervjuet startet med at jeg spurte om lærerne kunne forklare hvordan de definerer flerspråklighet. Jeg ønsket at lærerne skulle klargjøre hva de mener begrepet innebærer, og hvilket omfang begrepet flerspråklighet har. Derfor ønsket jeg at de skulle definere det, heller enn for eksempel forklare hvordan de oppfatter begrepet. Lærere som jobber i skolen, har en viktig rolle i arbeidet med at elever skal få erfare sitt flerspråklige repertoar som en ressurs (se

kapittel 2.2). Hvordan en forstår begrepet flerspråklighet, og hvordan man ser på flerspråklighet som ressurs, er avgjørende i dette arbeidet. Adrian, den ene læreren ved den internasjonale skolen svarer først, og etter litt betenkningstid svarer også Sigurd:

Utdrag 1

Sofie: Hvordan definerer dere flerspråklighet?

Adrian: Det er jo jo at du kan uttrykke deg og kommunisere med [-] andre fra andre nasjoner som har andre språk eller andre språk [-] ikke nødvendigvis det at du trenger å kunne alle språkene, men at du respekterer at her er [-] vi flere med flere språk [-] som snakker flere språk [-] også er det at du lærer flere språk på skolen, det er også en del av det [-] At du har en sånn language-base

Sigurd: Ved bare å se på begrepet er det at du kan uttrykke deg selv uten å nøle på flere språk og bli forstått [-] ja, så du kan bruke det uten å nøle og [-] og [-] og [-] ikke ha en barriere i kommunikasjon [-] ja [-] så det er en ting å kunne snakke et språk men det er noe annet å være flerspråklig tror jeg fordi flerspråklighet impliserer at du faktisk kan bruke språket på en funksjonell måte annet enn bare et par ord her og der

Både Sigurd og Adrian fremhever kommunikasjon som et sentralt element i deres definisjoner av flerspråklighet. Begge to reflekterer også over at flerspråklighet er en mer omfattende og kompleks kompetanse. Sigurd og Adrian sine definisjoner handler først og fremst om at flerspråklighet er å kunne kommunisere med andre mennesker på ulike språk, men de definerer samtidig begrepets omfang noe ulikt. Adrian ser på flerspråklighet både på et individ- og samfunnsnivå. Han beskriver hvordan flerspråklighet både handler om å kunne kommunisere med andre på ulike språk, men også at mennesker er bevisste på at de er en del av et flerspråklig samfunn. Ved å forklare det på den måten, stiller ikke Adrian krav til at en må kunne et språk for å være flerspråklig, men heller at en må anerkjenne og være bevisst på at vi lever i et flerspråklig samfunn hvor en ikke holder seg til en språklig kode. Adrian vektlegger også skolens rolle i å utvikle flerspråklig kompetanse. At elevene får utviklet en «language-base», gir elevene mulighet til å kommunisere og navigere i flerspråklige rom med de språklige ressursene de har. Sigurd har et mer individbasert syn på flerspråklighet, hvor det er språkbrukerens kompetanse som ligger til grunn i definisjonen.

Lærerne ved den videregående skolen fikk også spørsmål om hvordan de definerer flerspråklighet. De svarte litt kortere, men en kan se noen av de samme tendensene i svarene som hos lærerne fra den internasjonale skolen.

Utdrag 2

Hanne: [-] Ja, jeg definerer det jo som noe mer [-] enn å [-] holdt jeg på å si [-] ha et morsmål og lære seg et annet språk på skolen [-] eller flere andre språk på skolen [-] jeg definerer det vel heller som [-] at en kan flere språk [-] bedre [-] og kanskje har lært det i litt mer naturlige sammenhenger enn som et sånn rent skolefag /

Astrid: At man bruker det tenker jeg og bruker det [-] /

Hanne: Ja ja ja [-] det også

Astrid: Aktivt i ulike sammenhenger

Hanne: Det tenker jeg på når jeg tenker på flerspråklighet [-] ja [-] ja mm

Astrid: Ja jeg er enig

Hanne forstår flerspråklighet “som noe mer [-] enn å [-] ha et morsmål og å lære seg et annet språk på skolen”. Jeg forstår det som at hun henviser til fremmedspråksundervisningen elever får i ulike språk fra ungdomsskolen og til andreåret på videregående (dersom de går studiespesialiserende linje). Dette kan for eksempel være språk som tysk, fransk eller spansk. Fremmedspråk har fått en mindre rolle i utdanningen de siste tiårene på grunn av engelskens sterke posisjon (Bull og Swan, 2009). Speitz (2020) skriver at det kan virke som om det har blitt bestemt fra myndighetene sin side at engelsk ikke lengre er et fremmedspråk i Norge fordi elever begynner å lære språket allerede sitt første skoleår. Brevik og Rindal (2020) forklarer at nordmenn har svært gode ferdigheter i engelsk. En av grunnene til det er at norsk ungdom i stor grad møter engelsk utenfor utdanningen. Importerte filmer og TV-serier blir ikke dubbet, men teksten, i tillegg til at de møter engelsk gjennom internasjonale sosiale medier-plattformer. Sunde (2019) diskuterer i sin doktoravhandling om en skal klassifisere engelsk som et fremmedspråk eller et andrespråk. Hun konkluderer med at engelsk i Norge i dag befinner seg i en mellomposisjon mellom å være et fremmedspråk og et andrespråk fordi nordmenn har større mulighet for å tilegne seg språket enn tidligere, men at nordmenn likevel

mangler gode nok engelskkunnskaper for noen utdanningsløp eller yrker (Sunde, 2019 med referanse til Helleskjær, 2005, 2007 og 2009).

Fordi engelsk har en så sterk posisjon i både skolen og i samfunnet generelt, kan en tolke utsagnet til Hanne dithen at det ikke er engelsk hun tenker på som et «sånn rent skolefag». Engelsk er kanskje heller et språk en lærer i andre situasjoner. At Hanne mener at det å være flerspråklig handler om noe mer enn å lære seg språk på skolen, kan en tolke som at hun forstår flerspråklighet som at en må ha en god kompetanse i flere språk. Hvor elevene lærer og bruker språket, virker altså å være en avgjørende faktor for om elevene defineres som flerspråklige av henne. Hanne og Astrid forklarer også at en person må bruke språkene aktivt i ulike sammenhenger. Hvor ofte de mener at elevene må bruke språk for at de skal bruke det «aktivt», er noe uvisst, men om en ser på Østberg-utvalgets definisjon (se kapittel 3.2), forklarer de at en flerspråklig person bruker flere språk i sin hverdag (NOU 2010:7, s. 25). Det kan forstås som at de mener at å bruke et språk «aktivt» er det samme som å bruke språket i sin hverdag.

At lærerne nevner at elever må bruke språk aktivt og i andre kontekster for å være flerspråklig i sine definisjoner av begrepet, kan legge føringer for hvordan de jobber med flerspråklighet i skolen. Hanne har et annet perspektiv på flerspråklighet enn Adrian og Sigurd. Hanne ser ut til å knytte flerspråklighet til simultan flerspråklighet (se kapittel 3.2) hvor elever har fått utviklet flerspråklighet «i litt mer naturlige sammenhenger enn som et sånn rent skolefag». Et sentralt spørsmål her er om Hanne inkluderer nyankomne elever som holder på å lære seg norsk som andrespråk, i sin definisjon eller ikke. Om det er slik at hun ikke regner fremmedspråkundervisningen som en del av elevers flerspråklighet, kan det være fordi elever begynner med det så sent i utdanningsløpet (sammenlignet med for eksempel engelsk), eller at de har det få timer i uka. Er det sistnevnte tilfellet, vil nyankomne elever som lærer seg norsk, falle inn under Hannes beskrivelse fordi elevene lærer seg det mer intensivt, og det er et mål at elevene skal lære seg såpass mye norsk at de etter to år skal kunne begynne i ordinære klasser. På samme tid nevner Hanne at elevene må kunne «flere språk bedre», og nyankomne elever som holder på å lære seg norsk, vil naturligvis trenge litt tid på å kunne norsk «godt». Et annet sentralt poeng her er fremmedspråkfagets relevans og sentrale verdier. «Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse av språklig og kulturelt mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 2). I tillegg skal faget «fremme elevenes personlige utvikling og legge til rette for at de kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 2). Til tross for at faget har få

timer, er det et bidrag for at elever får erfare flerspråklighet. Selv om elevene ikke har lært seg språket hele livet, får de erfare hvordan det er å forstå og bli forstått på et annet språk enn norsk eller engelsk. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er om Hanne og Astrid oppfatter at elevene fra den internasjonale skolen er flerspråklige. For noen elever vil norsk være et fremmedspråk, iallfall i skolesammenheng (se kapittel 2.1 om norskopplæring på internasjonale skoler). Om det er slik at Hanne og Astrid ikke ser på disse elevenes språkferdigheter som flerspråklighet, fordi de har lært seg norsk som fremmedspråk i grunnskolen, kan flerspråkligheten deres overses eller glemmes. Selv om elevenes utdanning har vært tospråklig, har de kanskje andre språk hjemme.

Lærerne forstår begrepet flerspråklighet noe ulikt. En kan imidlertid konkludere med at alle definisjonene befinner seg innenfor «sekkebetegnelsen». Det vil si at begrepet rommer alt som handler om språklig mangfold å gjøre (se kapittel 3.2). Det betyr likevel ikke at lærerne har like gode utgangspunkt for å arbeide med flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Ved å forstå flerspråklighet slik som Adrian, blir alle elevers flerspråklighet verdsatt og anerkjent uansett nivå. Det vil si at i arbeid med flerspråklighet som ressurs, vil elever få erfare at det å være en del av et flerspråklig fellesskap og samfunn i seg selv er en ressurs. Elevene trenger ikke å ha kompetanse i et språk for å få erfare at det er en ressurs å ha kjennskap til eller et forhold til flere språk. Dette synet på flerspråklighet skiller seg fra tilsvarende hos Sigurd, Hanne og Astrid. Alle tre mener en må ha en viss kompetanse i et språk for å være flerspråklig. Dette er en vanlig definisjon av begrepet (se kapittel 3.2), men det kan bidra til at noen elevers flerspråklighet kan bli oversett eller ikke anerkjent i klasserommet.

Det er interessante trekk i ulikhetene i hvordan Sigurd, Hanne og Astrid forstår flerspråklighet på. Sigurd stiller krav til at en må kunne bruke flere språk i kommunikasjon «uten å nøle», men han sier ingenting om hvordan språkene har blitt lært. På den måten virker det som at han har en mer åpen forståelse av elevers flerspråklighet som ikke innebærer at de må ha morsmålslik kompetanse i språket. Flere elevers flerspråklighet kan likevel bli oversett eller ikke verdsatt fordi de ikke kan bruke språkene «på en funksjonell måte». Hva det vil si å bruke et språk på en funksjonell måte, er vanskelig å si. En måte å tolke det på er at elevene effektivt kan kommunisere i ulike situasjoner, og at alle språkene har samme funksjon. For flerspråklige personer er det helt naturlig at språk har ulike funksjoner, hvor ett språk for eksempel er knyttet til hjemmet og ett er knyttet til utdanning (se kapittel 3.2 om komplementaritetsprinsippet og Skutnabb-Kangas' kriterier, 1981). Fordi Hanne og Astrid ser ut til å forstå flerspråklighet i tråd kompetanse og funksjon, kan mange elevers flerspråklighet

glemmes eller bli oversett, slik som for eksempel flerspråkligheten til elever fra internasjonal skole.

5.2 Flerspråklighet som ressurs

Som vist ovenfor, er begrepet flerspråklighet definert litt ulikt i faglitteraturen, og noe ulikt blant lærerne i studien. Hvordan lærerne forstår begrepet, ser videre ut til å virke inn på hvordan de jobber med flerspråklighet som ressurs. I intervjuene med lærerne ville jeg undersøke i hvilken grad de erfarer flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Her svarte lærerne ved de ulike skolene ganske ulikt. Adrian forklarer at han ved å veksle mellom engelsk og norsk kan bruke de ulike språkene som verktøy for å bedre kommunikasjon og forståelse hos elevene.

Utdrag 3

Sofie: I hvilken grad erfarer dere flerspråklighet som en ressurs i klasserommet?

Adrian: [---] Som en ressurs? [-] altså vi [-] vi [-] de fleste snakker jo norsk og så kan jo de aller fleste engelsk [-] og så er det noen veldig få [-] som har vanskeligheter både på norsk og engelsk så vi har jo [-] hvis det for eksempel er definisjon av terminologi som er veldig forskjellig både på norsk og engelsk så kan det hende vi bruker [-] at vi har ei liste som har terminologi på engelsk og så har vi oversatt det til norsk [-] Så henger vi det opp i kanskje klasserommet [-] som kanskje viser at vi tar sånn der på alvor at vi bruker det også i klasserommet [-] at vi prøver å kommunisere både skriftlig og muntlig på forskjellige språk [-] når vi lærer [-] det hender jo ofte at jeg i timen jeg bytter over til norsk [-] Rett og slett [-] for om det er mange elever som snakker kan det være greit å uttrykke det både på norsk og engelsk for å få bedre forståelse [-] det kommer liksom litt automatisk

Adrian bruker ulike ressurser i sitt språklige repertoar for å nå sine kommunikative mål. Ved at Adrian tar i bruk flere ulike språklige ressurser for å formidle sine tanker og ideer, viser han transspråklig kompetanse. Som nevnt tidligere skriver Monsen og Randen (2021, s. 41) at: «Innenfor en samtale der flerspråklige mennesker deltar, og der alle behersker de ulike språklige kodene i ulik grad, gir det liten mening at de skulle holdt seg strengt til én språklig kode.» Å tillate seg å ha en fleksibel språklig praksis kan inkludere flere i samtalen, fremme

forståelsen og skape trygge rammer for språkbruk. At elevene ser at lærerne bruker flere språk for å nå sine kommunikative mål, kan bidra til at de selv blir trygge språkbrukere. Adrian henger også opp lister i klasserommet med fagbegrepene de bruker på ulike språk. På den måten blir transspråking også vist skriftlig. Ved å gjøre fagbegreper på ulike språk visuelt for elever bidrar han til å fremme transspråking i klasserommet. Sigurd beskriver også hvordan språk kan være en ressurs i klasserommet, men at han ikke “formaliserer det”.

Utdrag 4

Sigurd: Som en ressurs i klasserommet [-] ja jeg tror [-] jeg formaliserer det ikke [-] jeg tenker ikke på en spesiell måte. Jeg tenker ikke at nå er det en norsk del og nå er det en engelsk del, jeg tror det er en naturlig del av undervisningen. Av og til er presentasjoner eller arbeidsark både på norsk og engelsk, eller kanskje til og med et annet språk [-] elevene er gode ressurser i klasserommet, om en starter forsiktig, men også språk som ressurs [-] jeg mener [-] det er [-] litteraturen rundt oss. Å la elevene finne informasjon på språket de er mest komfortable med om en kun ser på forståelse [-] så [-]

Sigurd trekker frem at “elevene er gode ressurser i klasserommet”, og at de kan bruke de språkene de selv er “mest komfortable med”. Sigurd og Adrian tenker at flerspråklighet er en ressurs i klasserommet fordi de kan drive flerspråklig undervisning, og dermed sørge for at alle elever blir inkludert i undervisninga. Samtidig som de bruker ulike språklige koder i undervisning og samtaler med elever, er det stort sett bare engelsk og norsk som brukes.

På den ene siden kan det å anerkjenne elevenes språkpraksiser gi elevene muligheten til å uttrykke seg på tvers av språk og kulturer. Slik får elevene også utviklet seg språklig og kulturelt, noe som kan styrke elevenes språklige identitet (se f.eks. Norton, 1995, om betydningen av identitetsutvikling i andrespråklæring; se også García og Li Wei, 2014). På den andre siden kan lærere bekymre seg for at det fører til at noen elever føler seg ekskludert eller holdt utenfor. I Iversen (2019) får lærerstudenter spilt av tre fiktive vignetter om ulike situasjoner som involverer flerspråklige elevers språkbruk innenfor ordinær opplæring. Disse vignettene skulle lærerstudentene diskutere og vurdere (se mer i kapittel 3.4.1). I den ene vignetten blir det forklart at to elever i ei gruppe på fire bruker kurdisk når de jobber med gruppeoppgaver. Her viser lærerstudentene en bekymring for hvordan denne flerspråklige praksisen kan påvirke gruppedynamikken og elevene på gruppenivå. I tillegg uttrykker studentene en bekymring for at lærere ikke har oversikt over om elevene jobber med faget

eller gjør andre ting når de bruker andre språk i diskusjoner. Her diskuterer Iversen (2019) hvordan lærerne viser et språk-som-problem-syn fordi lærerstudentene plasserer læreren i sentrum av argumentet, og overser fordelene de flerspråklige elevene får av å kunne bruke flere språk i gruppearbeidet. At læreren ikke vet hva elevene snakker om i undervisning, kan selvsagt være et problem. På samme tid forklarer Joke Dewilde hvordan læreren må tørre å legge fra seg ekspertrollen, og la elevene være eksperter på sine egne språk (Brøyn, 2022). Dette gjør Sigurd når han åpner opp for at elever kan lete etter informasjon på andre språk.

Ved den videregående skolen vurderer de også flerspråklighet som en ressurs, men på en litt annen måte. Astrid nevner spesielt at i naturfag og geologi kan en ha nytte av å kunne flere språk når de skal jobbe med nye begreper.

Utdrag 5

Astrid: Når det gjelder begreper i naturfag og geologi så er det jo ofte sånn at man har nytte av å [-] kunne flere språk [-] det er jo for så vidt mange begreper som er forskjellig, men også mange begreper som man kan forstå fordi de finnes og brukes mer aktivt i andre språk [-] så på den måten kan det brukes som en ressurs

Astrid anerkjenner hvordan det er en ressurs å kunne flere språk i fagene hennes, og at fagbegreper ofte er felles på tvers av språkgrenser. På den måten viser hun en språk-som-ressurs-tilnærming. Samtidig forklarer hun ikke hvorvidt hun hjelper elever å trekke linjer mellom språk eller ikke, eller om hun jobber for at elever skal få erfare at flerspråklighet er en ressurs i hennes fag. Det kan være fordi hun ikke nødvendigvis tenker at de skal jobbe noe særlig med dette i hennes fag selv om hun forstår at det *kan* være det. Et viktig funn i Hegna og Speitz (2020) er at det er alle læreres ansvar å sørge for at elever får støtte i sin utvikling av norskerdigheter, og at denne språkopplæringen bør skje innenfor rammen av den faglige undervisningen. Det er altså ikke slik at elevene kun skal lære norsk innenfor norskfaglige rammer, men også i andre fag som for eksempel samfunnskunnskap og geologi.

Hanne beskriver hvordan flerspråklighet gir en mer bevisst holdning til grammatiske regler og skrivemåter, og at flerspråkligheten til elevene kan føre til økt bevissthet om språklige strukturer, og at det derfor er en ressurs.

Utdrag 6

Hanne: [-] Det kan også være sånn at når man er flerspråklig så har man et litt mer sånn [-] hva skal man si [-] bevisst forhold til det her med [-] grammatiske regler og skrivemåter og [-] av og til [-] ikke alltid, men av og til [-] så har man det fordi man har vært nødt til å forholde seg til forskjeller mellom ulike språk, hvordan de bygges opp [-] så det kan også være en ressurs og så [-] og så tenker jeg jo at ja nå var du nå bare ute etter det språklige men utenom det språklige så er det jo masse å ta av sant i forhold til [-] det å ha ulike kulturer i klasserommet holdt jeg på å si [-] det er jo en kjemperessurs i klasserommet

Hanne erfarer også at flerspråklige elever har ulike kulturelle perspektiver og opplevelser. I Olaussen og Kjelaas (2020) sin studie om norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen, finner de at det primært er kulturelt mangfold som trekkes frem som en ressurs i klasserommet. Det kan virke som elevers flerspråklighet altså vurderes som en mindre verdifull ressurs sammenlignet med kultur mangfoldet. En grunn til det, kan være at lærere har lite kompetanse i hvordan de kan jobbe med flerspråklighet som ressurs, og at de heller fokuserer på ulike aspekter ved det å være flerkulturell. Ved at lærerne primært konsentrerer seg om de kulturelle dimensjonene, kan elever med flerspråklig bakgrunn føle at deres språklige kompetanse ikke blir verdsatt på samme måte som de kulturelle erfaringene. Olaussen og Kjelaas (2020) skriver at det å heller rette oppmerksomheten mot det kulturelle perspektivet kan være et uttrykk for språklige ideologier. Når lærere legger vekt på kulturelle aspekter fremfor den språklige kompetansen til elever i undervisningen, kan dette være fordi elevenes flerspråklighet ikke passer inn i en enspråklig og puristisk forståelse av språk i skolen, hvor norsk er det viktigste språket og det språket de må mestre for å lykkes (Olaussen og Kjelaas, 2020, s. 69).

Hanne har også tidligere i intervjuet (utdrag 2) forklart hvordan elever må kunne språk «bedre» for å kunne regnes som flerspråklige. Enkelte elever som er flerspråklige, vil derfor kunne overses i arbeid med flerspråklighet som ressurs fordi deres språkferdigheter ikke er «bedre». Det gjelder også elevene fra den internasjonale skolen som har hatt norsk som fremmedspråk (faget) i grunnskolen (se diskusjon etter utdrag 2). Om Hanne tenker at elever som ikke har morsmålskompetanse i et språk likevel kan erfare flerspråklighet som ressurs med tanke på grammatiske regler og skrivemåter, er noe uklart. Fordi hun tidligere har antydnet at en må ha ganske god kompetanse i et språk for å være flerspråklig, kan en trekke slutningen at hun heller ikke anser at disse elevene får det samme utbyttet av å kunne flere språk som de elevene som er simultant flerspråklige.

Det er tydelig at lærerne ved internasjonal skole og videregående skole har litt ulike syn på flerspråklighet som ressurs. Hanne viser i større grad til enkeltelevens ferdigheter enn det lærerne ved den internasjonale skolen gjør. Hun trekker spesielt frem flerspråklige elevers grammatiske kompetanse som en ressurs, noe det jo er, men nevner ikke noen pedagogiske fordeler ved flerspråklighet i klasserommet. Adrian og Sigurd trekker derimot frem etablerte pedagogiske metoder i klasserommet. I undervisning ved internasjonale skoler i Norge vil det ofte være en nødvendig praksis for lærerne å veksle mellom norsk og engelsk fordi elevene ofte har ulike språklige bakgrunner. For noen elever vil kunnskapen være mest tilgjengelig om undervisningen gis på norsk, mens for andre vil engelsk være det språket de er mest komfortable med i lærings situasjoner. At Sigurd og Adrian kan tilby å forklare ulike deler av lærestoffet på norsk og engelsk, kan skape en mer inkluderende læringsopplevelse, og sikre at alle elever har tilgang til nødvendig informasjon og forståelse.

Som en ser fra sitatene ovenfor, har lærere en forståelse av flerspråklighet som i stor grad stemmer overens med det en finner i faglitteraturen (f.eks. Olaussen og Kjelaas, 2020). Til tross for dette jobber de svært ulikt med flerspråklighet som ressurs. Som Svendsen (2021) har problematisert (se kapittel. 3.2), er det ikke helt tydelig hva som ligger i flerspråklighet som ressurs, noe som igjen gjør det vanskelig å jobbe med det i klasserommet. I intervjuet med Hanne og Astrid spurte jeg Astrid om hun bruker læringsressurser på andre språk enn norsk. Da tenkte jeg spesielt på videoer og artikler som er relevant i for eksempel i naturfag eller geologi. Astrid svarer:

Utdrag 7

Astrid: Mye. Ja mye, jeg gjør det. Ja [-] absolutt [-] Det finnes ganske lite ressurser på norsk som er relevant å bruke [-] så ja men da er det engelsk. Ikke hvilket som helst annet språk

Ved å bruke videoer og artikler på engelsk bruker Astrid elevenes flerspråklighet som en ressurs. Astrid forklarer at det finnes få ressurser på norsk i disse fagene, noe som gjør at hun tar i bruk ressurser som er engelske. Astrid selv kan bare norsk og engelsk, og bruker derfor de språklige ressursene hun har i undervisningen. Hanne svarer også på dette spørsmålet:

Utdrag 8

Hanne: Jeg gjør nok det mindre tror jeg [-] litt i samfunnskunnskap, men ikke så mye. Det finnes gode ressurser der. [-] Vi ser ikke så ofte engelske dokumentarer / jo det skjer jo i samfunnsfag [-] og sosiologi og vi kan jo finne på å se en amerikansk film i norsk-timen [-] men da er det mer sånn valgt [-] Ikke på grunn av at det skal gjøre ting lettere for noen elever. Da er det valgt fordi det har noen kvaliteter som alle har nytte av på en måte.

Hanne bruker også engelske ressurser i undervisning, men understreker at det er på grunn av læringsmaterialet mer enn tilrettelegging. Lærerne ser ikke på det å jobbe med engelske ressurser som en måte å jobbe flerspråklig på. Engelsk har en svært sentral plass i Norge, og at det tar mye plass i elevers utdanning. Selv om Hanne sier at hun ikke bruker disse ressursene for å tilrettelegge, kan det likevel være en måte å la elevene erfare at deres språklige repertoarer er en ressurs. Svendsen (2021) skriver at det ikke alltid er like lett å forstå når flerspråklighet er en ressurs, men at det å bruke engelske artikler, videoer og filmer i undervisning er en måte å jobbe flerspråklig på. Hanne og Astrids refleksjoner rundt bruken av engelske ressurser i undervisningen illustrerer utfordringene med å forstå hva det betyr å jobbe flerspråklig. Engelsk har som nevnt en stor plass i norsk utdanning, og regnes nesten ikke som et fremmedspråk lengre. En kan derfor forstå at Hanne og Astrid ikke tenker særlig over at de jobber flerspråklig når de bruker ressurser på engelsk.

Astrid ser at elevene har gode fagkunnskaper i faget hennes, men at de ikke alltid klarer å formulere seg på norsk.

Utdrag 9

Astrid: de elevene jeg har hatt de siste årene har hatt gode fagkunnskaper i naturfag absolutt, og de har vært veldig fornøyd med undervisningen generelt [-] så jeg har ikke hatt noen av de som ikke er motivert [-] så ble jeg litt bekymret [-] / og de har klart seg fint selv om de har hatt manglende språkkunnskaper [-] og jeg sier at det de ikke klarer å uttrykke selvfølgelig kan du gjøre det på engelsk [-] liksom [-] du skal jo vise det du kan det er jo det som er viktig [-]

Astrid anerkjenner at det viktigste er at elevene får vist det de kan, og at om de får det best til på engelsk, får de muligheten til det. Likevel er det interessant at Astrid formulerer at elevene har “manglende språkkunnskaper”. Dette viser en form for enspråklighetsideologi, hvor det finnes en gitt språklig standard eller norm (se kapittel 3.3). At elever ikke kan formulere seg

på norsk, betyr ikke at de har manglende *språkferdigheter*. På samme tid får elevene uttrykke seg på engelsk fordi hun vet at de kan formulere seg bedre da, og at de i større grad kan vise hva de kan. Hun vet altså at elevene ikke har manglende *språkferdigheter*, men norskferdigheter.

5.3 Utfordringer med flerspråklighet i klasserommet

I intervjuene var jeg også opptatt av å snakke med lærerne om de erfarte at flerspråklighet kunne være en utfordring i klasserommet, ikke bare en ressurs. Det er fordi det i tidligere forskning (se f.eks. Olaussen og Kjelaas, 2021; Vikøy og Haukås, 2021) kommer frem at det ikke er så lett for lærere å forstå hva det vil si å jobbe med flerspråklighet som ressurs, og hvordan en kan hjelpe elever med å utvikle deres flerspråklighet. Jeg valgte derfor å snakke med lærerne om nettopp utfordringer. På den måten kunne jeg også få et bedre innblikk i hvordan de forstår flerspråklighet som ressurs. Lærerne ved den internasjonale skolen forteller at utfordringene i stor grad handler om vekslingen mellom språk, og hvordan dette kan oppfattes av elevene.

Utdrag 10

Adrian: [-] Noen ganger kan det være rart om jeg starter med engelsk og så legger jeg plutselig om til norsk. Det kan være forvirrende for noen elever [-] jeg må tenke på at jeg skal være [-] at jeg skal planlegge dette. Jeg kan ikke bare bytte språk [-] det kan forvirre noen. Om jeg er en til en med en elev kan det hjelpe en elev om den er norsk

Sigurd: Jeg tror det kommer av hva eleven er komfortabel med. vi kan ha utfordringer, men om det er greit for eleven [-] ja [-] om vi bytter mellom språk kan det være utfordrende for eleven om de ikke vet hva de skal forvente. For om du bytter til et språk gjør du slik at noen ikke forstår, men om du bytter til et annet er det noen andre. Det er alltid noen som blir ekskludert. [-] men ja [-] men på en til en velger man språket som er best for den eleven [-] men utfordringer [-] ja jeg mener [-] forberedelse av materiale tenker jeg på hvilket språk jeg bruker, men for meg er det stort sett engelsk [-] ja [-] jeg tror ikke [-] jeg lager ikke to undervisningsopplegg på hvert språk [-] det er mer integrert at jeg kanskje bruker litt norsk

For både Adrian og Sigurd er det naturlig å veksle mellom språkene for å fremme elevenes læring. De har ikke strengt avgrensede områder hvor de snakker et språk, og hvor de snakker

et annet. Det eneste faget hvor skolen er opptatt av å bruke norsk, er i norskfaget. Ellers er vekslingene flytende og skjer etter behov.

En annen utfordring Sigurd opplever, er hvordan han føler at skolen mangler tydelige rammer for å nå målet om at flerspråklighet skal erfares som en ressurs. Det Sigurd og Adrian driver med, er naturlig transspråking. Her veksler de til norsk med individer, i par eller i mindre grupper for å sikre at elevene forstår det de jobber med. Williams (2012) beskriver at dette skiller seg fra offisiell transspråking, hvor språkvekslingen i større grad er planlagt.

Utdrag 11

Sigurd: Men jeg tror det er [-] jeg tror ikke vi har noen gode standardiserte prosedyrer for å ha flerspråklige klasserom. Det er ikke noe vi har formalisert. Vi sier vi er en multilingual class og at elever er forberedt på 50/50 norsk/engelsk når de er ferdig, men jeg er ikke sikker på om vi gir dem spesielle ressurser eller mål videre enn de generelle målene vi har. Jeg tror ikke det er en spesiell måte for å nå dem eller for å måle det nødvendigvis. [-] ja [-] jeg hater det [-] det er noe [-] å investere ressurser tror jeg vi må ha et tydeligere mål å jobbe mot [-]

Skolen han jobber på har som mål at elevene skal snakke både norsk og engelsk når de er ferdige med det internasjonale utdanningsløpet⁶, men Sigurd peker her på gapet mellom målet om flerspråklighet og hvordan de praktisk jobber med å nå dette målet. Utover det å snakke norsk og engelsk om hverandre, nevner ikke lærerne at de bruker flere språk i undervisningen. Dette ser en også i rapporten *Evaluering av tospråklig opplæring i skolen* (ETOS; Brevik et al., 2020). Forsknings- og evalueringsprosjektet fulgte elever i flerspråklige klasser i ulike fag på 8., 9. og 10. trinn i årene 2019–2022 for å undersøke tospråklig opplæring i skolen. Hovedrapporten ble publisert i 2020. Beiler (2020) har skrevet et kapittel i rapporten om elevenes opplevelse av språkbruk og deres forhold til språk. Funnene viser blant annet at elevene rapporterer ulik grad av engelskbruk, og at det er lærerne som er den viktigste faktoren for «hvordan engelsk og norsk brukes i undervisningen» (Beiler, 2020). Elevene trekker også frem at lærerens egen språkbakgrunn kan påvirke hvilket språk de bruker i undervisningen. Om en lærer har utenlandsk bakgrunn, forteller elevene at de oftere snakker engelsk (Beiler, 2020). Verken Adrian eller Sigurd forklarer at de planlegger tospråklig

⁶ For å sikre skolens anonymitet har jeg bevisst ikke referert til skolens mål og visjon.

undervisning, men at det skjer automatisk. Dette trekker de både frem som en ressurs og en utfordring. Sigurd har ikke norsk som sitt førstespråk, noe som kan anses som en grunn til at han bruker norsk i mindre grad enn engelsk.

En kan tolke det som at norsk i undervisningen til Sigurd og Adrian brukes som et støttespråk. Undervisningen er på engelsk, mens norsk brukes der elever trenger ekstra støtte og veiledning. I ETOS-prosjektet forklarer elevene at det også er noen fag hvor lærerne oftere underviser på norsk. I matematikk ble norsk hyppigere brukt fordi mange elever opplever faget som krevende. Elevene opplevde at norsk var en viktig støtte i dette faget (Beiler, 2020). Det stemmer overens med det Sigurd og Adrian forklarer. Den internasjonale skolen har som mål at elevene skal snakke både norsk og engelsk flytende etter utdanningen sin, men som en ser i sitatet til Sigurd ovenfor, mangler det tydelige rammer. Likevel ser en hvordan de bruker transspråking strategisk for å støtte og sikre at flerspråklige elever får tilegnet seg ny kunnskap. Elevene får også erfare og lære seg en bærekraftig dynamisk språking, hvor deres språklige repertoarer flettes sammen og styrkes.

Når en lærer seg et nytt språk, er ord- og begrepslæringen en sentral del av det. I arbeid med fag som naturfag og samfunnsfag jobber de mye med lavfrekvente, fagspesifikke begreper. Disse begrepene møter en i liten grad utenfor fagfeltets domene, og må læres. Astrid og Hanne forteller at de opplever at elever ofte vet hva begrepene betyr, men mangler ord for det på norsk.

Utdrag 12

Astrid: De fleste har jo mer naturfag [-] de har gått mer inn i faget enn norske elever. Og de har jo begrepene bare på et annet språk så de må jo oversette det. Som også er en jobb å gjøre

Hanne: Ja ja [-] men da er veien kortere [-] enn hvis du mangler den begrepsforståelsen må du jobbe med det på en annen måte [-] det er [-] det er jo en del sånne kulturforskjeller tenker jeg som en må ta hensyn til

Begreper er ideer eller bilder vi har for å kunne kategorisere fenomener (Monsen og Randen, 2022). Elever fra internasjonale skoler har, på lik linje med andre elever, bilder eller ideer av ulike fagspesifikke begreper de har lært på ungdomsskolen. Når de begynner på norsk videregående skole, må flere av dem få nye merkelapper for ideene. Det vil si at de har en idé

om hva begrepet «fotosyntese» innebærer, men mangler det norske ordet for det. Som Astrid sier, «er [det] en jobb å gjøre» for elevene å oversette, slik at de får norske merkelapper på begreper de allerede vet hva er. Hanne bygger videre på det Astrid sier, og kommenterer at om elevene mangler begrepet eller har en annen forståelse av hva begrepet er, er veien lengre. Begge lærerne har et bevisst forhold til at ord- og begrepslæring er en prosess elevene må gjennom, og at det krever en ekstra innsats fra elevene. Samtidig er det lite i intervjuene som tyder på lærerne tilrettelegger for at elevene skal få mulighet til å jobbe med det i undervisning, og at det er noe som blir overlatt til elevene selv. Det kan derfor bli vanskelig for lærerne å ha oversikt over det elevene kan og ikke kan, når en viktig del av læringen blir overlatt til elevene selv.

Fordi Sigurd underviser i samfunnsfag, var jeg nysgjerrig på om han bruker norsk når han snakker om temaer som handler om noe i Norge.

Utdrag 13

Sigurd: Ja [-] det ville jeg. For eksempel religion eller samisk [-] Fornorskning da er det mer naturlig å bruke mer norsk, spesielt fordi referansene og media [-] intervju og disse tingene er alt på norsk. Alt det er faktisk ressurser om en ser på det forrige spørsmålet [-] det bruker vi ofte. Men [-] jeg tror en utfordring er å kjenne språket, for en forventer at elevene skal nå et nivå i norsk, mens vi som lærere ikke er der selv [-] dette skaper en ubalanse. Jeg tror ikke jeg kunne gått på videregående i norsk selv [-] så det er liksom sånn [-] men jeg mener [-] jeg legger ikke skjul på at jeg lærer [-] det er en utfordring [-] å møte elevene akademisk med det akademiske språket de trenger [-] når jeg ikke nødvendigvis har det samme nivået

Sigurd integrerer ressurser på norsk i undervisningen om temaer som samisk kultur og fornorskningen av samer. Dette gir elevene mulighet til å benytte sine språklige ressurser i norsk. Han forklarer at han gjør det fordi det finnes mange gode læringsressurser en kan bruke i undervisningen, som for eksempel intervjuer eller andre artikler i norsk media om tematikken. Her viser Sigurd hvordan flerspråklighet kan være en ressurs, nettopp fordi noen informasjonskilder er mer tilgjengelig på andre språk. Dette kan motivere elevene til å bruke sin flerspråklighet for å innhente informasjon, ikke bare om Norge, men om alle emner de studerer. Ved at Sigurd selv bruker norske ressurser i undervisning, demonstrerer han det han beskriver i utdrag 4, hvor elever bruker ulike språk for å finne informasjon. Slik bidrar han til

at elever får erfare at språk er en ressurs for både klassen og for han selv, og viser hvordan elevene kan bruke ulike språk i læringsarbeid.

Selv om Sigurd motiverer elever til å utvikle sin flerspråklighet og bruke sine ressurser, påpeker han at det kan være utfordrende at han selv holder på å lære seg norsk. Skolen forventer at elever lærer seg et visst nivå i norsk, noe han føler han selv ikke oppnår. Likevel bruker han de språklige ressursene han har tilgjengelig for å formidle informasjon om ulike emner. Sigurd er åpen ovenfor elevene om at han selv lærer seg norsk, og kan på den måten være et forbilde for elever ved å vise at en kan bruke de ressursene en har tilgjengelig, og at en ikke må ha morsmålslik kompetanse for å bruke norsk i undervisning.

Monsen og Randen (2022, s. 14) forklarer at morsmål er «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan ha to morsmål». I møte med flerspråklige elever beskriver Hanne og Astrid at det er utfordrende at det virker som elever ikke har gode språkkunnskaper i sitt eget morsmål, eller at de ikke er helt sikre på hva som er deres morsmål.

Utdrag 14

Astrid: Og når det gjelder flerspråklighet [-] så tenker jeg det største problemet er den som ikke har et godt morsmål i det hele tatt. Som ikke har et språk som den er skikkelig kompetent i i det hele tatt

Hanne: Som ikke helt vet hva morsmålet deres er

Astrid: Ja eller som liksom ikke behersker [-]. Det er noen som elever som ikke virker å ha et godt morsmål heller, [-] og de får jo store utfordringer når det gjelder alle språk, og de har vi jo ikke [-] de har jo bodd her lenge

Hanne: Ja det er der det ligger, de som har bodd her lenge og har dårlige [-] veldig dårlige norskkunnskaper

Som nevnt i kapittel 3 er ikke innlæring av språk helt likt, det vil si at en person har lært seg språkene i ulike situasjoner og med forskjellige personer. Det betyr at språkene har ulike funksjoner hos personer som bruker dem. En person kan kanskje bruke tre ulike språk, men de har ulike funksjoner. Et språk brukes mest hjemme med familien, et brukes i utdanningen og et brukes både til utdanning og med venner. Astrid forklarer at noen elever ikke har et

språk som de er «skikkelig kompetent i i det hele tatt». Ifølge komplementaritetsprinsippet kan ferdighetene i de ulike språk utfylle hverandre (Røyneland, 2016). Det elevene ikke får til å formidle på et språk, kan de å si på et annet. Lærerne erfarer at elevenes språkferdigheter er begrenset i alle språk, og det kan virke som om lærerne oppfatter det som at språkkunnskapene ikke utfyller hverandre. Selv om elevene kanskje har manglende språkferdigheter i norsk, betyr ikke det at de har manglende språkferdigheter i alle språk, slik jeg diskuterer etter utdrag 10.

Elevenes språkkompetanse, altså evnen til å forstå og bruke et språk, må skilles fra elevenes språkbruk, altså hvor og hvordan de bruker språket i ulike kontekster. Elevenes språkbruk er forskjellig i ulike kontekster. Denne helhetlige språkkompetansen er vanskelig for lærere å få innsikt i fordi de kun møter elevene i en skolekontekst hvor deres språkferdigheter blir målt opp mot de elevene som har norsk som førstespråk, og kanskje sitt eneste språk. De flerspråklige elevene er summen av alle sine språk, ikke bare det språket de bruker i utdanningen sin. Elevenes språkkunnskaper i norsk måles opp mot andre elevers kunnskaper, noe som gjør at elevenes språkkunnskaper, altså kunnskapene i *alle* språkene, blir oversett. I skolen vil lærernes oppfatninger av flerspråklighet påvirke hvordan de jobber med og bruker språk i undervisning. At lærerne opplever at elevene ikke har gode språkkunnskaper, gjør at deres ferdigheter og kunnskaper marginaliseres og overses. I sitatet virker det som om lærerne er bekymret over at elevene har bodd lenge i Norge, men at de «har dårlige [-] veldig dårlig norskkunnskaper». Det lærerne forklarer her kan knyttes opp mot purisme (se kapittel. 3.3). Språkbruk som bryter med det lærerne anser som «god», kan bidra til å skape negative holdninger fordi forestillinger om hva som er godt og riktig språk er grunnleggende verdiladde og normative (Hårstad et al., 2021). Det vil igjen påvirke hvordan lærere møter disse elevenes flerspråklighet, og hvordan de jobber med flerspråklighet som ressurs.

Inkludering av flerspråklighet i undervisningen er som tidligere diskutert, en kompleks og mangefasettert oppgave som krever nøye tilpasning og tilrettelegging for å imøtekomme ulike behov og rettigheter. I intervjuet nevnte først ikke lærerne ved den videregående skolen hvordan de inkluderte flerspråklighet som ressurs i undervisningen. Jeg stilte derfor et oppfølgingsspørsmål om dette.

Utdrag 15

Hanne: Ja, men det er klart i andre fag enn norsk, som samfunnskunnskap så kan man jo [-] kjøre underveisvurderinger på engelsk og [-] og hvis det er slik de får vist sin kompetanse best [-] men på et eller annet tidspunkt så må vi på en måte [-] for de er jo ikke gitt at de får lov å ha en eksamen på for eksempel engelsk [-] så [-] ja [-] så det er en utfordring. [-] Og vi har tretti elever i klassen, det er begrenset hvor mye vi kan klarer å tilrettelegge for hver enkelt [-] dessverre [-] sånn er virkeligheten

Hanne er åpen for at elever skal få vise sine ferdigheter i samfunnskunnskap på engelsk om det er nødvendig. Samtidig tenker hun på ulike strukturelle situasjoner som gjør det utfordrende. For det første kan elevene komme opp i eksamen i faget, hvor de må svare på norsk. Dette poenget trekker også Utdanningsdirektoratet (2017) frem i artikkelen «Hvilke språk kan skoler undervise på?». Elevene må derfor lære seg å formulere seg på norsk. I tillegg trekker Hanne frem hvordan det er mange elever i en klasse, og at hun har begrenset tid til hver enkelt elev. Elevene fra internasjonal skole har ferdigheter og kunnskap i fagene tilgjengelig på engelsk, og det er uheldig at de ikke får vist dette frem på videregående skole. Komplementaritetsprinsippet (Se kapittel 3.2) viser til at det en ikke kan kommunisere på et språk, kanskje er tilgjengelig på et annet. Selv om en ikke kan formulere kunnskapen sin på norsk, betyr ikke det at den ikke er der. I kapittel 3.3.1 skriver jeg om Hegna og Speitz (2020) sin forskning på lærerstudenters oppfatninger av flerspråklighet. Her skriver Hegna og Speitz (2020) at lærerstudenter ofte oppfatter minoritetsspråklige elever som en utfordring og merarbeid i klasserommet, ikke som en ressurs.

Selv om lærerne opplever ulike utfordringer knyttet til flerspråklighet, er det ingen som er negative til bruken av det. Svendsen et al. (2020) skriver at selv om lærere er positive til flerspråklighet, er det fremdeles et stykke å gå før alle lærere anerkjenner verdien av alle elevenes språk. Det kommer også frem i funnene i denne studien. Lærerne er stort sett positive til flerspråklighet, og forstår at det er en ressurs å kunne flere ulike språk. Samtidig kommer det frem at lærerne ved videregående skole ikke helt vet hvordan de kan jobbe med flerspråklighet som ressurs i klasserommet, og at lærerne ikke anerkjenner alle språkene til elevene. Det kan virke som om Hanne og Astrid er opptatt av at elevene må ha morsmålslik kompetanse i språk for at flerspråklighet skal være en ressurs. Adrian og Sigurd derimot, viser en forståelse for hvordan de kan jobbe med flerspråklighet i klasserommet, og at de ofte har en transspråklig pedagogisk tilnærming i sine klasserom. Samtidig er de usikre på hvordan elevene skal oppnå målet om balansert tospråklighet i engelsk og norsk gjennom denne praksisen.

5.4 Lærernes erfaringer av overgangen til norsk videregående skole

Elever som går på internasjonale grunnskoler, fortsetter ikke alltid sin internasjonale utdanning. Det kan det være flere grunner til, for eksempel at byen de bor i ikke har et videre internasjonalt tilbud, elevene ønsker å gå yrkesfaglig utdanning, eller at de syns videre utdanning på for eksempel IB-linje på videregående (se kapittel 2.1) ikke er noe for dem. Derfor begynner veldig mange elever begynner på norske videregående skoler, hvor all undervisning gis på norsk. Jeg er i denne oppgaven ute etter å undersøke hvordan denne overgangen er for elevene, sett fra lærerperspektivet. Gjennom intervjuene ble det tydelig at lærerne ved de to skolene hadde ganske forskjellige opplevelser av hvordan denne overgangen er. I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan lærerne ved den internasjonale skolen forbereder elevene, både faglig og sosialt, på overgangen, og hvordan de ser på sitt ansvar for å gjøre denne overgangen så lett som mulig. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan lærerne på den videregående skolen opplever overgangen.

I intervjuet på internasjonal skole spurte jeg lærerne om de har samtaler med elevene om at de skal begynne på norsk videregående skole. Sigurd og Adrian svarer:

Utdrag 16

Sigurd: Ja [-] jeg tror [-] ja ganske ofte. Noen er ganske stresset, mens mange har ingen problem med det. Det er en samtale vi har ofte. Mer spesifikt er det med de elevene som har kommet hit uten å kunne norsk og som lærer norsk er det mer fokus på det [-] men [-] Jeg tror [-] alle er bevisste på det.

Adrian: Det slår [-] når de er på videregående har de norske bøker [-] de er vant til å bruke engelsk terminologi [-] noen begreper i naturfag er jo ganske like da [-] men tidligere elever har sagt at det er vanskelig i starten, å bli vant til norske bøker [-] men det varte ikke så lenge så [-] ja

Sigurd antyder her at overgangen til norsk videregående skole kan være utfordrende for noen elever, og at dette er en overgang elevene selv er stresset for i forkant, spesielt hvis elevene enda holder på å lære seg norsk. Han forteller også at han tror alle på skolen er bevisste på det, og at dette er noe de snakker mye om. Ved at Adrian trekker frem at elevene er vant til engelsk terminologi, kan en forstå det slik at Adrian er enig med Sigurd. Selv om noen begreper i naturfag er ganske like på norsk og engelsk, må elevene venne seg til å ha

undervisning på norsk. Adrian har opplevd at tidligere elever selv har sagt at det har vært utfordrende, men at de har vent seg til det etter hvert. Adrian kommenterer ikke noe om hvilket språklig utgangspunkt disse elevene har hatt. De kan ha gått alle årene sine på skole i Norge og vært en del av det norskspråklige samfunnet fra de var ganske små, eller de kan ha kommet til Norge sent i utdanningsløpet og nettopp begynt å lære seg norsk. Selv om elevene har fortalt Adrian dette, kan en ikke trekke noen konklusjon om at utfordringene ved å begynne på videregående skole ikke varer så lenge. En kan likevel tenke seg at overgangen til videregående skole er lettere for de elevene som har norsk som morsmål, eller som et språk de har lært fra de var i starten av grunnskoleutdanningen sin, enn for de elevene som har flyttet til Norge og måtte lære seg språket i ungdomsskolealder. Det er også sistnevnte elever Sigurd opplever som noe mer nervøs før overgangen.

Utdrag 17

Sigurd: Jeg tror elevenes holdning til læring er det viktigste vi kan forberede de på [-] det er det største og viktigste de kan ta med seg og det gjør at de opplever [-] språket [-] jeg føler ikke at jeg forbereder de særlig språklig på norsk videregående skole, men om jeg kan forberede dem på å være kritiske tenkere, å finne egne svar [-] det vil ta de gjennom alle overganger de må gjennom [-] /

Sigurd: Åpenbart er det språklige utfordringer, men det er ikke noe spesielt jeg gjør [-] for å forberede dem [-] til norsk videregående [-] jeg tror ikke det

Som nevnt tidligere har den internasjonale skolen et mål om at elever skal snakke både norsk og engelsk flytende etter endt skolegang. For elever som kommer til Norge i løpet av ungdomsskolen er selvsagt dette målet ganske ambisiøst. En trenger tid på å lære seg språk, og skolen har som nevnt i kapittel 2.1 ikke satt av så mye tid eller ressurser til at elevene skal lære seg norsk, spesielt ikke sammenlignet med det innføringstilbudet elever får om de begynner i offentlig skole.

Sigurd forklarer at han ikke gjør noe spesielt for å forberede elevene språklig til videregående, men at han heller jobber med elevenes holdninger til læring og kritisk tenkning. Videre tror han at dette vil hjelpe dem «gjennom alle overganger» senere. Sigurd forklarer ikke hvilke andre overganger han tenker på, men jeg forstår det som at han tenker på overgangen til for eksempel universitet etter videregående skole, eller til arbeidsliv etter skolegang. Elevenes manglende ferdigheter i norsk kompenseres med at de er lærevillig, og at de er kritiske

tenkere. Han anerkjenner likevel at det åpenbart er språklige utfordringer når elevene begynner på norsk videregående. Skolen gir elevene en internasjonal utdanning, og at engelsk er det språket som brukes mest i undervisning. Tidligere i intervjuet forklarte Sigurd hvordan han av og til kan ha arbeidsark på norsk, eller at de lager lister med terminologi på norsk og engelsk. Selv om Sigurd selv sier han ikke jobber med å forbedre elevenes norskferdigheter før de begynner på norsk videregående skole, forklarer han flere eksempler på hvordan de jobber transspråklig. Han tenker kanskje ikke over det selv, men alle møter elevene har med norsk kan bidra til at de lærer seg nye ord og setningsstrukturer.

Internasjonale skoler sitt mandat er ikke først og fremst å lære elever norsk, men å gi elevene en internasjonal utdanning (se kapittel 2.1). Utdanningen de får ved skolen skal forberede dem på et globalt samfunn og strekker seg utover nasjonale grenser. Elever skal for eksempel kunne gå et par år på skole i Norge for så å fortsette utdanningen ved en internasjonal skole i et annet land, og fremdeles føle at de har fått et helhetlig utdanningstilbud. På den andre siden er det primære språket i Norge norsk, og elevene vil av den grunn møte en forventning om å lære seg språket fra andre sosiale grupper utenfor skolen. På den måten vil det være hensiktsmessig for skolen å jobbe mer med å utvikle norskferdighetene til elevene. Tidligere i intervjuet spurte jeg lærerne ved den norske videregående skolen om de gjør noe for å inkludere flerspråklig i undervisningen sin. Hannes svar viser hvordan hun tenker på elevenes språklige rettigheter i skolen.

Utdrag 18

Sofie: Tilpasser dere undervisningen for å inkludere flerspråklig på noen som helst måte?

Hanne: Det er jo mulig å få tilgang på forenklet læreverk for eksempel [-] hvis man [-] hvis de læreverkene vi har blir litt for ordrik holdt jeg på å si [-] så det er jo en mulighet [-] men det kommer jo helt an på hva som er grunnlaget for flerspråklig [-] for noen har jo rettigheter ikke sant, elever med kort botid har [-] en annen læreplan i norsk [-] de har noen rettigheter i forhold til å slippe unna fremmedspråk og [-] få ta eksamen i sitt morsmål istedenfor [-] og så bruker de de ekstra timene de får til mer norskundervisning [-] så de dem har jo [-] de er jo en egen gruppe. De som ofte ramler mellom stolene er jo [-] Det er jo ofte elever fra den internasjonale skolen som har bodd lenge i Norge [-] men som er ganske dårlig i norsk [-] og de har ingen formelle rettigheter [-] når de går over i videregående skole og skal ha all undervisningen sin på

norsk og også skal forholde seg til et norskfag der vi forventer at de har hatt ti år [-] med hovedmål og sidemål og de skal ha lært masse språkhistorie og litteraturhistorie [-] og /

Her tar Hanne opp flere sentrale poeng i overgangen for elever fra internasjonal skole til norsk videregående skole, men nevner ikke noe om hvordan hun inkluderer flerspråklighet i undervisningen. Det er viktig fordi det viser hvordan enkelte lærere forstår det å lære seg norsk som en rettighet, mens det å få utvikle sin flerspråklige kompetanse faller bort. Elever som kommer til Norge sent i grunnskoleløpet og begynner i norsk skole, får tilbud om norskopplæring i egne klasser, grupper eller skoler. Innføringstilbudet er et overgangstilbud for nyankomne elever, hvor målet er at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Dette gjelder elever som begynner i offentlig norsk skole. Etter ungdomsskolen har nyankomne ungdommer rett til videregående opplæring dersom de har kunnskaper og ferdigheter på nivå med norsk grunnskole eller allmenn grunnskoleutdanning i ni år. Her stilles det ikke krav til elevenes språkferdigheter. Så lenge elevene har faglige kunnskaper og ferdigheter på samme nivå som elever i norske skoler, har de rett på videregående opplæring.

Hanne forklarer at elever fra internasjonale skoler er «[d]e som ofte ramler mellom stolene». Det Hanne peker på er viktig. Elever som flytter til Norge og velger å begynne på en internasjonal skole, får ikke de samme rettighetene som elever som ikke kan norsk og begynner på norsk offentlig skole. Elevene på internasjonale skoler starter umiddelbart i vanlige klasser siden undervisningsspråket er engelsk. De mottar undervisning i norsk i separate norsktimer, hvor de ofte har nybegynnernivå mens resten av elevene studerer fremmedspråk (se kapittel 2.1). Fordi elevene har kunnskap og ferdigheter i andre fag på nivå med norsk grunnskole, søker de seg videre til videregående på like vilkår som elever fra andre skoler. Det vil si at elever ved internasjonal skole kan ha bodd i Norge i et par år, men fordi de ikke har fått innføringstilbud i norsk, har de kanskje ikke de norskferdighetene som er nødvendig for å følge undervisning på norsk i skolefagene ved videregående skole.

I tillegg til de språklige utfordringene, har kanskje ikke denne elevgruppen kunnet følge kompetansemålene i norskfaget, slik at de mangler kunnskap om for eksempel norsk språkhistorie eller litteraturhistorie. Fordi elevene ikke har tilstrekkelige norskferdigheter, blir det vanskelig å lære noe i fag. I norskfaget er det spesielt fordi elevene ikke har fått karakter i norsk på ungdomsskolen, men på videregående får de det, og de vurderes på lik linje med alle

andre elever. For Hanne oppleves det kanskje som en vanskelig problemstilling fordi hun er norsklærer. Det kan virke som Hanne syns det er mer greit å tilpasse undervisningen og vurderingssituasjonene til elevene fra internasjonale skoler i andre fag. Hanne forklarer at de i starten av semesteret kartlegger elevene som har begynt på førsteåret.

Utdrag 19

Hanne: Ja altså vi kartlegger dem jo i starten av skoleåret [-] altså når de begynner her. Og så går det an, hvis vi har kapasitet, så kan vi, og det gjør vi ofte [-] basert på [-] det er jo elever som er på A1 nivå når de begynner her og kanskje knapt nok det [-] så da får de jo [-] tilbud om [-] Ekstra undervisning i norsk sammen med de elevene som har kort botid

Som Hanne har nevnt i flere sitater, er det noen elever som kan svært lite norsk når de begynner på videregående. Disse elevene har i utgangspunktet ingen rettigheter til ekstra språkopplæring, men som Hanne forklarer, kan de få tilbud om ekstra undervisning sammen med elever som har kort botid i Norge. Elevene fra internasjonal skole får altså et tilbud de ikke egentlig har rett til ved denne skolen. Fordi det er frivillig for disse elevene å delta i ekstra undervisning, var jeg nysgjerrig på om elevene takker ja.

Utdrag 20

Sofie: Takker de ja til det da eller?

Hanne: Ja [-] det gjør de [-] men om de er så veldig motivert alltid [-] det [-] er jeg usikker på /

Astrid: Jeg er ikke så sikker på /

Hanne: Altså de klarer seg liksom så fint i engelsk [-] men de klarer seg ikke så fint med engelsk på denne skolen ... hadde dette vært en internasjonal skole ... eller ib-program /

Det er ikke gitt at andre skoler har den samme muligheten, og at andre videregående skoler har nok ressurser til å hjelpe denne elevgruppen med ekstra undervisning i norsk. Samtidig ser en at lærerne er usikre på om elevene er motiverte for å ta den ekstra undervisningen. Fordi det ikke er et krav at de deltar, står lærerne i en situasjon hvor de må tilrettelegge undervisningen for elever som ikke mestrer norsk på et «nødvendig» nivå, men som heller

ikke gjør noe for å nå dette målet. Det kan henge sammen med at de utenfor skolefagene klarer seg så fint med engelsk, og at det derfor ikke føles så akutt.

Utdrag 21

Hanne: Jeg har masse elever nå fra *** som bare snakker engelsk i år [-] snakker ikke norsk. jeg vet ikke hva jeg skal gjøre [-] de andre elevene er jo villig til å snakke engelsk med dem det er jo ingen problem. Det er mange norske elever som syns det er lettere å snakke på engelsk [-] som ikke har noe problem med det. så det høres jo ut som vi er på en sånn amerikansk high school inni klasserommet [-] og jeg bare fortvilt prøver å få de til å gå over til norsk [-] hvert fall i norsktimene. Så ja nei det er vanskelig å vite hva man skal gjøre

Hanne har elever som utelukkende snakker engelsk, og antyder at det er en frustrasjon for henne i norskfaget. I skolen skal lærere motivere og oppmuntre til flerspråklighet, men elevene må også kunne delta i norskundervisningen. I norskfaget skal elevene utvikle sine språklige ferdigheter i norsk, og kompetansemål for elever på tredjeåret på videregående skole forklarer hvordan de skal kunne bruke et presist og nyansert språk på sitt hovedmål. Hanne, og andre norsklærere, blir altså dratt mellom det å motivere til flerspråklighet samtidig som de må sørge for at elever utvikler sine norske språkferdigheter. Elevgruppen fra internasjonale skoler skal få erfare at deres flerspråklighet, både ferdigheter i engelsk, norsk og andre språk, er en ressurs, men de må også utvikle sine ferdigheter i norsk fordi faget krever det.

Det at elevene snakker engelsk kan kobles til den lingvistiske markedsplassen. Begrepet kommer fra sosiologen Pierre Bourdieu og handler om at språk fungerer som en kapital i samfunnet, og om at verdien til et språk er avhengig av den statusen og prestisjen som er forbundet med språket (Hårstad et al., 2021). Hanne forklarer at de fleste elevene ikke har et problem med å bruke engelsk, og at det kan være en grunn til at de gjør det. En annen forklaring kan være at engelsk har en høyere status i dette klasserommet. I en klasse ved denne videregående skolen er nok engelsk å anse som mindretallets språk. Engelsk har likevel en høy status i samfunnet generelt. Det kan være på grunn av innflytelse fra populærkulturen, forskning, høyere utdanning og næringsliv, som alle er preget av domenetapsproblematikken (Hårstad et al., 2021). «Med «domenetap» menes en utvikling der et morsmål gradvis blir erstattet av et annet språk, her engelsk, innenfor bestemte samfunnsområder [...]» (Mæhlum, 2020, s. 166).

Engelsk er et *lingua franca*, det vil si et fellesspråk for mennesker som ikke snakker samme språk. Engelsk har derfor en symbolkraft som påvirker oss til ofte å bruke det over andre språk (Hårstad et al., 2021). Videre kan en derfor si at engelsken har et språklig hegemoni. Det betyr at språket har en makt og dominans. Her er det to ting som er særlig relevant i Hannes klasserom. For det første er det flere av elevene fra internasjonale skoler som kanskje ikke har nok kompetanse i norsk til å følge samtalene mellom elever, og da tyr elevene til fellesspråket engelsk slik at alle blir inkludert i samtalen. Å bruke engelsk kan i en slik situasjon gjøre at elever fra internasjonale skoler føler seg inkludert, men det kan også gjøre at alle flerspråklige elever i klasserommet opplever at deres språklige repertoar er en ressurs i den norske skolen. For det andre har engelsk en sentral rolle i ungdomskulturen gjennom ulike sosiale medier som Tiktok og Instagram, i tillegg til at elever spiller dataspill hvor det er vanlig å kommunisere på engelsk. At engelsk har denne posisjonen i klasserommet og i samfunnet generelt, kan kanskje gjøre at det er vanskelig å motivere elevene til å bruke mer norsk. Elevene fra internasjonale skoler kan oppleve at skolefagene er det eneste norskspråklige domenet i deres liv.

Elever fra internasjonale skole som begynner på norsk videregående skole har hatt engelsk som sitt primære utdanningspråk, men har norsk som fag på skolen, i tillegg til at lærerne ofte bruker norsk i annen undervisning. Det er mange elever ved skolen som har norsk som sitt morsmål, eller har hatt det som et andrespråk fra de var ganske små. I tillegg er de en del av det norske samfunnet hvor de er en del av et nabolag, deltar på fritidsaktiviteter og kulturtilbud. Disse tilbudene foregår som oftest på norsk, og elevene møter nok en god del norsk i hverdagen selv om de ikke har det som sitt utdanningspråk. Hanne antyder at noen elever har større utfordringer i møte med videregående skole enn andre.

Utdrag 22

Hanne: De fleste klarer seg [-] de med gode norskferdigheter, men det er noen jeg tenker ikke klarer seg

De fleste elevene klarer seg altså fint, men norskferdighetene deres er avgjørende. De som ikke har gode nok norskferdigheter er det vanskeligere for. Lærerne ved den internasjonale skolen forklarer hvorfor det kan være slik at noen elever opplever videregående skole som mer utfordrende enn andre.

Utdrag 23

Adrian: Jeg tror de norske [-] over nitti prosent er norsk [-] så engelskkunnskapene når de går ut herfra er bedre enn de fleste [-] norsken kan de jo. De går ut herfra med flytende engelsk, og så har de norsken tilgjengelig. De har jo bra språkbagasje når de går ut herfra

Sigurd: Om de starter her i førsteklasse er det ikke et problem, men om de starter senere er det vanskeligere. Jeg tror også det er viktig at de har ett av språkene hjemme [-] det er vanskelig for skolen å sikre den opplæringen om det ikke er språkstøtte hjemme [-] med mindre de begynner i førsteklasse. Men det er veldig få elever som verken har norsk eller engelsk hjemme [-] men flytende [-] hvordan måler vi det? Det vet jeg ikke

Fordi så mange elever «er norsk», tror Adrian at overgangen går helt fint, selv om utdanningspråket har vært engelsk. Han ser på det som en fordel at elevene har en stor «språkbagasje» etter grunnskoleutdanningen. Adrian viser her hvordan han forstår flerspråklighet som ressurs ved at han nevner at elevene har gode ferdigheter i både norsk og engelsk, og at de har en generelt god språkbagasje når de er ferdig i grunnskolen. Tidligere i intervjuet (utdrag 1) ser en også hvordan Adrian påpeker at elever ved skolen er vant til å ha flere språk rundt seg hele tiden. De trenger ikke nødvendigvis å kunne alle språkene som er rundt dem, men de har et forhold til at de lever i et flerspråklig samfunn. García og Li Wei (2019, se kapittel 2.3) diskuterer hvordan et transspråklig perspektiv i utdanningen kan knytte skolebasert praksis sammen med praksisen hjemme. Sigurd påpeker hvor viktig det er for elevene at et av skolens språk brukes hjemme. Her kan det virke som han peker på at elever som har lært seg norsk eller engelsk, i tillegg til et annet språk simultant, har en fordel i skolen. Sigurd nevner tidligere i intervjuet (se utdrag 1) at en må kunne bruke et språk for å være flerspråklig. Samtidig trekker han frem et sentralt spørsmål i sitatet ovenfor «[-] men flytende [-] hvordan måler vi det?». Sigurd ser likevel at elever som har gått på den internasjonale skolen fra førsteklasse kanskje er bedre forberedt til videregående skole enn de som har begynt der i senere år. Om elevene har ett av språkene skolen bruker hjemme, kan skolen i større grad sikre at elevene får den kunnskapen de skal få i løpet av utdanningen sin.

6 Svar på problemstilling og konklusjon

Den tematiske problemstillingen i denne avhandlingen er *læreroppfatninger av flerspråklighet og overgangen fra internasjonal skole til videregående skole*. I denne overgangen ser det ut til at elevers flerspråklighet kan bli glemt eller oversett. Elever som har gått flere år på skole i Norge har ikke nødvendigvis de norskferdighetene de trenger for å følge ordinær undervisning i videregående skole. Lærere ved videregående skole fokuserer mer på elevenes norskferdigheter enn elevenes samlede språkferdigheter. Internasjonale skoler sitt mandat er å gi elever en internasjonal utdanning, og undervisningen foregår derfor på engelsk. Det gjør at elevene ikke får tilbud om særskilt norskopplæring, noe som følger dem inn i videregående skole. I denne overgangen kan det virke som at måten lærere forstår og jobber med flerspråklighet som ressurs på, kan være avgjørende for en trygg og god overgang. Formålet med denne avhandlingen har vært å belyse en overgang i utdanningssystemet som i liten grad har blitt undersøkt tidligere, samt undersøke hvordan skolene og noen individuelle lærere forstår og jobber med flerspråklighet. Dette har en betydning for hvorvidt elevene får erfare at deres flerspråklighet er en ressurs for dem selv, men også for samfunnet.

For å besvare problemstillingen, har jeg som nevnt utarbeidet fem forskningsspørsmål. I denne delen vil jeg sammenfatte funnene fra empirien og drøftingen for å besvare disse spørsmålene. Det første forskningsspørsmålet dreier seg om lærerens oppfatning av flerspråklighet i skolen.

1. Hvordan oppfatter lærere ved begge skolene målsettingen om at elevene skal erfare flerspråklighet som en ressurs for seg selv og for samfunnet?

Ved den internasjonale skolen jobber både lærere og elever flerspråklig, og ved å ha en transspråklig tilnærming til læring får elever oppleve hvordan det å kunne flere språk er en ressurs. Når denne flerspråklige elevgruppen begynner på norsk videregående skole virker det som om lærerne er mindre konsentrert på elevenes samlede språkkompetanse, men heller fokuserer på elevenes manglende norskkompetanse. Elevene møter en enspråkligsideologi i større grad enn de har gjort tidligere. Måten lærerne forstår og jobber med flerspråklighet som ressurs på kan være et resultat av hvordan de selv definerer begrepet «flerspråklighet». At lærerne ved den videregående skolen har et kompetanse- og opphavsorientert syn på flerspråklighet, gjør at flere elevers flerspråklige ressurser ikke blir sett eller utnyttet. Dette

gjelder ikke bare elever som har gått på internasjonal skole, men også andre flerspråklige elever. Det andre forskningsspørsmålet mitt handler om tiltak og strategier skolene og lærerne gjør for å gjøre overgangen lettere for elevene.

2. Hvilke tiltak eller strategier finnes eventuelt for å lette overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole?

Elever fra internasjonale skoler som begynner på norsk videregående skole har ikke krav på ekstra støtte i norsk, selv om de kanskje har behov for det. Det er fordi de «ramler mellom stolene» som læreren Hanne beskrev i intervjuet. Når de begynner på internasjonal skole får de ikke innføringstilbud i norsk fordi all undervisning foregår på engelsk. Det betyr likevel ikke at de ikke lærer seg norsk på skolen. Elevene får opplæring i norsk som fremmedspråk, i tillegg til at lærerne veksler mellom å bruke norsk og engelsk i undervisning. Ved den videregående skolen der jeg intervjuet lærerne, får elevene som trenger ekstra norskopplæring tilbud om støtte i norsk sammen med minoritetsspråklige elever som har gått i offentlig skole. I tillegg forklarer lærerne fra videregående skole at elevene kan få vise sine kunnskaper på engelsk der det er mulig, som for eksempel i naturfag. Mitt tredje forskningsspørsmål undersøker hva lærere ved den internasjonale skolen tenker om overgangen til norsk videregående skole for elevene.

3. Hvilke tanker har lærere ved internasjonal skole om at elevene skal begynne på norsk videregående skole?

Lærerne ved den internasjonale skolen veksler mellom bruk av engelsk og norsk i undervisningen sin, og måten de jobber på kan knyttes til transspråklig pedagogikk. Ved at de veksler til norsk der det er en fordel, demonstrerer de hvordan en bruker sitt språklige repertoar for å nå sine kommunikative mål, og elevene får utviklet sine språkferdigheter i både norsk og engelsk. Selv om lærerne er bevisste på at flertallet av elevene skal begynne på norsk videregående skole, legger de ikke vekt på å forberede dem på en norskspråklig hverdag. Samtidig jobber de med flerspråklighet som ressurs i fagene sine. Slik får elevene oppleve hvordan deres flerspråklighet i både norsk, engelsk og andre språk blir en ressurs som styrker deres språklige identitet. Denne tilnærmingen til flerspråklighet er i tråd med overordnede del av læreplanen, i tillegg til at det støtter og oppmuntrer elevene til å bruke hele sitt språklige repertoar i møte med andre. Lærerne ved den videregående skolen møter

elever som har hatt engelsk som utdanningspråk. Det neste forskningsspørsmålet undersøker derfor hvilke erfaringer lærerne har i møte med denne elevgruppen.

4. Hvordan beskriver lærere på videregående skole sine erfaringer med å undervise elever som har hatt engelsk som utdanningspråk?

Ved den videregående skolen erfarer de at elever som kommer fra den internasjonale skolen er faglig sterke, men at en del har manglende språkferdigheter i norsk. Lærerne opplever at de elevene som har god språkkompetanse i norsk klarer seg fint, men at de elevene som ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk har en større utfordring i møte med norsk videregående skole. Hanne erfarer spesielt utfordringer i norskundervisningen, hvor elevene både må lære seg norsk og følge ordinær undervisning i faget. Lærerne jobber med ulike ressurser på engelsk, men det gjør de på grunn av den faglige kvaliteten, ikke for tilrettelegging. Lærerne gir ikke uttrykk for at det er en måte å jobbe flerspråklig på. Det kan henge sammen med hvordan det kan virke som de ikke vurderer engelskkompetanse som en del av deres og elevenes flerspråklighet. Et sentralt spørsmål å utforske for å besvare problemstillingen er hvordan lærere fra begge skoler ser på sitt eget ansvar og bidrag til å lette overgangen for elevene.

5. Hvordan ser lærere fra begge skoler på sitt eget ansvar og bidrag til å lette overgangen for elevene?

Selv om begge skolene erkjenner at overgangen fra internasjonal grunnskole til norsk videregående skole kan være utfordrende, står lærerne overfor en rekke hindringer når de prøver å lette denne overgangen. På den internasjonale skolen må elevene forberedes både for norsk videregående skole og for videre internasjonal utdanning. Til tross for at elevene lærer norsk som et fremmedspråk, mangler de et spesifikt innføringstilbud som tilbys i offentlige skoler. Det resulterer i at enkelte elever som begynner på videregående skole ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge undervisningen, og lærerne har begrenset tid til tilrettelegging og tilpasning. Mens lærerne ved videregående skole tillater at elevene viser sin fagkunnskap på engelsk ved behov, påpeker de at elevene må svare på norsk under eksamen, noe som utgjør en betydelig utfordring.

Studien gir innsikt i læreres oppfatning av flerspråklighet og flerspråklighet som ressurs, og hvordan lærere jobber i forkant og etterkant av overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole. Lærerne ved skolene har ulike oppfatninger av flerspråklighet, noe som

ser ut til å påvirke hvordan de jobber med flerspråklighet som ressurs. At lærere forstår og jobber med flerspråklighet likt kan være en nøkkel for at overgangen oppleves som mindre utfordrende for elever med ulike språkbakgrunner. Etter å ha sammenlignet lærernes uttalelser ser det ut til at det er et behov for mer forskning på hvordan lærere oppfatter flerspråklighet, både ved norske videregående skoler og internasjonale skoler. Det er lite forskning på hvordan elevene opplever overgangen fra en engelskspråklig til en norskspråklig skolehverdag. Derfor er det viktig å utforske dette området videre for å forstå både lærer- og elevperspektiver bedre og forbedre overgangsprosessen for elevene.

Referanseliste

- Bewalitz, K. (2022). «Å ta språklig mangfold nord». En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/27008>
- Beiler, I R. (2020). Elevenes opplevelse av språkbruk og deres forhold til spark. I Brevik, L. M., Doetjes, G., Bakken, J., Baran, M., Beiler, I. R., Brkan-Musad, A., ... & Aashamar, P. N. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra evalueringen av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. (s. 9-11) <https://www.duo.uio.no/handle/10852/82536>
- Brevik, L.M. & Rindal, U. (2020). *Teaching English in Norwegian classrooms: From research to practice*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Doetjes, G., Bakken, J., Baran, M., Beiler, I. R., Brkan-Musad, A., & Aashamar, P. N. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra evalueringen av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/82536>
- Brøyn, T. (2020, 6. januar). Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som-er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656>
- Bull, T. & Swan, T. (2009). Engelsk i Norge og engelsk i norsk. I A-R Lindgren (Red.) *De mange språk i Norge: Flerspråkighet på norsk*. (211- 241). Novus forlag.
- Börestam, U., & Huss, L. (2001). *Språkliga möten : tvåspråkighet och kontaktlingvistik* Studentlitteratur.
- Eriksen, H. & Svanes, I.K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 287-304.) Universitetsforlaget.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I

- Iversen, J. Y. (2019) Negotiating language ideologies: pre-serviceteachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education, *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421-434. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2022). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Orvig, A. S. (2007). *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. Equinox.
- Mathisen, P.H (2023). «Nå må jeg begynne å gjøre noe, jeg må ta et grep!» *Samiske elevers erfaringer med overgangen ut av det samiske forvaltningsområdet* [Masteroppgave. UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/30059>
- McNelly, C. (2015) Language Learning Policy through the Lens of Language as a Problem, as a Right, and as a Resource. *NABE Journal of Research and Practice*, 6(1), 5-26 <https://doi.org/10.1080/26390043.2015.12067782>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk : en innføring* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B. (2020). *Konfrontasjoner: Når språk møtes*. Novus forlag.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- Olaussen, A. H., & Kjelaas, I. (2021). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei": Norskæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11. 53-80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Ommeren, R.V. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I R. Van Ommeren (red.). *Andrespråksopplæring for nyankommne ungdommer*. (s. 47- 66). Fagbokforlaget.
- Privatskoleloven. (2003). Lov om private skoler med rett til statstilskudd (LOV-2023-06-09-31). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-84>
- Røynealand, U. (2016). Språkleg mangfald i Noreg- problem eller ressurs? Fleirspråklegheit som forskingsfelt. *Samtiden*. 208-217.
- Sikt. (u.å.). Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet 21. oktober 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjemapersonopplysninger/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>
- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. I C. Bjørke, Å, Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk*. (s. 33-49). Cappelen Damm Akademisk.
- Sunde, A. M. (2019). *Skjult påvirkning. Tre studier av engelskpåvirkning i norsk*. [doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2603492>
- Svendsen, B. A (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendal (red), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-61). Universitetsforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet - til begeistring og besvær* (1.utg.). Gyldendal.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. Dalland, & E. Andersson Bakken, (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (2. Utg., s. 91-103). Universitetsforlaget.

- Sørensen, S.A., Ceccarelli, B.S.F., Nergaard, T.S., & Øversveen, K. (2022). *Internasjonale skolars samfunnsmessige betydning for Norge. Et prosjekt utført av studenter ved UiO på vegne av Abelia og Forum for Friskoler (FRI)*. UiO og Abelia.
<https://www.abelia.no/siteassets/filer-for-nedlastning/rapporter/rapport---internasjonale-skoler/rapport-uio-prosjektforum-om-internasjonale-skoler-11-05-2022.pdf>
- Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 10. november). *Hvilket språk kan skoler undervise på?* Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/undervisningssprak/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). Regelverk for innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-nyankomne/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/regelverk/#a174523>
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912-931. <https://hdl.handle.net/11250/2777435>
- Vilbli.no (u.å., 13. april). Strukturkart International Baccalaureate (Fag- og timefordeling). <https://www.vilbli.no/nb/no/strukturkart/v.st/international-baccalaureate?side=p2&kurs=v.stusp2z--->
- Williams, C. (2012) *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. Bangos, Storbritannia: The Welsh Language Board.

Vedlegg 1: Intervjuguide for internasjonal skole

Spørsmål utenom forskningsspørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet på skolen?
- Hvilke fag underviser du i?

Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Hvordan oppfatter lærere ved begge skolene målsettingen om at elevene skal erfare flerspråklighet som en ressurs i fagene?	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan definerer du flerspråklighet?2. I hvilken grad erfarer du at flerspråklighet er en ressurs i klasserommet?3. Hvordan tilpasser du undervisningen for å inkludere og dra nytte av flerspråkligheten blant elevene dine?4. Er det utfordringer eller hindringer knyttet til å bruke flerspråklighet i undervisningen, og i så fall, hvordan håndterer du dem?
Hvilke tiltak eller strategier gjennomføres for å lette overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole?	<ol style="list-style-type: none">5. Har dere et samarbeid med skolen elevene skal starte på før overgangen?6. Om ja, på hvilken måte samarbeider dere?7. Om nei, er dette noe dere ønsker?8. Snakker dere med elever om at de skal begynne på en norsk videregående skole?
Hvilke tanker har lærere ved internasjonal skole om at elevene skal ut i norsk videregående skole?	<ol style="list-style-type: none">9. Hvilke språk bruker du i undervisningene dine?10. Hvilke ressurser bruker du som støtte i undervisningen, og hva er din erfaring med bruk av disse?
Har lærere ved internasjonal skole et bevisst forhold til at elevene skal ut i norsk videregående skole?	<ol style="list-style-type: none">11. Hvordan forholder du deg til at elever skal ut i norsk videregående skole?12. Forbereder dere elevene på at de skal begynne på norsk videregående skole?13. Om ja, på hvilken måte?

Vedlegg 2: Intervjuguide for videregående skole

- Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?
- Hvilket fag underviser du i?
- Har du erfaringer med elever som har gått på internasjonal skole?

Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med å undervise elever som har hatt engelsk som utdanningspråk?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer har dere med å undervise elever som har kommet fra en internasjonal skole til norsk videregående skole?
Hvordan oppfatter lærere ved begge skolene målsettingen om at elevene skal erfare flerspråklighet som en ressurs i fagene?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan definerer du flerspråklighet? - Hvilken måte erfarer du at flerspråklighet er en ressurs i klasserommet? - Hvordan tilpasser du undervisningen for å inkludere og dra nytte av flerspråkligheten blant elevene dine? - Er det utfordringer eller hindringer knyttet til å bruke flerspråklighet i undervisningen, og i så fall, hvordan håndterer du dem?
Hvilke tiltak eller strategier gjennomføres for å lette fra internasjonal skole til norsk videregående skole?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva vet dere om elevene før de starter på skolen? - Hvilke rutiner har dere for å bli kjent med elever i oppstarten? - Hvordan møter dere elever som har kommet fra internasjonale skole til denne skolen? - Hvordan samarbeider dere for at overgangen fra ungdomsskole til videregående skole skal bli så fin som mulig for elevene? -
Hvordan ser lærere på sitt eget ansvar og bidrag til å lette overgangen og forberede ord- og begrepsforståelsen i fag som samfunnsfag og naturfag?	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte kan du som lærer tilpasse undervisningen for elever som har hatt engelsk som utdanningspråk?
Hvordan tilpasses undervisningen for å imøtekomme ulike nivåer av begrepsforståelse?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke språk bruker du i undervisning? Lærebøker, ressurser på nett (video, avisartikler, osv).

- Hvilke ressurser bruker du som støtte i undervisningen, og hva er din erfaring med bruk av disse?
- Hvordan planlegger du undervisning når du vet du har elever som har hatgrunnskoleutdanningen sin på engelsk i klasserommet?

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Betydning	Tegn
Lengre pause (mer enn 3 sekunder)	[---]
Kort pause og «eee», «ehm» og «øø»	[-]
Avbrutt tale (egenavbrytelse eller av andre)	/
Utelatt deler av transkripsjon grunnet etiske hensyn	***

Vedlegg 4: Godkjenning av meldeskjema



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
558255

Vurderingstype
Standard

Dato
31.10.2023

Tittel

Overgangen fra internasjonal skole til norsk videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Åse Mette Johansen

Student

Sofie Alstad Førle

Prosjektperiode

20.10.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2035.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TAUSHETSPLIKT

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Overgang fra internasjonal skole til norsk videregående skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en undersøkelse i tilknytning min masteroppgave i nordisk språk ved UiT Norges arktiske universitet. Formålet er å undersøke overgangen fra internasjonal grunnskole til norsk videregående skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for undersøkelsen og hva deltakelse vil innebære for deg

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT- Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er spurt om å delta fordi du er lærer i fagene samfunnsfag eller naturfag ved en norsk videregående skole med elever som tidligere har gått på en internasjonal skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at jeg gjennomfører intervju i fokusgruppe med deg og en kollega. I fokusgruppen vil jeg spørre om deres erfaringer med flerspråklighet, undervisningsspråk ved skolen og forberedelser til videregående. Jeg er kun interessert i å høre om deres erfaringer og tanker om tematikken.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke Side 73 av 81 samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller vår relasjon hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Både de skriftlige svarene dine og lydopptakene behandler jeg konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun veilederne mine og jeg vil ha tilgang til lydopptakene mens prosjektet pågår. Resultatene fra undersøkelsen vil være tilgjengelig i form av en masteroppgave, men all informasjon som kan spores tilbake til deg vil anonymiseres. Det vil

si at navnet ditt ikke vil bli brukt i oppgaven, og du vil i stedet bli omtalt med et fiktivt navn. Opplysninger som bosted vil bli gjort mer generell, slik at kun region/dialektområde presenteres. Dermed skal du ikke kunne identifiseres i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når undersøkelsen avsluttes?

Undersøkelsen vil etter planen avsluttes i juni 2023, når oppgaven blir godkjent. Masterprosjektet skrives i tilknytning til forskningsprosjektet MultiTrans ved UiT, ledet av Hilde Sollid, og intervjuopptakene vil være tilgjengelige for prosjektet også etter at masteroppgaven er levert. MultiTrans har en egen databehandlingsplan for prosjektet, som data vil lagres i tråd etter. Dersom du gir tillatelse til at dataene kan lagres videre hos Sikt personverntjenester (<https://www.nsd.no/arkiver-data/>), vil lydopptakene være tilgjengelig, mens opplysninger som navn og bosted vil fjernes fra materialet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i denne undersøkelsen er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av undersøkelsen, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, kan du signere den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Sofie Alstad Førle

Lektorutdanningen 8-13 i nordisk

UiT Norges Arktiske Universitet

Sfo049@uit.no

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Overgang fra internasjonal skole til norsk videregående skole og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i fokusgruppe
- at mine opplysninger kan bli brukt i oppgaven (anonymt)
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

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

Sted/dato

Signatur

