

«Halvveis norsklærere»?

En intervjustudie om den ideelle norsklæreren i flerspråklige klasserom

Arlinda Gashi

Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



«Halvveis norsklærere?»

En intervjustudie om den ideelle norsklæreren
i flerspråklige klasserom

© Arlinda Gashi 2023

«Halvveis norsklærere?»: En intervjustudie om den ideelle norsklæreren i flerspråklige klasserom

Arlinda Gashi

<https://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tradisjonelt har lærere med minoritetsbakgrunn inntatt roller som morsmåslærere og tospråklige faglærere. Det har skjedd en utvikling de siste årene, hvor de har inntatt roller som faglærere i skolen, for eksempel som norsklærere. Det har dermed oppstått et behov for å utforske disse nye rollene. Minoriserte flerspråklige norsklærere, som jeg definerer som lærere, uavhengig av undervisningsfag, som behersker norsk i tillegg til et eller flere minoriserte språk med lav status, er en stadig voksende gruppe i skolen, og vil sannsynligvis vokse i antall med årene, da innvandrere og barn av innvandrere i økende grad tar høyere utdannelse (Hovdhaugen, 2022). Denne masteravhandlingen setter søkelys på minoriserte flerspråklige norsklærere i videregående skole, og hvorvidt de passer inn i forestillingene norsklærerne i studien min har, om den ideelle norsklæreren i dagens flerspråklige klasserom.

Studiens utvalg består av åtte norsklærere med forskjellig bakgrunn fra åtte ulike videregående skoler i Norge. Noen av norsklærerne anses som en nyere lærergruppe som har vokst opp med andre språk enn norsk i hjemmet (f.eks. arabisk, urdu og kurdisk), mens andre anses som en mer tradisjonell lærergruppe som hovedsakelig har vokst opp med norsk i hjemmet. Norsklærerne deltok i individuelle semistrukturerte intervjuer med en artefakt (Bahn & Barratt-Pugh, 2011; Gleiss & Sæther, 2021). Artefakten utgjorde en kontekstnær casebeskrivelse om to minoriserte flerspråklige norsklærere og deres vidt forskjellige erfaringer knyttet til det å være norsklærer. Datamateriale ble analysert tematisk i lys av teori om flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring, samt språkideologier, i tillegg til tidligere forskning (García & Li Wei, 2019).

Den tematiske analysen viser to hovedfunn. Det første hovedfunnet er at forventningene norsklærerne i denne studien legger til grunn for den ideelle norsklæreren i flerspråklige klasserom, er konstruert på bakgrunn av enspråklige ideologier, til tross for at de mener at flerspråklighet er en ressurs og noe positivt. Det andre hovedfunnet er at den minoriserte flerspråkligheten til norsklærerne konstruerer idéer om rase, noe som påvirker forventninger om språk og språkbruk. Som følge av dette, viser studien at det er behov for å utvide normalbegrepet ved å skape en bredere forståelse av hvem den ideelle norsklæreren i et flerspråklig klasserom er, i tillegg til å utfordre diskriminerende diskurser ved å forhandle skolekulturens verdier og meninger ved praksisen gjennom sosial interaksjon, også med skoleledelsen (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, s. 234).

Përmbledhje

Tradicionalisht, mësuesit me prejardhje nga pakicat janë bërë mësues të gjuhës amtare dhe mësues të lëndëve dygjuhëshe. Në vitet e fundit, ata kanë marrë role si mësues lëndësh në shkolla, për shembull, si mësues norvegjeze lëndësh, duke rezultuar në nevojën për të eksploruar këto role të reja. Unë i përcaktoj mësuesit norvegjezë shumëgjuhësh nga minoritetet si mësues që zotërojnë gjuhën norvegjeze përveç një ose më shumë gjuhëve të minoritetev me status të ulët. Numri i këtyre mësuesve po rritet dhe kjo vazhdimësi me shumë gjasa ka për të vazhduar, pasi emigrantët dhe fëmijët e emigrantëve përfundojnë gjithnjë e më shumë arsimin e lartë (Hovdhaugen, 2022). Kjo temë masteri u fokusua në mësuesit norvegjezë shumëgjuhësh nga minoritetet në shkollat e mesme të larta për të përcaktuar nëse ata përshtaten me besimet e mësuesve norvegjezë, në studimin tim u munduam të gjejmë mësuesin ideal norvegjez në klasën e sotme shumëgjuhëshe.

Përzgjedhja e studimit përbëhej nga tetë mësues norvegjezë me prejardhje të ndryshme nga tetë shkolla të mesme të larta në Norvegji. Disa nga mësuesit norvegjezë ishin pjesë e një grupi më të ri mësuesish që u rritën duke folur gjuhë të tjera përveç norvegjishtës në shtëpi (p.sh. arabisht, urdu dhe kurde), ndërsa të tjerët konsideroheshin si një grup më tradicional mësuesish që u rritën duke folur kryesisht norvegjishtë në shtëpi. Mësuesit norvegjezë të lëndëve morën pjesë në intervista individuale gjysmë të strukturuar me një artefakt (Bahn & Barratt-Pugh, 2011). Artefakti përbente një përshkrim të rastit kontekstual të dy mësuesve norvegjezë shumëgjuhësh nga minoritetet dhe përvojave të tyre shumë të ndryshme në lidhje me të qenit mësues norvegjeze. Kam analizuar tematikisht materialin e të dhënave në dritën e teorisë dhe kërkimeve të mëparshme rreth shumëgjuhësisë dhe shumëgjuhësisë së ndryshme në arsim, si dhe ideologjive gjuhësore (García & Li Wei, 2019).

Analiza tematike tregon dy gjetje kryesore. Gjetja e parë kryesore është se mësuesit norvegjezë në këtë studim kishin pritshmëri të bazuara në ideologjitë njëgjuhëshe për mësuesin ideal norvegjez në klasa shumëgjuhëshe, edhe pse ata shprehnin besimin se shumëgjuhësia është një burim. Gjetja e dytë kryesore është se minoritetet shumëgjuhësh për mësuesit norvegjezë ndërtoi ide rreth racës që ndikuan në pritjet për gjuhën dhe përdorimin e gjuhës. Si rezultat, studimi identifikon nevojën për të zgjeruar konceptin e normales duke krijuar një kuptim më të gjerë të mësuesit ideal norvegjez në një klasë shumëgjuhëshe, përveç sfidimit të diskurseve diskriminuese duke negociuar vlerat dhe opinionet e kulturës së shkollës në praktikë përmes ndërveprimit social në lidhje me menaxhimin e shkollës (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, f. 234).

Abstract

Traditionally, teachers with minority backgrounds have become mother tongue teachers and bilingual subject teachers. In recent years, they have taken on roles as subject teachers in schools, for example, as Norwegian subject teachers, resulting in a need to explore these new roles. I define *minoritized multilingual Norwegian teachers* as teachers who master Norwegian in addition to one or more minoritized languages with low status. The number of these teachers is increasing, and this trend will likely continue as immigrants and children of immigrants increasingly complete higher education (Hovdhaugen, 2022). This master's thesis focused on minoritized multilingual Norwegian teachers in upper secondary schools to determine whether they fit into the beliefs the Norwegian teachers in my study held about the ideal Norwegian teacher in today's multilingual classroom.

The study's selection consisted of eight Norwegian teachers with different backgrounds from eight upper secondary schools in Norway. Some of the Norwegian teachers were part of a newer group of teachers who grew up speaking languages other than Norwegian at home (e.g., Arabic, Urdu and Kurdish), while others were considered a more traditional group of teachers who grew up speaking mainly Norwegian at home. The Norwegian subject teachers participated in individual semi-structured interviews with an artefact (Bahn & Barratt-Pugh, 2011). The artefact constituted a contextual case description of two minoritized multilingual Norwegian teachers and their very different experiences related to being a Norwegian teacher. I thematically analysed data material in light of theory and previous research about different understandings of language, multilingualism and multilingualism in education, as well as language ideologies (García & Li Wei, 2019).

The thematic analysis shows two main findings. The first main finding is that the Norwegian teachers in this study had expectations based on monolingual ideologies for the ideal Norwegian teacher in multilingual classrooms, even though they expressed a belief that multilingualism is a resource. The second main finding is that the minoritized multilingualism of the Norwegian teachers constructed ideas about race that affected expectations about language and language use. As a result, the study identifies a need to expand the concept of normal by creating a broader understanding of the ideal Norwegian teacher in a multilingual classroom, in addition to challenging discriminatory discourses by negotiating the school culture's values and opinions in practice through social interaction in conjunction with school management (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, p. 234).

Forord

Altså, wow! De siste fem årene har gått så vanvittig fort, at det nesten er litt skummelt! Jeg husker godt at det knøt seg litt i magen under velkomstmøtet i Sophus Lies auditorium, da jeg tenkte over at jeg skulle studere i fem hele år. Uten noen friår mellom videregående skole og videre studier, virket det som en evighet. Lite visste jeg at disse årene ville gå så fort, at jeg nå sitter igjen med et ønske om at tiden skulle gått *litt* saktere. De siste fem årene har vært like gøy som utfordrende, og denne masteroppgaven markerer slutten på tiden min på Blindern (for nå). Jeg føler en dyp takknemlighet for de mange mulighetene som har åpnet seg for meg både underveis og etter å ha fullført Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Nå er jeg klar for å ta fatt på en ny hverdag som byr på nye og spennende utfordringer.

Den aller største takken, etter arbeidet med masteroppgaven, går til min enestående veileder, Joke Dewilde. Tusen hjertelig takk for *alt!* Du har hatt troen på prosjektet mitt siden dag én, og har vist en støtte som har vært helt uvurderlig. Jeg er super imponert over din kunnskap, samt utrolige lidenskap og dedikasjon til flerspråklighetsfeltet. Du er et forbilde og min kilde til inspirasjon. Det har vært en stor glede å samarbeide med deg og være en del av Mi Lenga. Jeg gleder meg allerede til våre kommende prosjekter!

Jeg vil også rette en stor takk til norsklærerne som lot seg intervju, og delte av sine erfaringer og refleksjoner. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Jeg må også takke MultiLing som har hatt troen på prosjektet mitt, og tildelte meg deres masterstipend.

Og til slutt vil jeg rette en spesiell takk til mine kjære støttespillere, som jeg er evig takknemlig for. Til mamma, pappa og mine søstre, som har gitt meg ubetinget støtte og oppmuntring gjennom hele denne reisen. Ju dua pa fund, më të shtrenjtë e mi. Til Basit og Leyla, som har gjort studenttilværelsen til så mye mer enn bare en akademisk reise, og som alltid har stilt opp når jeg har trengt det. Dere er best!

Oslo, våren 2023

Arlinda Gashi

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	<i>iv</i>
<i>Përmbledhje</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vi</i>
<i>Forord</i>	<i>vii</i>
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2 Teori	6
2.1 Flerspråklighet og flerspråklighet i opplæringen	6
2.1.1 Hva er flerspråklighet?.....	6
2.1.2 Flerspråklighet i opplæring	9
2.2 Språkidologier	11
3 Metode	16
3.1 Kvalitativt forskningsdesign	16
3.2 Utvalg og rekruttering.....	17
3.3 Datainnsamling	19
3.3.1 Oversikt over datamaterialet	19
3.3.2 Semistrukturerte individuelle intervjuer med artefakt	20
3.3.3 Pilotintervju.....	25
3.3.4 Databehandling og transkripsjonsnøkkel	26
3.4 Analyse av datamateriale	28
3.5 Studiens troverdighet og overførbarhet.....	30
3.6 Forskningsetiske overveielser	33
4 Analyse	36
4.1 Forståelser av flerspråklighet som fenomen og flerspråklighet i opplæring....	36
4.1.1 Lærernes forståelser av flerspråklighet som fenomen	36
4.1.2 Lærernes forståelser av flerspråklighet i opplæringen.....	40
4.2 Bestemte forventninger til det å være norsklærer	48
4.2.1 Bestemte forventninger til språklig og kulturell bakgrunn, utseende og kjønn	48
4.2.2 Bestemte forventninger til kompetanse.....	53
5 Diskusjon og konkluderende bemerkninger	61
5.1 Den ideelle norsklæreren i dagens flerspråklige klasserom.....	61
5.2 Didaktiske implikasjoner og behov for videre forskning.....	65
6 Litteraturliste	67

7	<i>Vedlegg</i>	73
	Vedlegg 1: Intervjuguide	73
	Vedlegg 2: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger	74
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	77

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om ulike forestillinger et utvalg norsklærere har om hvem norsklæreren på videregående skole er, og hvorvidt minoriserte flerspråklige norsklærere passer inn i disse forestillingene. Jeg har nærmere bestemt gjennomført en intervjustudie med åtte norsklærere fra åtte ulike videregående skoler i Norge, om den ideelle norsklæreren i flerspråklige klasserom. I studien undersøker jeg både ulike forståelser norsklærerne har av flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring, og forventninger til det å være norsklærer i videregående skole

I det følgende kapittelet vil jeg starte med å presentere bakgrunnen for valg av tema til masteroppgaven (1.1). Deretter vil jeg introdusere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (1.2), etterfulgt av tidligere forskning på feltet (1.3), før jeg til slutt gir en oversikt over oppgavens struktur og oppbygning (1.4).

1.1 Bakgrunn

Norge har lenge vært et flerspråklig samfunn, men det språklige mangfoldet slik vi kjenner det i dag har økt betraktelig de seneste årene (Språkrådet, 2018, s. 55). Hele 16 % av Norges befolkning regnes som innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre per 1. januar 2023, ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) (u. å.). Som et resultat av dette, snakkes det mange andre språk i Norge enn norsk, de samiske urfolksspråkene og de nasjonale minoritetsspråkene kvensk, rom og romanes. Flerspråklighet er med andre ord regelen snarere enn unntaket i dagens samfunn. Dette språklige mangfoldet gjenspeiles også i skolen, som har stadig flere flerspråklige elever. I overordnet del for opplæringen i fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020, er en sentral målsetting at: «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som følge av dette, har det vært et stort fokus på flerspråklige elever, og hvordan det å kunne flere språk skal oppleves som en ressurs i skolen. Jeg vil imidlertid rette søkelyset mot minoriserte flerspråklige lærere i videregående skole, nærmere bestemt i norskfaget, i denne avhandlingen.

For å få en forståelse av hva som ligger i begrepet minorisert flerspråklighet, vil det være nødvendig å se på hva som ligger i begrepet eliteflerspråklighet (Snoder, 2022, s. 3). Eliteflerspråklighet refererer til en form for flerspråklighet som gir visse flerspråklige individer kulturell, sosial og materiell kapital (Barakos & Selleck, 2019, s. 365). Med andre ord vil enkelte flerspråklige individer ha tilgang til og beherske bestemte språkressurser som

gir dem fordeler, prestisje og privilegier i samfunnet. Disse bestemte språkpraksisene gir en adgangskode til en oppfattet elite på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå, og vil for mange være en viktig faktor for å oppnå suksess, status og muligheter i ulike områder av livet, inkludert utdanning, karriere og sosiale nettverk (Barakos & Selleck, 2019; Nørreby, 2020).

Språkpraksisene som inngår i eliteflerspråklighet tillegges gjerne større verdi og status enn andre, noe som danner språkhierarkier som er tuftet på ulike språkideologier (Blommaert, 2018, s. 6; van Ommeren, 2017, s. 159). Særlig europeiske språk blir ansett som verdifulle (f.eks. tysk på arbeidsmarkedet) eller blir forbundet med noe positivt (f.eks. italiensk brukt i en reklame for pasta). Flere av disse språkene har også status som språkfag med karakter i skolen i dag (Blackledge & Creese, 2010; van Ommeren, 2022).

Minorisert flerspråklighet refererer derimot til en form for flerspråklighet der språkbrukerne behersker majoritetsspråket, men også ett eller flere minoritetsspråk (Snoder, 2022, s. 3).

Minoritetsspråk er imidlertid et omstridt begrep, og flere forskere anvender i stedet *minoriserte språk* om språk som er kommet i en minoritetsposisjon som følge av for eksempel kolonisering eller emigrasjon (Kulbrandstad, 2020, s. 210). Minoriserte språk kan dermed ha ulik grad av anerkjennelse eller status i det samfunnet de er en del av, men rangeres vanligvis lavere i de språklige hierarkiene (Bouchard, 2022; Hult, 2012). Følgelig blir de språklige ressursene og praksisene til minoriserte flerspråklige individer ofte undervurdert eller undertrykt i samfunnet de inngår i, og de får heller ikke de samme kulturelle, sosiale og materielle kapitalene som eliteflerspråklige individer. Som regel brukes disse språkpraksisene som inngår i minorisert flerspråklighet, av individer som tilhører minoritetsgrupper eller samfunnslag som kan ha en underordnet eller marginalisert posisjon i samfunnet. Dette kan en se i sammenheng med hvordan ikke-europeiske språk blir symboler i debatter rundt migrasjon og flerkulturalitet, ikke om minoritetsspråk, men om brukerne av disse språkene (Blackledge & Creese, 2010; van Ommeren, 2022).

Stadig flere med minorisert flerspråklig bakgrunn blir tilsatt skolen i dag for å fylle ulike roller i undervisningssammenheng, inkludert rollen som lærer. Jeg definerer minoriserte flerspråklige lærere, uavhengig av undervisningsfag, som lærere som behersker norsk i tillegg til et eller flere minoriserte språk med lav status. Tradisjonelt har minoriserte flerspråklige lærere hatt begrensede oppgaver i norsk skole. Flere av disse oppgavene har blant annet vært knyttet til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, der de minoriserte flerspråklige lærerne har fungert som henholdsvis morsmålslærere eller tospråklærere for minoriserte flerspråklige elever (Dewilde, 2013; Engen & Ryen, 2009; Hvistendahl, 2009).

Arbeidsområdene og oppgavene til minoriserte flerspråklige lærere har imidlertid ekspandert. Det har skjedd en utvikling de siste årene, hvor minoriserte flerspråklige lærere har inntatt roller som faglærere i skolen, for eksempel som norsklærere. Det har dermed oppstått et behov for å utforske disse andre rollene enn de som tradisjonelt har vært vanlig for minoriserte flerspråklige lærere.

I den anledning ønsker jeg å skape ny og relevant kunnskap om minoriserte flerspråklige norsklærere, som vil kunne bidra til å fylle opp dette kunnskapshullet vi står overfor i flerspråklighetsfeltet. Jeg har i tillegg personlig interesse for flerspråklighet og minoriserte flerspråklige norsklærere, da jeg selv er flerspråklig og minorisert flerspråklig norsklærer. Selv er jeg født og oppvokst i Norge, men mine foreldre er begge født i Kosovo. Dette har resultert i at jeg opp gjennom barndommen har snakket albansk hjemme, og at jeg i dag snakker det like godt som norsk. Masteroppgaven min er knyttet til forsknings- og utviklingsprogrammet Mi Lenga, grunnlagt og ledet av Joke Dewilde, som har som mål å utvikle fremtidens flerspråklige skole (Universitetet i Oslo, 2023).

1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å undersøke hvorvidt minoriserte flerspråklige norsklærere anerkjennes som fullverdige norsklærere. Dette vil jeg gjøre ved å besvare følgende problemstilling:

Hvordan konstruerer et utvalg norsklærere den ideelle norsklæreren i dagens flerspråklige klasserom?

For å besvare problemstillingen har jeg formet to forskningsspørsmål, som danner utgangspunkt for analysen:

1. Hvilke forståelser av flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring har norsklærerne?
2. Hvilke forventninger har norsklærerne i studien til det å være norsklærer?

Jeg har utarbeidet et kvalitativt forskningsdesign, da jeg har vurdert semistrukturerte individuelle intervjuer med en artefakt som best egnet metode for å undersøke problemstillingen. Et grep jeg har tatt for å sørge for bred variasjon i perspektiver og erfaringer i besvarelsen av problemstillingen, er å inkludere norsklærere med forskjellig bakgrunn. Noen av norsklærerne anses som en nyere lærergruppe som har vokst opp med andre språk enn norsk i hjemmet (f.eks. arabisk, urdu og kurdisk), mens andre anses som en

mer tradisjonell lærergruppe som hovedsakelig har vokst opp med norsk i hjemmet, og har sterkere røtter i norskfaget (jf. 4.2.1). Norsklærernes svar og refleksjoner vil ses i lys av det teoretiske rammeverket i studien, som består av teori om flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring, samt språkideologier, i tillegg til tidligere forskning som presenteres under.

1.3 Tidligere forskning

Forskning i tilknytning til minoriserte flerspråklige norsklærere er mangelfull. Det norske flerspråklighetsfeltet, samt andrespråksfeltet domineres av forskning på morsmåls- og tospråkslærere, som har tatt sikte på å utvikle kunnskap om morsmåls- og tospråkslærernes roller og praksis, kompetanse og opplæring, utfordringer og suksessfaktorer, i tillegg til deres utdanning og profesjonelle utvikling (f.eks. Dede & Jahiri, 2020; Dewilde 2013, Engen & Ryen 2009, Hvistendahl 2009; Reda, 2020). Flere av studiene peker på hvordan en høy prosentandel av morsmåls- og tospråkslærere ikke har godkjent utdanning og mangler formell kompetanse, også etter at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kom inn i planverket og fikk en sterkere formell plass i skolen (Dewilde, 2013; Engen & Ryen, 2009; Hvistendahl, 2009). Et annet viktig kjennetegn ved morsmåls- og tospråkslærere er at de kan betegnes som «ambulating teachers» eller «travelling teachers» fordi de gjerne reiser mellom flere skoler og underviser et lite antall elever på hver skole, samtidig som de kan være i bevegelse mellom klasserom, grupperom og samarbeidsrom i én og samme skole (Dewilde, 2013; Valenta, 2009). Lærerne har også hatt en underordnet og vanskelig posisjon i skolen, da de har fungert som underordnede assistenter for den norskspråklige allmennlæreren (Engen & Ryen, 2009; Hvistendahl, 2009). Plasseringen av morsmåls- og tospråkslærere som assistenter i klasserommet, kan gi en tydelig beskjed til elevene om den relative verdien av språkene som morsmåls- og tospråkslærere bruker, samt om lærernes posisjoner innenfor klassens hierarki (Dewilde, 2013). En svensk studie viser også hvordan morsmåls- og tospråkslærere opplever diskriminering på bakgrunn av aksent (Boyd, 2003). Resultatene i studien til Boyd (2003) indikerer at aksentpreget uttale ser ut til å påvirke vurderinger av andre aspekter av språkkompetansen, som igjen generaliseres til deres kompetanse og egnethet som lærere. Dette kan ses i sammenheng med både forventninger og idealet om å snakke majoritetsspråket som en innfødt, og at det er mindre verdi knyttet til andre språk, noe som kan tenkes at vil medføre til at lærerne vil føle seg tvunget til å undertrykke eller begrense bruken av deres flerspråklige ressurser.

De minoriserte flerspråklige norsklærere i min studie skiller seg fra morsmåls- og tospråklærere ved at de blant annet har tatt lærerutdanning i Norge, har en 100% fast stilling ved én skole, har faglæreransvaret i norsk i et ordinært flerspråklig klasserom, i tillegg til at uttalen deres ikke er aksentpreget. Siden norsk er det faget i skolen der språkideologiene kommer sterkest til uttrykk, ønsker jeg å finne ut av hvorvidt minoriserte flerspråklige norsklærere anerkjennes som fullverdige norsklærere?

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem hovedkapitler, med tilhørende delkapitler. I dette kapitlet, som utgjør det første kapitlet i oppgaven, har jeg redegjort for bakgrunnen for valg av tema, samt presentert problemstillingen og tidligere forskning. I det andre kapitlet gjør jeg rede for relevant teori om flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring, samt språkideologier, som vil danne det teoretiske grunnlaget for å besvare problemstillingen. I det tredje kapitlet redegjør jeg for og diskuterer de metodiske valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Her presenteres forskningsdesignet, utvalget, datainnsamlingen, analyseprosessen, studiens troverdighet og overførbarhet, samt forskningsetiske overveielser jeg har måttet forholde meg til gjennom hele forskningsprosessen. I det fjerde kapitlet legger jeg frem analysen av datamaterialet, som er organisert etter forskningsspørsmålene. I det femte, og siste kapitlet diskuterer jeg studiens funn i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, og avslutter med konkluderende bemerkninger og refleksjoner rundt studiens implikasjoner og videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for studien. Her presenterer jeg sentrale begreper og teoretiske perspektiver som vil utgjøre det teoretiske bakteppet i den senere diskusjonen av studiens funn, i kapittel 5. Dette kapittelet er delt inn i to deler: Flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring (2.1) og Språkideologier (2.2).

2.1 Flerspråklighet og flerspråklighet i opplæringen

Mange mennesker i både Norge og verden ellers, snakker, hører, leser eller skriver på flere språk enn bare ett. Det er eksempelvis registrert over 220 språk i Oslo-skolen (Ipsos, 2015), noe som i stor grad har bidratt til å sette flerspråklighet på dagsordenen. Flerspråklighet er et stort, komplisert og ikke minst personlig fenomen og tema som har vært gjenstand for omfattende forskning og diskusjon opp gjennom årene (García & Li Wei¹, 2019). Som et resultat av dette, finnes det mange og ulike forståelser av flerspråklighet, og fenomenet forankres på tvers av både teoretiske og praktiske perspektiver, og vektlegger også forskjellige aspekter ved bruk og læring av språk (Aronin & Singleton, 2012, s. 1). I det følgende vil jeg presentere noen av disse forståelsene (2.2.1), før jeg gir et riss av flerspråklighet i opplæring (2.2.2).

2.1.1 Hva er flerspråklighet?

«Flerspråklighet» er en relativt ny term, som ble mer vanlig å bruke først etter årtusenskiftet (Svendsen, 2021, s. 51). Tidligere var det vanlig å bruke betegnelsen tospråklighet, som fremdeles benyttes av mange om personer som har kunnskap om og bruker to autonome språk (García & Li Wei, 2019, s. 29). Flerspråklighet på sin side brukes ofte om personer som har kunnskap om eller bruker mer enn to språk, i tillegg benyttes termen på en mer generell måte som inkluderer språklig mangfold både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå (García & Li Wei, 2019, s. 29; Svendsen, 2021, s. 52). Til tross for den forskjellige vektleggingen, henviser både tospråklighet og flerspråklighet til et mangfold av autonome språk som enten er to eller mange, på individuelt eller på samfunnsmessig nivå (García & Li Wei, 2019, s. 29). Det er imidlertid ikke alle som anvender et skille mellom begrepene. Flere (f.eks. Blackledge & Creese 2010; Cenoz & Gorter 2015; Mæhlum et al. 2008; Svendsen 2021), bruker begrepet

¹ Li Wei har kinesisk opprinnelse, og følger den kinesiske navnetradisjonen der det ikke skilles mellom for- og etternavn.

flerspråklig om samfunn eller individer som bruker to eller flere språk. Med andre ord betegnes alle som bruker mer enn ett språk som flerspråklige. I det følgende vil jeg, i likhet med eksemplene, benytte begrepet flerspråklig uavhengig om det er snakk om to eller flere språk. Jeg vil imidlertid beholde originalbegrepet der teorier blir presentert.

Den strukturorienterte lingvisten Saussure oppfatter språk som et monolittisk autonomt system som består av separate strukturer (Matre, 2009, s. 87). Chomsky på sin side ser på språk som en kontekstfri mental grammatikk (Matre, 2009, s. 88). Deres forståelser av språk kan ses i sammenheng med tradisjonelle og formelle tilnærminger til språk, da de begge er ensidig rettet inn mot den formelle siden ved språk, og primært mot syntaks (Matre, 2009, s. 88–89). Disse forståelsene deler ikke García og Li Wei (2019, s. 23–26), som mener at språket må sees i sammenheng med menneskets samhandling, og ikke som et simpelt system av strukturer. Ut ifra et sosiokulturelt utgangspunkt må en se språk ut ifra den sosiale konteksten språket utspiller seg i, da språk er det fremste verktøyet mennesker bruker for å kommunisere (Baker & Wright, 2017, s. 4–5; Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Slike uenigheter gjør det vanskelig å gi en enkel definisjon av begrepet flerspråklig, da lingvistene legger ulike kriterier til grunn i deres forståelser av hva det vil si å være flerspråklig. Det vil derfor være hensiktsmessig å etablere en forståelse for hva flerspråklig kan innebære, og slik gi grunnlag for bruken av det som et sentralt begrep i avhandlingen min.

Det er flere lingvister som mener at det kreves en viss språkkompetanse for å kunne bruke et språk, men de er derimot uenige om graden av kompetanse i de gitte språkene som må til for å kunne defineres som flerspråklig (Svendsen, 2021, s. 55). Ifølge Bloomfield (1993, s. 56; Mæhlum et al., 2008, s. 37), er personer tospråklige dersom de har «innfødt-lik» språkkompetanse. Altså er det slik at en person må kunne språkene på morsmålsnivå for å regnes som flerspråklig. For å forstå hva det innebærer å kunne et språk på morsmålsnivå, kan en ta utgangspunkt i Skutnabb-Kangas (1984, s. 18) sin definisjon av morsmål. Hun mener at morsmål er det språket man lærte først, og som man identifiserer seg med og blir identifisert av andre å være innfødt taler av, i tillegg til at det er det språket man kan best og bruker mest. Et annet begrep som ofte brukes synonymt med morsmål, er førstespråk. Førstespråk kan imidlertid også brukes om språk som er lært senere i livet, og som en person oppfatter som sitt hovedspråk (Gujord, 2023, s. 13). Språk som læres etter at det første språket er etablert, kalles gjerne for andrespråk (Gujord, 2023, s. 15). Siden svært få har en slik «innfødt-lik» språkkompetanse i alle språkene en kan, vil en smal definisjon som Bloomfield (1993) gir, utelukke de fleste som er flerspråklige (Svendsen, 2021, s. 55).

På den andre siden finner vi lingvister og andre som er mer opptatt av hvordan språket brukes i ulike sammenhenger, inkludert konteksten språket blir brukt i, noe som inkluderer langt flere flerspråklige mennesker. Diebold (1964, i Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 25) mener blant annet at det er tilstrekkelig å forstå ytringer på det andre språket for å regnes som tospråklig, mens Haugen (1953, i Mæhlum et al., 2008, s. 37) på sin side mener at tospråklighet begynner når en person kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk enn sitt eget. Li Wei (2002, s. 6) tar det et steg videre og definerer begrepet på en mer funksjonell måte, ved at han vektlegger kommunikasjon og produksjon av ytringer, i den forstand at den flerspråklige må være i stand til å føre en samtale på de ulike språkene.

I den senere tiden er det definisjoner i samme gate som Li Wei sin forståelse av begrepet flerspråklighet, som har vært særlig rådende i den sosiokulturelle tilnærmingen til språk, og utgjør det som kalles for «the multilingual turn», eller den flerspråklige vendingen på norsk (May, 2014). Den flerspråklige vendingen anlegger et integrert og holistisk perspektiv på samtidig og suksessiv språktilegnelse, og har som mål å motvirke formelle tilnærminger til språk (Kjelaas & van Ommeren, 2022; May, 2014; Svendsen, 2021). Menneskets sosiale behov for å kommunisere vektlegges, og språklige erfaringer former, utvikler og endrer ens språklige repertoar gjennom hele livet (Ortega, 2014, s. 39). Det språklige repertoaret brukes da til ulike kommunikative formål, og er også et redskap for både tenking og læring, i tillegg til at det utgjør en identitetsmarkør som gir følelsen av tilhørighet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 48; Ortega, 2014; s. 32).

Slike definisjoner legger ifølge Svendsen (2021, s. 56) vekt på at en bruker ulike språk i dagliglivet, i visse situasjoner, for visse formål eller til ulike personer. Dette kan en se i sammenheng med de ulike hensynene språkbruken ofte avhenger av, som for eksempel hvilke domener en bruker de ulike språkene på (Baker & Wright, 2017, s. 5). Et domene defineres gjerne som et område av menneskelig aktivitet som er knyttet til særskilte tidspunkt, rollerelasjoner og sosiale situasjoner (Mæhlum et al., 2008, s. 44). Med andre ord kan en si at domener er ulike arenaer for ulik språkbruk. Eksempler på ulike domener kan være familie, politikk, yrke, vennekrets og utdanning. Tidligere pleide en å skille strengt mellom disse domenene, for eksempel ved at et albansk- og norsktalende individ kun fikk bruke albansk hjemme blant familien, og norsk på skolen eller på jobb. En konsekvens av en slik språkpraksis er at flerspråklige kan se seg selv som subjekter som bruker to eller flere separate språk, og slik tilpasse seg enspråklige praksiser som begrenser flerspråkligheten deres til to eller flere separate og autonome språk (García & Li Wei, 2019, s. 33).

En nyere tilnærming til både språklæring og språkbruk, er dynamisk flerspråklighet. Å forstå flerspråklighet som noe dynamisk innebærer at språk kan utvikle seg og endres i ulik grad. Med andre ord er det ikke slik at språk oppstår lineært eller fungerer separat (García, 2009; García & Li Wei, 2019, s. 31). Dynamisk flerspråklighet ser på språkpraksisene til flerspråklige individer som komplekse og interrelaterte, og tar utgangspunkt i at flerspråklige individer har ett språkssystem med trekk som oftest praktiseres i tråd med sosialt konstruerte og kontrollerte «språk», men som i andre tilfeller produserer nye praksiser (García & Li Wei, 2019, s. 31). En kan dermed si at dynamisk flerspråklighet fungerer ved at individer får bruke hele sitt språklige repertoar for å kunne tilpasse seg kommunikasjon og interaksjon, samt for å håndtere ulike språklige begrensninger som pålegges av samfunnskrefter, som for eksempel skolen (García & Li Wei, 2019, s. 33).

Dynamisk flerspråklighet er nær forbundet med det som kalles for transspråking. Opprinnelig ble transspråking brukt om en pedagogisk praksis, der elevene skulle veksle mellom ulike språk i møte med forskjellige øvelser (García & Li Wei, 2019, s. 36). I dag henviser imidlertid termen til både de komplekse språkpraksisene til flerspråklige individer og grupper, i tillegg til de pedagogiske tilnærmingene som utnytter disse språkpraksisene (García & Li Wei, 2019, s. 36–37). Ifølge transspråkingsteorier utgjør språkene hos et flerspråklig individ, hele individets språklige repertoar, og tar slik avstand fra tradisjonelle forståelser av språk (García & Li Wei, 2019, s. 38). Med et slikt utgangspunkt har flerspråklige individer muligheten til å kunne tilpasse språkbruken sin til ulike situasjoner ved å benytte hele sitt språklige repertoar (Li Wei, 2007).

2.1.2 Flerspråklighet i opplæring

For å støtte individers flerspråklighet har det opp gjennom årene blitt utviklet flere opplæringsmodeller, tuftet på ulike forståelser av flerspråklighet, samt språkideologier. Tidligere har flerspråklighet på mange måter blitt sett på som hemmende i språkopplæringen (García, 2009; Engen & Kulbrandstad, 2004; Svendsen, 2022). Dette kan begrunnes fra et monospråklig perspektiv som forstår språkene en flerspråklig bruker, som separate og adskilte systemer (García, 2009). Nyere forståelser av språk, slik som dynamisk flerspråklighet og transspråklige perspektiver, betrakter imidlertid flerspråklighet som en ressurs i opplæringen (García & Li Wei, 2019, s. 79–80). Opplæringen har i stor grad vært preget av en enspråklig «akademisk standard» i samsvar med institusjonelle normer og praksiser som følger de dominerende maktstrukturene i samfunnet (Bourdieu, 1991; Garcia & Li Wei, 2019).

Enspråklig opplæring oppfattes utelukkende som bruk av det dominerende språket i samfunnet eller på skolen (García & Li Wei, 2019, s. 69), og kan knyttes til en monospråklig forståelse av flerspråklighet. Ut ifra et monospråklig perspektiv, er det hovedsakelig to måter en kan forstå flerspråklighet på, hvor språkene enten er subtraktive eller additive (Baker & Wright, 2017, s.12; García & Li Wei, 2019, s. 65).

Til tross for at klasserom rundt omkring i Norge og ellers i verden blir mer mangfoldige, er det likevel slik at flerspråklig opplæring ofte organiseres på en måte som bidrar til å opprettholde og videreføre monospråklige forståelser av flerspråklighet. Blant annet får språklige minoriteter i de fleste land i verden, fremdeles undervisning som kun foregår på det dominerende språket, uten at det blir tatt hensyn til hjemmespråkpraksisen deres (García & Li Wei, 2019, s. 69). Denne praksisen kan en se i sammenheng med myter om hvordan språkundervisningen kan og bør foregå. Slike myter tar utgangspunkt i forestillinger om mønsterpraksis i språkundervisning og -læring som er preget av «common sense»-oppfatninger (Conteh et al., 2014, s. 159) Disse oppfatningene kan umiddelbart virke attraktive, men de er ikke begrunnet i forskning og bør derfor utfordres. Conteh et al. fremhever fem gjeldene språkmyter om språkundervisning:

1. Språk bør holdes separat i klasserommet, ellers vil innlærere bli forvirret. Undervisningen bør kun skje på målspråket, og elevenes morsmål bør ikke brukes som en støtte.
2. Oversettelse mellom første- og andrespråket bør unngås i språkundervisningen og lese- og skriveopplæringen.
3. Den ideelle læreren er en morsmålsbruker.
4. Jo mer målspråket brukes i klasserommet, desto bedre blir resultatene.
5. Språkmangfoldet er et problem, og det beste er om elevene snakker målspråket hele tiden. (Conteh et al., 2014, s. 159, oversatt av Daugaard og Dewilde, 2017, s. 10).

Mytene er et uttrykk for «key assumptions about what counts as best practice in language teaching and learning» (Conteh et al., 2014, s. 159). Tar en utgangspunkt i en organisering av den flerspråklige opplæringen i henhold til disse språkmytene, vil en ikke kunne legge til rette for språkundervisning i tråd med dynamisk flerspråklighet, da mytene legger opp til at språk skal holdes separat, i tillegg til en dominerende bruk av målspråket. Med den økte globaliseringen og mobiliteten av både mennesker og informasjon, blir disse mytene stadig utfordret. Slik vi vil se i de senere kapitlene i avhandlingen, vil også flere av lærerne i studien min, i likhet med Daugaard og Dewilde sin artikkel (2017), utfordre språkmytene og språk mer generelt, og bygge ned grenser og hierarkier mellom både språkbrukere og språklærere,

ved at de blant annet tar utgangspunkt i elevenes samlede språklige repertoar og jobber som faglærere i norsk.

En kan utfordre og slutte å reprodusere myter om språk i skolens språkundervisning, og heller utvikle ny kunnskap og nye språkpraksiser som vil utvikle fremtidens flerspråklige skole, ved å legge til rette for en dynamisk organisering av flerspråklig opplæring (Daugaard & Dewilde, 2017, s. 20; García & Li Wei, 2019, s. 27). En dynamisk organisering av flerspråklig opplæring vil kunne fremme bruken av transspråklig pedagogikk, som vil kunne være med på å åpne perspektivet på språk og språkundervisning. En slik tilnærming anerkjenner elevens språkkompetanser som en verdi i læringsarbeidet, og legger opp til at elever kan bruke flere språk som støtte i læringsarbeidet og/eller de ferdige produktene (Berthelin, 2022, s. 169). Transspråklig pedagogikk bygger altså på elevenes språkpraksis, og handler i stor grad om å bruke alle tilgjengelige språklige ressurser som verktøy for fremme forståelse og læring, og slik skape et positivt språksyn (Krulatz et al., 2018, s. 139).

Læreren vil kunne differensiere og tilpasse opplæringen til elevenes nivå i et flerspråklig klasserom, ved å ta i bruk ulike pedagogiske strategier for transspråking (García & Li Wei, 2019, s. 133). Strategier lærerne kan ta i bruk er å vise elevene at språk ikke har noen faste grenser, i tillegg til å tilrettelegge for at elevene får bruke alle språkene i deres språklige repertoar slik at deres identiteter kommer til uttrykk (Blackledge & Creese, 2010). Det vil også være av betydning å skape et miljø som er inkluderende, der alle språk er synlige og satt pris på i opplæringen (Krulatz et al., 2018, s. 144; Aamodt, 2017, s. 36). Andre strategier lærerne kan benytte er å inkorporere visuelle hjelpemidler som bilder og kroppsspråk i utviklingen av elevenes ordforråd, samt å anvende oversettelsesprogrammer eller utfyllingsoppgaver som tar utgangspunkt i elevenes fulle språklige repertoar (Creese & Blackledge, 2010, s. 112; Iversen, 2020, s. 58). Disse strategiene kan bidra til å styrke elevenes tilhørighet til fellesskapet, ved at elevene inkluderes og verdsettes i det flerspråklige klasserommet.

2.2 Språkideologier

Språk oppfattes og vurderes på ulike måter. De språklige valgene en foretar styres og reguleres ofte av slike oppfatninger og verdsettelse, som gjerne opptrer som både vedtatte og uskrevne normer. Normer representerer en type konsensus mellom oss som enkeltindivider og våre sosiale omgivelser, og er sammenfallende med betegnelser som regel, rettesnor, mønster,

og forestillinger om det gjennomsnittlige, det alminnelige og ordinære (Mæhlum et al., 2008, s. 90). Disse normene kan ses i sammenheng med språkideologier, som i korte trekk kan forstås som et sett av forestillinger om sosiale og språklige sammenhenger (Svendsen, 2021, s. 28–29). Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hva som legges i begrepet språkideologier, før jeg gjøre rede for ulike språkideologier som har berørt den norske flerspråklige opplæringen, samt hvordan språkideologier danner utgangspunkt for både ‘raciolinguistics’ (raselingsvistik), skolekulturer, språkholdninger og språklige hierarkier.

Måtene vi tenker, snakker og bruker språk på, henger tett sammen med og gjenspeiler ulike språklige ideologier (van Ommeren, 2022, s. 49). Språkideologier kan defineres som de grunnleggende ideene og forestillingene en har om språk og språklige forhold som en bruker til å forstå og vurdere de språklige omgivelsene med (van Ommeren, 2017, s. 159). Med andre ord utgjør disse ideologiene de «brillene» vi betrakter og fortolker språkbruk gjennom, og omfatter slik de individuelle oppfatningene av språk og språkbrukere en har (Svendsen, 2021, s. 29; van Ommeren, 2017, s. 159). Disse forestillingene og ideene er videre preget av både sosiale, historisk-politiske, moralske og verdibaserte interesser, som er formet i en gitt kulturell sammenheng (Svendsen, 2021, s. 29). Slik omfatter språkideologier også kollektive oppfatninger, maktstrukturer og kulturelle hegemonier, som kommer til uttrykk gjennom eksplisitt språkbruk, vurderinger av språk eller språkbrukere, og gjennom implisitt tale, som kan forstås som det som blir sagt «mellom linjene» (Svendsen, 2021, s. 29).

Et konkret uttrykk for språkideologi som har berørt den norske flerspråklige opplæringen er den monospråklige ideologien nativespeakerism, som utgjør forestillingen om norsk som det opplagte fellesspråket i Norge (Ortega, 2019, s. 24; van Ommeren, 2022, s. 52). En slik «one-nation-one-language ideology» (jf. Blackledge & Creese, 2010, s. 27), skaper nasjonal identitet og tilhørighet ved å bruke språket som et middel, noe som gjør det vanskelig å forestille seg hvordan en kan være norsk hvis en ikke kan snakke språket (Karrebæk et al., 2015, s. 129). Dette vil imidlertid kunne medføre at grupper med andre språk og varieteter ignoreres, ekskluderes eller underordnes (Blackledge & Creese, 2010, s. 7, 26; McGroarty, 2010, s. 9). Nativespeakerism kan ses i sammenheng med en annen språkideologi som også har berørt den norske flerspråklige opplæringen, nemlig enspråklighetsideologien som utgjør forestillingen om at enspråklighet er normaltilstanden for både individer og samfunn (Blommaert, 2009, s. 422; van Ommeren, 2022, s. 53). Avhengig av hvorvidt språkbrukerens språkpraksis passer inn den etablerte «normen», blir de enten inkludert eller ekskludert fra det som oppfattes som normalen (Blommaert, 2009, s. 421). Slik kan språklige ideologier bidra til

at noen språkbrukere, oftest majoritetsspråklige, får fordeler, mens andre, minoritetsspråklige, opplever ulemper i for eksempel skolesystemet (McGroarty, 2010, s. 9). En kan derfor si at både nativespeakerism og enspråklighetsideologien utgjør en betydelig utfordring for andrespråksinnlærere i skolen (Ortega, 2019, s. 24).

Raselingvistiske ideologier er en annen monospråklig ideologi som står for de overliggende forestillingene og oppfatningene som former og opprettholder språklige hierarkier og ulikheter basert på rase og hvit overlegenhet (Flores & Rosa, 2015). Raselingvistikk er en teori som undersøker sammenhengen mellom språk og rase i samfunnet, og hvordan språkpraksisene til rasialiserte grupper blir konstruert og vurdert i forhold til normative språklige standarder produsert av privilegerte hvite individer (Flores & Rosa, 2017). Historisk sett har raselingvistikken røtter i kolonitiden, og oppsto som et svar på den hvite overlegenhetstankegangen som ble fremmet under den europeiske koloniseringen (Flores & Rosa, 2017, s. 622). Språk ble brukt som et verktøy for å vurdere, posisjonere og undertrykke ikke-hvite befolkninger som språklige mindreverdige og mindre utviklede (Flores & Rosa, 2017, s. 625). En slik tankegang som oppfatter to-/flerspråklige som mindre intelligente og som anser dem som å ha en mindre verbal evne, finner vi også hos Goddard, som var en representant for den amerikanske rasehygien, som mente at svært mange innvandrere hadde lav intelligens (Goddard, 1917, s. 243 i Svendsen, 2021, s. 113–114). Slike ideologier har hatt en betydelig innvirkning på hvordan språk og rase ble forstått og konstruert i samfunnet, og er fortsatt relevant i dag fordi språklige og rasemessige ulikheter og hierarkier fortsetter å eksistere (Flores & Rosa, 2015; 2017).

Hvorvidt en språkideologi er implementert i en skole eller ei, uttrykkes gjerne gjennom skolekulturen til skolen, som ellers omfattes av blant annet kunnskapssystemer, verdier, lover og daglige ritualer (Morgan, 1998, s. 130). Skolekulturen er ifølge Roaldset (2013) en indikator på skolens sunnhetstilstand, og har en grunnleggende betydning for kvaliteten på det arbeidet som utføres i skolen, da det preger samhandling og lærernes praksis på den enkelte skole. Kulturen på skolen bærer også gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer, og utgjør slik et rammeverk for den læringen som skjer i yrket (Hargreaves, 1996, s. 172). Da skolekulturen er helt avgjørende for måten skoler lager fellesskap på, vil det være nødvendig å forhandle skolekulturens verdier og meninger ved praksisen gjennom sosial interaksjon, og slik sørge en positiv skolekultur som har et felles innhold, hvor lærere og elever støtter hverandre (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, s. 234).

Språklige ideologier kan også komme til syne gjennom bestemte holdninger til en bestemt form for språklig praksis (van Ommeren, 2017, s. 159). Ofte brukes begrepene om hverandre, da de er nært beslektet. Mens språkholdninger kan sies å dreie seg om holdninger til språk og språkbruk på mikronivået, arter språkideologier seg som mer overordnede og overgripende forestillinger om språk (van Ommeren, 2017, s. 159). Kulbrandstad (2015, s. 249) definerer språkholdninger som «innstillinger eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter, måter språk og språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre». Disse språkholdningene kommer gjerne til uttrykk som holdninger en har til personer som snakker et språk eller en varietet av språket, i tillegg til holdninger til selve språket.

Både språkideologier og språkholdninger blir en del av oss når vi vokser opp i bestemte språksamfunn, og er mer eller mindre en umerkelig del av oss (van Ommeren, 2017, s. 159). Med andre ord finner vi språklige ideologier og språkholdninger i samfunnet rundt oss, som naturligvis og gjerne ubevisst påvirker oss. Hvorvidt disse ideologiene og holdningene reproduseres, avhenger av de sosiale institusjonene de opptrer i, i tillegg vil også hvem som har mest makt og dominerer i den sosiale institusjonen være av betydning (Fairclough, 2001, s. 76). Språkideologier og språkholdninger er særlig relevant i skolen, og spesielt i norskfaget, da de legger føringer for lærernes undervisningspraksis og hvordan språk anerkjennes i skolen (Iversen, 2019, s. 423; van Ommeren, 2022, s. 50). Siden oppfatninger om språk presenteres «offisielt» til elevene når språk skal være fag i skolen, forholdsvis gjennom lærerplaner og undervisningspraksis, er det forventet at lærere har en bevisst holdning til den rollen språkideologier spiller i nasjonal språkpolitikk og læreplaner (Sollid & Rindal, 2015, s. 61). Hvordan eksempelvis en norsklærer møter elevenes førstespråk eller flerspråklighet på i undervisningen, vil kunne være med på å påvirke elevenes forståelse av og oppfatning av egne språk, i tillegg til å påvirke andre elevers oppfatninger av og holdninger til språk og flerspråklighet.

Språklige ideologier kan med andre ord utvikle og opprettholde språklige hierarkier, der noen språk og språkbrukere tillegges større verdi og status enn andre (Blommaert, 2018, s. 6; van Ommeren, 2017, s. 159). Språkhierarkier kan også ses i sammenheng med Bourdieu (1991) sine kapitalformer: økonomisk kapital, sosial kapital og kulturell kapital. Disse kapitalene utgjør ulike ressurser et menneske råder over, og kan hjelpe oss med å forstå forskjellene mellom ulike sosiale grupper, da graden av kapital en har, vil være med på å bestemme hvilke muligheter og begrensninger en har (May, 2014, s. 13). Det å kunne flere språk eller bestemte

måter å bruke språket på fungerer som en form for kulturell kapital, som ellers omfattes av utdanning, dannelse og/eller kjennskap til kulturelle koder (Svendsen, 2021, s. 28). Språkene får ulik verdi og status basert på en tenkt markedsverdi i det lingvistiske markedet, som ikke nødvendigvis er knyttet til språket selv, men til sosiale, historisk-politiske, moralske og verdibaserte interesser. Norsk er det språket som har høyest markedsverdi i Norge, noe som kan medføre at andre språk som brukes ellers i landet, devalueres. I en skolekontekst vil for eksempel elever få fordeler i form av anerkjennelse og bekreftelse, om de behersker og mestrer det dominerende språket på skolen. Elever som derimot ikke mestrer og behersker skolespråket, vil i større grad kunne møte på utfordringer og sanksjoner. Slik ansees visse former for kapital som mer verdifull og akseptert enn andre, noe som kan forbindes med at noen språk og språkbrukere tillegges større verdi og status enn andre.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for, begrunne og diskutere oppgavens metoder og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for å undersøke oppgavens problemstilling. Kapitlet starter med en redegjørelse av kvalitativt forskningsdesign (3.1), etterfulgt av utvalg og rekruttering (3.2), datainnsamling (3.3) og analyse av datamateriale (3.4). Før jeg avslutningsvis drøfter studiens troverdighet og overførbarhet (3.5), og reflekterer rundt forskningsetiske overveielser (3.6). Jeg vil også ta stilling til egen posisjonaltet der det er relevant i metodekapitlet (f.eks. 3.3.3 og 3.5).

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Et godt forskningsdesign viser ifølge Blikstad-Balas og Dalland (2021, s. 21) «veloverveide metodiske valg, der det er godt samsvar mellom problemstillinger og datamateriale». Planleggingsfasen av forskningsdesignet mitt har derfor vært minst like viktig som gjennomføringen av selve forskningen, da det er i planleggingen at jeg har undersøkt hvilke former for datamateriale og forskningsmetode som egner seg best for å besvare problemstillingen min (Dalland, 2020; Punch & Oancea, 2014; Silverman, 2011; 2013). I denne oppgaven undersøker jeg hvordan et utvalg norsklærere konstruerer den ideelle norsklæreren i dagens flerspråklige klasserom. Problemstillingen lar seg best besvare kvalitativt, da kvalitativ forskning har som mål å få en dypere forståelse av fenomener fra deltakernes sosiale virkelighet og livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2011; Maxwell, 2005). Ved å anvende en kvalitativ tilnærming til studien min, vil jeg kunne fremheve deltakernes opplevelser og erfaringer, i tillegg til å få innsikt i hvordan de forholder seg til egen livssituasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes flere metoder en kan benytte innenfor kvalitativ forskning. Jeg har valgt semistrukturerte individuelle intervjuer med en artefakt som metode, da metoden gir meg tilgang til deltakernes livsverden og kan slik bidra til å gi meg rike og mangfoldige data for å belyse problemstillingen (Bahn & Barratt-Pugh, 2011; Postholm & Jacobsen, 2018). Artefakten, som i min studie utgjør en kontekstnær casebeskrivelse, bidro til en mer naturlig samtale mellom meg og norsklærerne, og fikk også norsklærerne til å reflektere og skape dypere mening i uttalelsene sine (jf. Bahn & Barratt-Pugh, 2011), noe jeg vil komme tilbake til i 3.3.2. Denne metoden gir meg som intervjuer anledning til å stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere interessante momenter som dukker opp i intervjuet, samt oppklare

uklarheter eller misforståelser som kan oppstå (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Jeg har også sendt enkelte av deltakerne oppfølgingsspørsmål på e-post for å oppklare, eller be dem utdype noen av utsagnene sine. Mitt analysearbeid består dermed av transkripsjoner av lydopptak av disse intervjuene, supplert av skriftlige refleksjoner tilsendt på e-post.

3.2 Utvalg og rekruttering

Valg av egnede deltakere er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning, da dette har en direkte innvirkning på troverdigheten og gjennomførbarhet av studien (Creswell, 2007; Dalen, 2011, s. 45–47; Svenkerud, 2021, s. 98). Det er derfor hensiktsmessig å velge et utvalg som gir forskeren pålitelige og relevante data (Dalen, 2011, s. 38). For å velge et passende utvalg, må forskeren ta stilling til sentrale spørsmål som hvem som skal intervjues, hvor mange som skal intervjues, og hvilke kriterier som skal benyttes ved utvelgelsen (Dalen, 2011, s. 45). Videre kan en utføre ulike utvalgsprosedyrer for å velge ut deltakere til en studie (Firebaugh, 2008, s. 18). Utvalget mitt er et ikke-sannsynlighetsutvalg, da jeg har benyttet meg av kriterieutvelgning for å rekruttere deltakere. Ved kriteriebaserte utvalg velger forskeren deltakere basert på noen kriterier som vedkommende har bestemt på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). En slik utvalgsprosedyre forutsetter at forskeren har innsikt i det fenomenet som utforskes, samt bevissthet rundt hvilke antakelser som ligger under de kriteriene som brukes for å etablere avgrensninger for utvalget (Dalen, 2011, s. 47; Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Som følge av at utvalget mitt er et ikke-sannsynlighetsutvalg, vil jeg ikke kunne trekke generelle, gyldige slutninger om hele populasjonen med utgangspunkt i mine data (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Jeg vil derimot kunne gå i dybden på utvalget mitt og gi nyansert forståelse og innsikt i fenomenet jeg ønsker å undersøke, nemlig minoriserte flerspråklige norsklærere i videregående skole (Patton, 2014).

For å velge ut et passende utvalg for min studie, satte jeg opp tre kriterier. Et kriterium for å være med i studien var at deltakerne måtte være norsklærere ved en videregående skole. Videre måtte deltakerne ha minimum to års erfaring som norsklærere ved videregående skole. Et siste kriterium dreide seg om språk og oppvekst. Da jeg ønsker å belyse hvordan ulike parter opplever samme situasjon, og slik fange opp nyanser og mangfold, har jeg valgt å anvende to deltakergrupper med utgangspunkt i det siste kriteriet (Dalen, 2011, s. 50). I den ene deltakergruppen rekrutterte jeg deltakere som har vokst opp med norsk i hjemmet, mens i den andre deltakergruppen har jeg rekruttert deltakere som har vokst opp med et minorisert språk enn norsk i hjemmet.

I utvalgsprosessen har jeg tatt kontakt med flere videregående skoler rundt om på Østlandet, både på telefon og e-post, med forespørsel om deltakelse i studien min. Dette ble gjort tidlig i november 2022, og de påfølgende månedene. Av de 20 skolene jeg kontaktet, var det tre skoler som takket ja til deltakelse. Resterende skoler har jeg ikke hørt tilbake fra. Som følge av den minimale responsen, har jeg gjort et bekvemmelighetsutvalg, som har gjort det mer bekvemmelig eller enkelt for meg selv i rekrutteringen av deltakere (Cohen et al., 2018; Etikan et al., 2016). Jeg har nådd ut til både kollegaer, tidligere praksisveiledere og studenter med forespørsel om de kjenner til norsklærere som oppfyller kriteriene mine, i tillegg til at masterveilederen min, Joke Dewilde, har vært behjelpelig med å både anbefale og rekruttere egnede deltakere til studien min. Det er viktig å påpeke at jeg, til tross for å ha gjort et bekvemmelighetsutvalg, har passet på at de definerte kriteriene har vært oppfylt for at en deltaker skal være relevant å ha med i studien (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Dermed kan det en også betegne utvalget mitt som et formålstjenlig utvalg.

Det er ikke gitt hvor stort et utvalg skal eller bør være, så lenge det er tilstrekkelig og tilgjengelig. I kvalitative intervjustudier er det imidlertid nesten alltid snakk om forholdsvis små og hensiktsmessige utvalg som er nært knyttet opp mot fokus for en aktuell studie (Dalen, 2011, s. 95). Derfor har jeg selv begrenset utvalget mitt til å være åtte norsklærere fra åtte ulike videregående skoler fra Østlandet. Deltakerne har fått ulike pseudonymer, som jeg har valgt, av anonymitetshensyn. Figuren under gir en oversikt over deltakernes kjønn, oppgitte språklige repertoar og erfaring som norsklærer.

Deltakere vokst opp med norsk i hjemmet			
Navn	Kjønn	Språklig repertoar	Erfaring som norsklærer
Karsten	Mann	Norsk, engelsk og fransk	Mer enn 10 år
Marianne	Kvinne	Norsk, engelsk, tysk, svensk, dansk og arabisk	Mer enn 10 år
Rune	Mann	Norsk, engelsk, tysk og fransk	Mer enn 10 år
Torfinn	Mann	Norsk, dansk og engelsk	Mellom 5 og 10 år
Deltakere vokst opp med andre språk enn norsk i hjemmet			
Navn	Kjønn	Språklig repertoar	Erfaring som norsklærer
Aisha	Kvinne	Norsk, arabisk, engelsk, spansk og persisk	Mindre enn 5 år
Ali	Mann	Norsk, arabisk, engelsk, spansk og farsi	Mellom 5 og 10 år
Hassan	Mann	Norsk, urdu, engelsk, punjabi og hindi	Mer enn 10 år
Zeinab	Kvinne	Norsk, kurdisk, engelsk, spansk, arabisk, persisk og fransk	Mindre enn 5 år

Figur 1. Oversikt over deltakere

Som Figur 1 viser, består utvalget mitt av fem mannlige norsklærere og tre kvinnelige norsklærere. Torfinn, Rune, Karsten og Marianne har alle vokst opp med norsk i hjemmet, mens Aisha, Hassan, Zeinab og Ali har vokst opp med andre språk enn norsk i hjemmet. Felles for lærerne på tvers av kategoriene er at de besitter et sammensatt språklig repertoar, som er oppgitt i en rekkefølge der de språkene de kan best, kommer først. Deltakerne forstår, prater, leser og/eller blir eksponert for totalt 14 språk til sammen, men fordelingen og typen språk som inngår i deltakerne sitt språklige repertoar varierer. Det språklige repertoaret til deltakerne som er vokst opp med norsk i hjemmet består av skandinaviske språk, samt ett til to andre europeiske språk som typisk tilbys som fremmedspråk i norsk skole. Unntaket er Marianne som også studerer arabisk. Det språklige repertoaret til deltakerne som er vokst opp med andre språk enn norsk i hjemmet består derimot av språk som gjerne brukes andre steder i verden enn i Europa, i tillegg til skandinaviske og andre europeiske språk. Det fremkommer også av figuren at deltakerne har varierende grad av erfaring som norsklærer. Mens majoriteten av deltakerne som er vokst opp med norsk har vært norsklærere i mer enn ti år, har majoriteten av deltakerne som er vokst med andre språk enn norsk under ti år med erfaring som norsklærer.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen var fordelt på ni dager, hvor jeg til sammen gjennomførte åtte individuelle semistrukturerte intervjuer med en artefakt, i tillegg til å samle inn skriftlige refleksjoner tilsendt på e-post. I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har samlet inn data til studien min. Jeg gir først en oversikt over datamaterialet mitt (3.3.1), før jeg videre gir en beskrivelse av semistrukturerte intervjuer med artefakt som metode, intervjuguide og pilotintervju (3.3.2–3.3.3), og til slutt behandling av datamaterialet og transkripsjonsnøkkelen jeg har benyttet meg av (3.3.4).

3.3.1 Oversikt over datamaterialet

Hver norsklærer ble intervjuet en gang, og intervjuene fant sted i videomøte- og videokonferanseverktøyet Zoom, hvor intervjuene ble tatt opp. I tillegg til intervjuene fikk noen av lærerne oppfølgingsspørsmål per e-post. Figuren nedenfor gir en oversikt over det innsamlede datamaterialet, og inkluderer pseudonymet på deltakeren, dato for innsamlingen, metoden, type datamateriale og omfanget i tid og ord:

Deltaker	Dato	Metode	Datamateriale	Omfang (i tid og ord)
Aisha	21.11.2022	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	26:01 minutter 2640 ord
Ali	13.12.2022	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	28:48 minutter 4158 ord
Hassan	01.12.2022	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	35:41 minutter 3843 ord
Karsten	06.02.2023	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	29:17 minutter 3969 ord
Karsten	23.02.2023	E-post	Skriftlig refleksjon	310 ord
Marianne	28.03.2023	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	27:10 minutter 3611 ord
Rune	24.11.2022	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	31:58 minutter 3758 ord
Rune	06.02.2023	E-post	Skriftlig refleksjon	82 ord
Torfinn	22.11.2022	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	38:11 minutter 4682 ord
Torfinn	11.03.2023	E-post	Skriftlig refleksjon	124 ord
Zeinab	01.12.2022	Intervju	Lydopptak Transkripsjon	32:57 minutter 5158 ord

Figur 2. Oversikt over datamateriale

Som Figur 2 viser, var datainnsamlingen fordelt på ni dager i tidsrommet fra november 2022 til mars 2023. Tidsspennet i innsamlingen skyldes blant annet utfordringer med å rekruttere norsklærere som oppfylte de definerte kriteriene jeg hadde satt for å være med i studien, samt senere analyse av datamaterialet. Alle de åtte norsklærerne i studien ble intervjuet, mens tre av disse, Rune, Karsten og Torfinn, fikk i tillegg oppfølgingsspørsmål på e-post. Disse metodene for datainnsamling ga meg et datamateriale bestående av lydopptak, transkripsjoner og skriftlige refleksjoner av varierende omfang. Hvert lydopptak hadde en lengde mellom 26 og 38 minutter, noe som utgjorde et omfang mellom 2640 ord og 5158 ord i transkripsjonen. De skriftlige refleksjonene på e-post hadde derimot et omfang mellom 82 og 310 ord.

3.3.2 Semistrukturerte individuelle intervjuer med artefakt

Intervju er en svært utbredt forskningsmetode innenfor kvalitativ forskning, da «intervjuer gir tilgang til menneskers livsverden og er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger», i tillegg til følelser, refleksjoner, meninger og holdninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Formålet med et intervju er ifølge Dalen (2011) «å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (s. 13). Det er vanlig å skille mellom ulike typer intervjuer. Ifølge

Gleiss og Sæther (2021, s. 79) er det vanlig å skille mellom individuelle intervjuer og intervjuer med flere deltakere samtidig. Videre innenfor disse to kategoriene skiller en igjen mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79).

Den mest benyttede intervjuformen er semistrukturerte intervjuer, som gjerne er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26; Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Hensikten med slike intervju er å skape en samtale som er relativt åpen, samtidig som den er fokusert rundt forhåndsbestemte temaer som skal belyse problemstillingen (Copland & Creese, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Forskeren formulerer altså spørsmål vedkommende ønsker å få svar på, i forkant av intervjuet, gjerne i form av en intervjuguide, men det er ikke nødvendigvis slik at spørsmålene må stilles i oppsatt rekkefølge. Spørsmålsstillingen er avhengig av hvordan intervjuet skrider fram, og sentrale elementer i et slikt intervju er å stille oppfølgingsspørsmål og det å be om utdypinger, som ofte ikke er definert på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Svenkerud, 2021, s. 95–96). Med andre ord avhenger kvaliteten på intervjuene av deltakernes evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette er en av hovedinnvendingene mot kvalitative intervjuer, og handler i stor grad om hvordan den kunstige ansikt-til-ansikt-situasjonen mellom en fremmed intervjuer og respondent skaper kommunikasjonsbarrierer (Bahn & Barratt-Pugh, 2011, s. 189).

En måte å mykne opp den tradisjonelle dynamikken mellom intervjueren og respondenten, og hindre at kommunikasjonsbarrierer oppstår, er å inkludere en eller flere artefakter i intervjuet (Bahn & Barrat-Pugh, 2011, s. 194). Artefakter kan omfatte ulike typer visuelle eller tekstlige elementer, samt fysiske objekter som er tett knyttet til en bestemt kontekst, ettersom de ofte symboliserer et hverdagsfenomen (Bahn & Barrat-Pugh, 2011, s. 196). I en intervjusituasjon kan bruk av artefakter i større grad stimulere respondenten ved å gi dem en økt grad av kontroll over samtalen, muligheten til å uttrykke sine tanker og intensjoner på en mer nyansert måte, og frembringe mer inngående svar om holdninger eller handlinger til noe, samtidig som de oppmuntres til selvrefleksjon (Bahn & Barrat-Pugh, 2011, s. 197). Slik en ser i Bahn og Barret-Pugh (2011) sin artikkel, er bruk av en eller flere artefakter i et intervju også en nyttig metode for å engasjere deltakere som har begrensede kommunikasjonsferdigheter eller ikke er villige til å kommunisere i organiserte situasjoner, slik som i et intervju. Selv om artefakter kan ha en svært god virkning på intervjusituasjonen og deltakeren, kan de by på flere utfordringer for forskeren. Mulige utfordringer dreier seg gjerne om tidsbruk. Det tar tid å

finne artefakter, samtidig som det tar tid å gjennomføre intervjuer med artefakter. En annen utfordring kan knyttes til den påfølgende analyse- og tolkningsprosessen, der rikere data gir et ekstra lag å forholde seg til i analysene.

Store deler av intervjuene i studien min var sentrert rundt en kontekstnær casebeskrivelse, som utgjorde artefakten i de gjennomførte intervjuene. Tidlig i utformingen av intervjuguiden (vedlegg 1) ønsket jeg å skape en naturlig samtale mellom meg og norsklærerne, og få dem til å reflektere og skape dypere mening i uttalelsene sine, særlig med tanke på at temaet i studien kan for noen av lærerne ha blitt oppfattet som et sensitivt tema (jf. Bahn & Barrat-Pugh, 2011). Jeg formulerte derfor en fiktiv casebeskrivelse med utgangspunkt i erfaringer jeg tidligere har hørt av lærere, andre studenter og rådende språkideologier, som jeg ville at skulle være en katalysator til engasjerende samtaler og diskusjon. Casebeskrivelsen ble derfor en viktig og sentral del av intervjuguiden (vedlegg 1), som ellers omfattet sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene studien min skal belyse (Dalen, 2011, s. 26). På bakgrunn av dette har jeg vurdert semistrukturerte intervjuer med en artefakt som best egnet metode for å undersøke norsklæreres forestillinger om den ideelle norsklæreren.

Tidlig i intervjuet ble norsklærerne presentert for casebeskrivelsen som tar for seg erfaringene til to norsklærere i videregående skole, som i hovedsak er knyttet til deres minoriserte flerspråklige bakgrunn. Jeg spurte hver lærer om de ville at jeg skulle lese casebeskrivelsen høyt, eller om de ville lese den på egenhånd. Alle, med unntak av en, valgte å lese casene på egenhånd. Etersom at casebeskrivelsen var utgangspunktet for både spørsmålene og refleksjonene i intervjuet, er det hensiktsmessig å presentere den i kapittelet. Casebeskrivelsen gjengis i Figur 3 nedenfor:

Hava og Selma er begge født og oppvokst i Norge, men har gjennom store deler av oppveksten snakket andre språk enn norsk hjemme. Hava er vokst opp med bosnisk, mens Selma er vokst opp med arabisk. Begge har, siden så langt de kan huske, hatt et sterkt ønske om å bli norsklærere. I 2014 startet de på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo, og fullførte studiet i 2019. De har siden jobbet fast på hver sin videregående skole en plass på Østlandet i Norge. Til tross for at både Hava og Selma er utdannet norsklærere, sitter de med to vidt forskjellige opplevelser av det å være norsklærer.

Hava jobber på en skole med lite språklig og kulturelt mangfold blant personalet og elevmassen. Selv om Hava utgjør en del av minoriteten på skolen med sin flerspråklige bakgrunn, føler hun seg svært verdsatt av både kollegaer, elever og foresatte. Hennes kompetanse anerkjennes på lik linje med de andre norsklærerne på skolen, til tross for hennes flerspråklige bakgrunn. Hava blir både sett på som et friskt pust og en ressurs, da hun ved flere anledninger har vist hvordan hun tar i bruk flere språk i norskundervisningen på en hensiktsmessig måte. Dette syntes Havas kollegaer er kjempespennende, og de spør stadig vekk om pedagogiske strategier for å tilrettelegge en undervisning som ser på flerspråklighet som en ressurs.

Selma på sin side jobber på en skole, som i likhet med Hava sin skole, har lite språklig og kulturelt mangfold blant de ansatte. Elevsammensetningen derimot er nokså mangfoldig. En stor del av elevene vokser opp med andre språk enn norsk hjemme, og skolen har en egen innføringsklasse for nyankomne elever. Likevel opplever ikke Selma at flerspråkligheten hennes ses på som en ressurs – tvert imot føler hun at det er et hinder. Flere av kollegaene hennes har en ambivalent holdning til flerspråklighet. De ser først og fremst på flerspråklige elever som en gruppe elever som trenger ekstra tilpasning, og ikke som en gruppe som sitter på en ressurs som bør utnyttes – slik Selma har lært på universitetet. Hun føler ikke at hennes kompetanse anerkjennes på lik linje med de andre norsklærerne på skolen, og har vært i flere situasjoner hvor hun har opplevd mangel på tillit hos kollegaer, elever og foresatte. Dette har resultert i at Selma jobber ekstra hardt med å bevise sin kunnskap, i tillegg til å oppnå en så feilfri undervisning som mulig både når det gjelder det språklige og det faglige.

Figur 3. Casebeskrivelse

I casebeskrivelsen møter vi på Hava og Selma, som begge er norsklærere og har minorisert flerspråklig bakgrunn. De jobber på hver sin skole og har to vidt forskjellige opplevelser av det å være norsklærer til tross for at de begge har samme faglige bakgrunn. Som nevnt ønsket jeg at casebeskrivelsen skulle være en katalysator til engasjerende samtaler og diskusjon. Det har derfor vært viktig å få frem bredden i erfaringer og se det i sammenheng med skolekulturen på de to ulike skolene som Hava og Selma jobber på. Mens Havas kompetanse anerkjennes på lik linje med de andre norsklærerne på skolen, opplever Selma på sin side at hennes kompetanse ikke anerkjennes på lik linje med de andre norsklærerne på skolen, samtidig har flere av kollegaene hennes en ambivalent holdning til flerspråklighet.

Etter å ha lest casebeskrivelsen fikk norsklærerne spørsmål knyttet til casene og tematikken som casene reiser. Intervjuguiden (vedlegg 1) er strukturert rundt tre hovedtemaer: «egne refleksjoner knyttet til casene», «flerspråklighet» og «betydningen av flerspråklighet for norsklærernes yrkesutøvelse». Intervjuguiden inneholder videre tilhørende spørsmål for å

konkretisere studiens problemstilling, samt gjøre det lettere å holde orden på spørsmålene for både meg som intervjuer, men også norsklærerne i studien (Dalen, 2011; Tjora, 2021). Spørsmålene i intervjuguiden var lagt opp til å være åpne slik at norsklærerne skulle ha muligheten til å utforske og utdype områder der de hadde mye å dele. En slik strukturering vil kunne bidra til å etablere rammer for intervjuet, samtidig som at den ikke begrenser lærernes mulighet til å diskutere temaene bredt. Intervjuguiden ble pilotert i forkant av intervjuene, slik at jeg kunne prøve ut utformingen av intervjuspørsmålene og få innsikt i hvilke forandringer eller tilpasninger som måtte gjøres før gjennomføringen av intervjuene (se 3.3.3).

Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2022 til mars 2023, i Zoom på en selvvalgt plass, med kameraene på. Intervjuene ble gjennomført og tatt opp i Zoom, da dette var en mer fleksibel løsning for både meg og norsklærerne. I tillegg ga Zoom meg friheten til å rekruttere norsklærere fra hele landet (Archibald et al., 2019, s. 2). Det er flere fordeler ved bruk av lydopptak ved gjennomføring av kvalitative intervjuer; en får med seg alt som blir sagt, og det er mulig å sitere deltakeren direkte i det ferdige forskningsarbeidet (Dalen, 2011, s. 28; Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Forskeren vil også i større grad være i stand til å konsentrere seg om deltakeren og sørge for god flyt i samtalen (Tjora, 2021). Dalen (2011) fremhever imidlertid betydningen av den situasjonen der intervjuet finner sted, og hvordan både intervjueren og situasjonen kan påvirke deltakerens åpenhet. I intervjusituasjonen jeg hadde lagt opp til, fikk lærerne velge hvor de ville gjennomføre intervjuet selv. Alle gjennomførte intervjuet i løpet av sin arbeidstid, på sin arbeidsplass, med unntak av en lærer, som gjennomførte intervjuet hjemme hos seg selv, utenfor arbeidstiden sin. En slik fleksibel løsning, der norsklærerne fikk gjennomføre intervjuet på deres hjemmebane, kan ha vært med på å skape et tryggere miljø for lærerne, og bidratt til å minke presset deltakere generelt føler for å gi svar som de tror forskeren ønsker å høre (Blommaert & Jie, 2010, s. 39; Dalen, 2011, s. 38).

Et annet viktig aspekt ved intervjuene er min rolle som intervjuer. Da rollen min som intervjuer spiller en sentral rolle i hvilken retning intervjuet tar og hvilken informasjon som blir avdekket, er det viktig å tenke over det Larsen (2017) kaller for kontrolleffekt eller intervju-effekt. I korte trekk handler dette om den mulige påvirkningen jeg som en fremmed person har på deltakernes svar, ved å for eksempel opptre på en bestemt måte eller uttrykke tydelige reaksjoner på deres svar. En annen faktor som kan ha spilt inn på deltakernes svar er mitt unorske navn og min minoriserte flerspråklige bakgrunn. Jeg vil anta at de fleste lærerne må ha skjønnet at jeg er vokst opp med et annet språk enn norsk hjemme, og kan av den grunn ha tilpasset svarene. Dette vil jeg komme tilbake til i 3.5. Med dette i baktanke, forsøkte jeg å

både være blid, vennlig og imøtekommende, samtidig som jeg begrenset egne reaksjoner på det som ble sagt, med unntak av oppfølgingsspørsmål. På den måten la jeg også forholdene til rette for å skape intersubjektivitet, som er en forutsetning for at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre (Haavind, 2001, s. 21). Ved å legge til rette for at det skapes intersubjektivitet, styrker en validitet i fortolkningen av deltakernes uttalelser i studien (Dalen, 2011, s. 95).

I utgangspunktet ønsket jeg å benytte meg av fokusgruppeintervju med en artefakt som metode, da jeg ville at norsklærerne skulle diskutere og interagere sammen, og slik oppnå en dynamikk som forsterkes av at en får impulser fra flere personer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80–81). Jeg møtte imidlertid på utfordringer som i all hovedsak dreide seg om forsinkelser i rekrutteringen av norsklærere, og ikke minst finne et passende tidspunkt der alle lærerne kunne delta i en felles samtale, som medførte til at jeg gikk bort fra denne metoden. Derfor falt valget på semistrukturerte individuelle intervjuer med en artefakt i Zoom, som er en mer fleksibel intervjuform der jeg i større grad kan ta hensyn til den enkelte lærer sin timeplan.

3.3.3 Pilotintervju

Å gjennomføre pilotintervjuer i kvalitative intervjustudier, kan gi en rekke fordeler som kan være med på å styrke forskningen sin gjennomføring, og slik styrke studiens validitet (Creswell & Creswell, 2018, s. 154; Dalen, 2011, s. 97). Et pilotintervju er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 95): «et intervju som gjøres for å prøve ut utformingen av intervju spørsmål og for å gi forskeren trening i å gjennomføre intervjuer». Videre bør pilotintervjuene likne mest mulig på de intervjuene en planlegger å gjennomføre, for at de skal oppleves som nyttige. En bør derfor foreta ett eller flere pilotintervjuer med utgangspunkt i intervjuguiden en har utformet, for å kunne teste ut spørsmålene og seg selv som intervjuer. I tillegg vil en kunne beregne hvor lang tid et intervju vil ta. På den måten vil forskeren få innsikt i hvilke forandringer og eventuelle tilpasninger som må gjøres før gjennomføringen av de neste intervjuene (Creswell & Creswell, 2018, s. 154; Dalen, 2011, s. 30; Maxwell, 2005, s. 93).

For å teste ut intervjuguiden, og sette meg inn i rollen som intervjuer, piloterte jeg intervjuguiden på to medstudenter. Jeg hadde et ønske om at pilotdeltakerne skulle representere deltakerne i studien så langt det lot seg gjøre, og rekrutterte derfor pilotdeltakere som oppfylte flere av de definerte kriteriene jeg hadde satt for utvalget. En av medstudentene hadde derfor minorisert flerspråklig bakgrunn. Da jeg ikke skulle ta lydopptak av pilotintervjuet eller innhente personopplysninger, var det følgelig ikke behov for å innhente

samtykke fra medstudentene. Jeg brukte likevel tid på å gjennomgå informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (vedlegg 3) for å undersøke om informasjonen var forståelig for medstudentene.

Pilotintervjuet ble gjennomført fysisk i oktober 2022, i et av Universitetet i Oslo sine lokaler. Som beskrevet i kapittel 3.1.1, tok intervjuene utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål knyttet til casebeskrivelsen, strukturert etter temaer. Etter pilotintervjuene fikk jeg blant annet tilbakemeldinger på hva pilotdeltakerne syntes var uklart eller utfordrende, og hvilke spørsmål de syntes var vanskelig å forstå og svare på. For eksempel syntes de at casebeskrivelsen var noe omfattende, og at det var lett å blande mellom Hava og Selma. Jeg måtte derfor avgrense casebeskrivelsen og lage et tydeligere skille mellom Hava og Selma. Jeg ble også bevisst på at noen av spørsmålene jeg stilte kunne oppleves som store og åpne, og jeg valgte derfor å dele disse inn i flere og mer konkrete spørsmål i forkant av de neste intervjuene. Dette var et viktig grep jeg måtte ta for å unngå mulige misforståelser og manglende svar på spørsmål, og slik kunne belyse problemstillingen i størst mulig grad. Et annet aspekt jeg ble oppmerksom på, var min rolle som intervjuer. Jeg kunne tidvis ta større plass enn det som var ønsket og nødvendig, og slik påvirke eller styre deltakernes svar. En nyttig erfaring jeg tok med meg videre til de påfølgende intervjuene, var å lytte til norsklærerne og stille relevante oppfølgingsspørsmål istedenfor å være fokusert på spørsmålene i intervjuguiden, og slik kontrollere intervjuet. For at lærerne skulle kunne opprettholde høy konsentrasjon og fokus gjennom hele intervjuet, ble jeg også nødt til å effektivisere intervjuene med tanke på tid. Pilotstudiene resulterte slik til endring av spørsmålsformuleringer, større bevissthet rundt min rolle som intervjuer, i tillegg til effektiv tidsbruk.

3.3.4 Databehandling og transkripsjonsnøkkel

Lydopptakene ble tilrettelagt for analyse gjennom transkribering, da overføringen av dataene fra muntlige utsagn til skriftlig tekst gjør dem bedre egnet for analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Opptakene av intervjuene ble transkribert i transkripsjonsprogramvaren InqScribe, hvor intervjuene ble transkribert ordrett. Jeg har altså valgt å inkludere småord og bekreftende ord som «mmm», «ehh», «ja» osv., som ofte brukes i muntlig tale. Grunnen til dette er at jeg først og fremst ønsket å ivareta måten norsklærerne opprinnelig uttrykte seg på, samtidig som at det er kontekstuell informasjon som kan være nyttig å ha med når datamaterialet skal analyseres. Småord kan for eksempel være en indikasjon på at deltakeren er usikker eller har

behov for å tenke fram det som sies, noe en kan se ved flere tilfeller i datamaterialet mitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Årsakene til dette kan være at norsklærerne ville utrykke seg i tråd med det som er politisk korrekt, samt at det kan være et sensitivt tema for noen. Det vil derfor være hensiktsmessig å inkludere slik informasjon, da den kan påvirke hvordan utsagn fortolkes.

Etter at transkriberingen var fullført, hørte jeg gjennom lydopptaket på nytt for å forsikre meg om at alt som ble sagt var korrekt transkribert. Da intervjuene ble gjennomført individuelt gjennom Zoom, og det var ingen forstyrrelser på lydopptakene, ble det sikret god kvalitet for å transkribere ordrett. Det er imidlertid viktig å reflektere rundt etiske aspekter ved fremstillingen av transkriberte intervjuer (jf. Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere muntlig språk ordrett kan føre til at teksten virker fragmentert og forvirrende, og kan mulig stigmatisere deltakerne på en uetisk måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99; Kvale & Brinkmann, 2015). Et sentralt prinsipp i databehandlingen og presentasjonen av datamaterialet har derfor vært å sikre at deltakerne blir fremstilt på en etisk og respektfull måte. De ferdige transkripsjonene ble videre overført til et Microsoft Word-dokument, som senere ble skrevet ut og analysert. Jeg transkriberte lydopptakene på egenhånd, da jeg ville få oversikt over, strukturere og kode datamaterialet, og på den måten bli bedre kjent med det (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Dalen, 2013, s. 55; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Transkriberingen kan dermed forstås som første steg i en mer systematisk analyseprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97).

Transkripsjonsnøkkelen i figuren nedenfor gir en oversikt over tegnene som er brukt i utdragene fra transkripsjonene, samt forklaring og eksempler på disse:

Tegn	Beskrivelse	Eksempel
[sidesekvens utelatt]	Deler av samtalen er utelatt, fordi den ikke er relevant for analysens tema	Karsten: Altså, for min del så er det jo utelukkende positivt. [sidesekvens utelatt] jo mer språk du kan, jo bedre blir du i språk.
[]	Tillagt informasjon	Rune: En normativ holdning til muntlig norsk [fra elevenes side], at det skal være standard østnorsk.
-	Avbrytelse	Ali: Eh, på ulike måter, men på en samme- altså med samme resultat da.
()	Lyder og ikke-verbal kommunikasjon	Torfinn: Der det allerede- ikke sant, fortiden er en like fremmed kultur, som. (Latter).

Figur 4. Transkripsjonsnøkkel

Som Figur 4 viser, har jeg brukt «[sidesekvens utelatt]» i utdragene, dersom deler av samtalen er utelatt. Disse utdragene er utelatt enten fordi de omhandler et annet tema eller fordi jeg

vurderer dem som mindre relevante for samtalen. For å tydeliggjøre hva lærerne har prøvd å kommunisere i utdragene, har jeg lagt til informasjon i hakeparenteser; «[]». Avbrudd midt i ord eller setninger er markert med «-», mens kommunikasjon og interaksjoner på en ikke-verbal skrives inn i parenteser; «()».

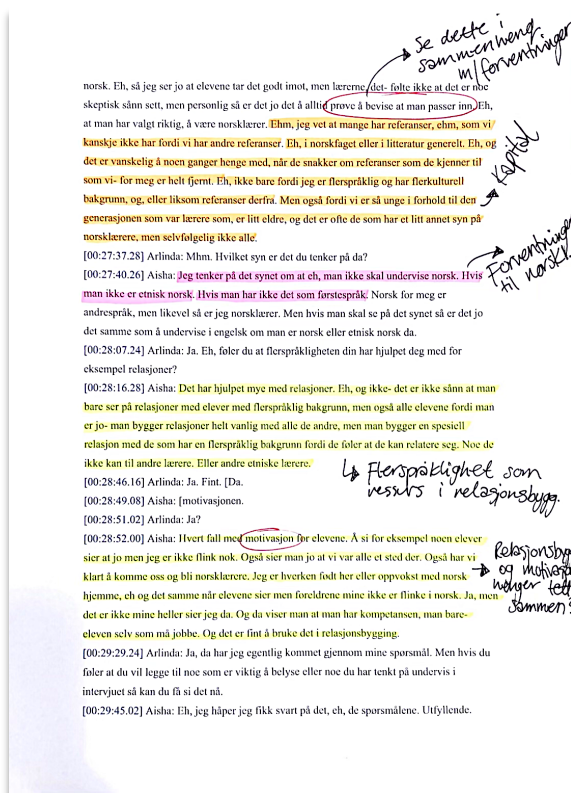
3.4 Analyse av datamateriale

Det finnes mange forskjellige måter en kan analysere kvalitative data, og forskeren står overfor en rekke valg både før og underveis i analyseprosessen for å gjøre dataene håndterbare (Copland & Creese, 2015). Analyseprosessen tar hovedsakelig sikte på å undersøke datamaterialet med formålet om å identifisere mønstre og sammenhenger, samt å redusere datamengden ved å ekskludere mindre relevante elementer som ikke bidrar til å belyse problemstillingen (Larsen, 2017). Det handler altså om å kondensere eller redusere dataene gjennom ulike faser som gjerne innledes med en grovsortering for å redusere kompleksiteten (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Det er de transkriberte intervjuene som utgjør mitt datamateriale, og som tidligere nevnt kan transkriberingsprosessen forstås som første steg i en mer systematisk analyseprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Da det er viktig at leseren får innsikt i analyseprosessen, og hvordan forskeren har gått frem, vil jeg i det følgende beskrive den tematiske analysen jeg har gjennomført for å analysere datamaterialet mitt.

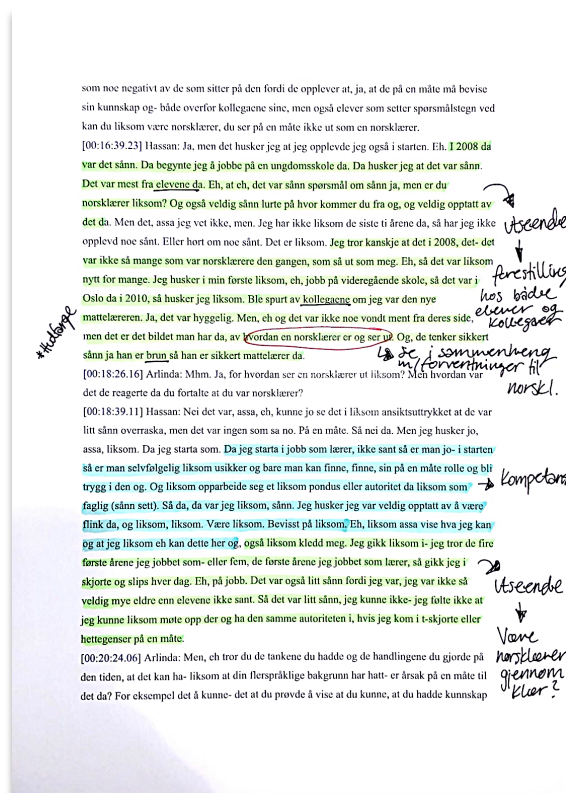
For å analysere og identifisere mønstre eller temaer i datamaterialet mitt har jeg utført en tematisk analyse. En tematisk analyse kan være en nyttig analysestrategi for å organisere og beskrive datamaterialet på en detaljert måte (Braun & Clarke, 2006, s. 57; Braun et al., 2019, s. 845). For å identifisere temaer i datasettet, kan en anvende en induktiv eller deduktiv tilnæringsmåte. Ved en induktiv tilnærming vil temaene som fremkommer, være sterkt forankret i det empiriske materialet, og er mindre knyttet til teoretiske perspektiver. Denne tilnærmingen gjør det mulig for forskeren å kode og analysere datamaterialet på en datadreven måte, uten å forsøke å tilpasse det til et eksisterende koderammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 58; Braun et al., 2019, s. 853). Dette betyr imidlertid ikke at forskeren kan fraskrive seg helt fra sine teoretiske perspektiver i analysen, til tross for at analysen i stor grad er datadrevet. Ved deduktiv tilnærming derimot, styres analysen av forskerens teoretiske perspektiver. En slik tilnærming kan føre til mindre utfyllende beskrivelser av datamaterialet som helhet, men gir en mer grundig analyse av utvalgte deler av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 58; Braun et al., 2019, s. 853).

Etter å ha transkribert intervjuene, og overført transkripsjonene i ulike Microsoft Word-dokumenter, skrev jeg ut dokumentene slik at jeg kunne lese over transkripsjonene i form av fysiske dokumenter, som jeg kunne markere og skrive på underveis i lesningen. Jeg leste over intervjuene flere ganger for å få en oversikt over hvilke temaer datamaterialet inneholdt, og var spesielt oppmerksom på eventuelle mønstre som kunne observeres, og om det var noen tydelige avvik eller særegenheter som skilte seg ut. Etter å ha brukt tid på å bli kjent med datamaterialet, startet den første kodingen ved å forenkle transkripsjonene, og slik skape bedre oversikt (Grønmo, 2016). Første steg i kodingsprosessen tok utgangspunkt i intervjuguiden, der koder som «flerspråklighet», «norsk» og «refleksjoner rundt flerspråklige norsklærere» ble utarbeidet. Formålet med å utlede kodene fra intervjuguiden var å grovkategorisere datamaterialet for å få en bedre forståelse av de overordnede temaene i datamaterialet (Eriksen & Svanes, 2021, s. 294). Kodingsprosessen har delvis vært av deduktiv karakter, da intervjuguiden ble utformet for å belyse problemstillingen, som igjen var forankret i flerspråklig og norskdiraktisk teori.

Etter den første grovkategoriseringen av datamaterialet, utledet av de forhåndsbestemte kodene i intervjuguiden, gjennomførte jeg en videre analyse av transkripsjonene med en åpen tilnærming. Intervjuene inneholdt mange interessante elementer, men i tråd med formålet med å besvare problemstillingen min, har jeg valgt å inkludere kun det jeg anser som essensielt for å besvare problemstillingen. Mønstrene jeg bemerket meg under lesningen av intervjuene utgjør kodene som er brukt i analysen av datamaterialet: «flerspråklighet», «flerspråklighet som ressurs i undervisning», «flerspråklighet som ressurs i relasjonsbygging», «domener», «skolekultur», «forventninger til norsklæreren», «utseende», «kompetanse» og «kapital». Slik er datamaterialet også kodet induktivt basert dataene selv. Jeg markerte kodene manuelt i transkripsjonene ved å bruke ulike fargekoder som representerer hver sin kode. Figur 5 og Figur 6, nedenfor, er eksempler på hvordan jeg har jobbet systematisk og rent praktisk med kodingen.



Figur 5. Fargekoding av transkripsjoner



Figur 6. Fargekoding av transkripsjoner

I figurene ser vi eksempler på bruk av fem fargekoder: oransje for kapital, rosa for forventninger til norsklæreren, gul for flerspråklig som ressurs i relasjonsbygging, grønn for utseende og blå for kompetanse. Det som ikke er markert med fargekoder, men er kommentert (for eksempel i form av en rød ring), er interessante observasjoner eller momenter i sekvensen som ikke passer inn under noen spesifikke koder, men som likevel er relevante for å gi utfyllende beskrivelser som bidrar til å besvare problemstillingen. Ved å inkludere slike observasjoner og momenter kan en berike analysen og gi en mer omfattende forståelse av datamaterialet. Bruk av fargekoder er en nyttig strategi en kan benytte for å behandle og strukturere datamaterialet sitt, og er også særlig til hjelp i skrivingen av analysekapittelet, da det er lettere å se tilbake på datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter at jeg utførte kodingen og identifiserte mønstre i transkripsjonen, var det nødvendig å gå tilbake til litteraturen for å ytterligere utforske og utvikle temaene, som i vil presenteres i en tematisk analyse i kapittel 4.

3.5 Studiens troverdighet og overførbarhet

I dette kapittelet har jeg frem til nå redegjort for, begrunnet og diskutert de metodiske valgene som har blitt tatt i løpet av prosjektet. Det er imidlertid også viktig å reflektere over studiens

og resultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Her vurderer jeg forskningskvaliteten ved studien min, og vil således diskutere studiens troverdighet og overførbarhet. Når en skal vurdere forskningskvalitet tar en gjerne utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Reliabilitet – eller pålitelighet – benyttes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen. Validitet på sin side brukes synonymt med gyldighet, og sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I det følgende bruker jeg begrepet «troverdighet» som en overordnet betegnelse for disse begrepene som gjerne brukes i kvalitative studier. Troverdigheten til et forskningsprosjekt omfatter to sentrale aspekter: 1) om metoden som brukes er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, og 2) om resultatene er gyldige (Johnson, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre gyldige resultater, må det være en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming, funnene som presenteres, samt problemstillingen som prosjektet tar sikte på å besvare (Tjora, 2021). Det er derfor viktig å gi en grundig redegjørelse for alle deler av forskningsprosessen og være åpen om de valgene som er tatt underveis i denne prosessen. I tråd med dette har jeg skapt transparens ved å gi en detaljert beskrivelse av alle delene av arbeidet med forsknings- og analyseprosessen, slik at leseren selv kan vurdere studiens troverdighet (Patton, 1999; Tjora, 2021).

En viktig del av forskeren sitt ansvar er å kontinuerlig vurdere kvaliteten på arbeidet sitt. Dette innebærer også å anerkjenne egne påvirkninger på det som skal undersøkes, noe som kan forklares med begrepet refleksivitet (Blommaert & Jie, 2010, s. 66; Copland & Creese, 2015, s. 52; Guillemin & Gillam, 2004, s. 274). Refleksivitet handler om forskeren sin evne til å være bevisst og kritisk reflektere over egne perspektiver, antagelser, forforståelser og posisjoner som kan påvirke deres forskning (Creswell & Miller, 2000; Johnson, 2013). Det handler altså om å være oppmerksom på ens egen rolle og innflytelse i forskningsprosessen, og å undersøke hvordan ens personlige bakgrunn, verdier og erfaringer kan påvirke både utformingen av studien og tolkningen av forskningsresultatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Et mulig bias i min studie er mitt unorske navn og min minoriserte flerspråklige bakgrunn, som kan ha påvirket relasjonen min til forskningsdeltakerne, hvilke spørsmål jeg har fremstilt som viktige og interessante, og måtene jeg har stilt spørsmålene på. I tillegg kan min bakgrunn ha påvirket framstillingen av resultatene, i den forstand at jeg har sett og løftet frem funn med basis i min virkelighetsforståelse, kultur og erfaringer. Jeg har imidlertid gjort flere grep for å ivareta forskerrefleksiviteten og begrense min subjektivitet. Jeg har blant annet kun

forholdt meg til de ordrette transkripsjonene av intervjuene for å unngå at mine egne tolkninger dominerer datamaterialet og analysen. I analysen har jeg også vektlagt å være balansert og inkludere alle relevante perspektiver, noe som vil gi meg en sikrere forståelse og mer troverdige funn. I tillegg har masterveilederen min, Joke Dewilde, fått innsikt i prosjektet og transkripsjonene underveis i forskningsprosessen, og bidratt med vurderinger og kritiske bemerkninger som har vært med på å styrke studiens troverdighet (Creswell & Miller, 2000).

Troverdigheten til transkripsjonene handler i stor grad om hvorvidt andre forskere vil komme frem til samme resultater og funn når de gjennomgår det samme datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Intervjuene er gjennomført og tatt opp i Zoom, før de videre er transkribert i InqScribe. Dette ga meg muligheten til å transkribere det som ble sagt av lærerne ordrett. Transkripsjoner av samme datamateriale kan gjerne fremstå ulikt ut fra hvem som transkriberer det. Selv har jeg opparbeidet meg erfaring med transkribering av intervjuer ved å være vitenskapelig assistent for min masterveileder, noe som bidrar til å øke min forskertroverdighet (Patton, 1999, s. 1190). For å sikre størst mulig troverdighet transkriberte jeg også intervjuene kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, da intervjuene fortsatt var ferske i minnet.

Kvaliteten på det analysearbeidet avhenger av kvaliteten på intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke og forbedre kvaliteten på intervjuene i studien, gjennomførte jeg en pilotering av intervjuguiden og den tilhørende artefakten. Målet med piloteringen var å evaluere effektiviteten av både casebeskrivelsen og spørsmålsformuleringene, samt vurdere behovet for justeringer til de neste intervjuene. Videre bidro piloteringen til å forberede meg til intervjuerrollen og på hvordan jeg skulle håndtere interaksjonen med norsklærerne. For å redusere kommunikasjonsbarrieren mellom meg som intervjuer og lærerne som respondenter, implementerte jeg casebeskrivelsen som artefakt, som skulle fungere som en brobygger (Bahn & Barrat-Pugh, 2011). Intervjuene var i stor grad sentrert rundt denne casebeskrivelsen, noe som bidro til utfyllende svar fra lærerne, og bidro dermed til å øke kvaliteten på intervjuene.

Det er også av betydning å vurdere og reflektere over begrensningene i studien. En begrensning i min studie kan være at norsklærerne i studien som er vokst opp med norsk i hjemmet, har hatt ingen eller svært få møter med minoriserte flerspråklige norsklærere på arbeidsplassen. Følgelig var det flere av disse norsklærerne som sa at temaet prosjektet mitt tar opp, er noe de ikke har tenkt over eller tenker særlig ofte over, og at det dermed kunne være vanskelig å svare på spørsmålene i intervjuet. Likevel var implementeringen av

casebeskrivelsen til stor hjelp, da den satte lærerne i en fiktiv kontekst som de selv kunne leve seg inn i og reflektere over, noe som bidro til fyldige svar til tross for at de i utgangspunktet ikke visste om de hadde noe særlig å bidra med. Lærerne hadde også varierende grad av erfaring som norsklærer. Mens majoriteten av lærerne som er vokst opp med norsk har vært norsklærere i mer enn ti år, har majoriteten av lærerne som er vokst med andre språk enn norsk under ti år med erfaring som norsklærer. Forskjellen i erfaringer kan anses som en begrensning i studien, men da dette er en relativt ny lærerkategori, vil forskjellen i erfaringer være naturlig.

Studiens overførbarhet knyttes gjerne til studiens relevans, altså hvorvidt resultatene er gyldige utover de deltakerne som undersøkes (Johnson, 2013, s. 291). Som gjort rede for under 3.2, har jeg intervjuet et begrenset utvalg på åtte norsklærere, hvorav fire minoriserte flerspråklige, mens de resterende norsklærerne er vokst opp med norsk i hjemmet. Lærerne er fra åtte forskjellige videregående skoler i Norge. En statistisk generalisering er ikke mulig i kvalitativ forskning, da kvalitative undersøkelser er basert på mindre utvalg som ikke kan sies å være representative (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Imidlertid kan intervjustudier generaliseres analytisk på bakgrunn av en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra studien har relevans for andre settinger enn der hvor undersøkelsen ble gjennomført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Noe en kan si gjelder for min studie, da funnene kan ha overføringsverdi til andre situasjoner, eksempelvis erfaringer med diskriminering.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Forskningsetiske dilemmaer og implikasjoner er en del av all forskning som utføres med mennesker, og er noe en må forholde seg til gjennom hele forskningsprosessen. Det er derfor hensiktsmessig å forankre forskningen i etablerte og anerkjente etiske verdier som er nedfelt i forskningsetiske prinsipper, som har som mål å sikre at forskningen gjennomføres på en verdig forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28). Det er særlig tre sentrale forskningsetiske prinsipper som har vært og er relevante for min studie: «1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Studien min omfattes også av lov om databehandling av personopplysninger (2018), da studien behandler personopplysninger som er lagret

elektronisk. I den forbindelse er prosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD²), der jeg søkte om godkjenning av prosjektet, slik at jeg kunne innhente personopplysninger og gjøre lydopptak i forbindelse med intervjuene jeg skulle ha med norsklærerne i studien min. Under arbeidet med søknaden til NSD utformet jeg en intervjuguide, samt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema til norsklærerne som skulle delta i studien. Prosjektet ble godkjent av NSD i september 2022 (se vedlegg 2).

Et grunnprinsipp i all forskning er informert samtykke, som utgjør hjørnesteinen i forskningsetikk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44; Haugen & Skilbrei, 2021, s. 53). Prinsippet innebærer at deltakelse skal bygge på frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart samtykke fra deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44; Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54–55). For at samtykket skal være informert, er det nødvendig at forskeren opplyser deltakerne om omfanget av forskningen, måtene dataene skal samles inn på, samt hvordan og hvor lenge deltakernes personopplysninger blir lagret, og hvem som skal ha tilgang til informasjonen om dem (Copland & Creese, 2015; Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Før datainnsamlingen utarbeidet jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (vedlegg 3) i samsvar med retningslinjene fra NSD, som norsklærerne fikk tilsendt på e-post. I informasjonsskrivet og samtykkeskjema ble lærerne grundig informert om både formålet med studien og deres rettigheter som deltakere. Det ble også opplyst om at datamaterialet skulle bli behandlet i tråd med retningslinjene for databehandling ved Universitetet i Oslo, og at alle data ville bli slettet ved prosjektets slutt. På den måten sikrer jeg norsklærernes personvern og trygghet i forskningsprosessen. Etter at lærerne ga uttrykk for at de forsto informasjonen, ble de bedt om å sende inn en skriftlig samtykkeerklæring i forkant av intervjuene. Disse ble videre lagret i samsvar med NSD sine retningslinjer, og Universitetet i Oslo sine rutiner for forskning med personopplysninger.

Det andre forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet og anonymisering innebærer at deltakerne har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt, og at alle forskningsdata skal anonymiseres (Dalen, 2011, s. 101; Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Det er viktig at forskeren bestreber seg på å ivareta deltakernes personlige integritet, beskytte deres privatliv, samt forhindre misbruk og utilsiktet spredning av personopplysninger (Befring, 2015, s. 32). Noe jeg gjorde for å ivareta dette prinsippet er

² NSD har skiftet navn til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, etter en sammenslåing av NSD, Uninett AS og Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning.

at jeg begrenset tilgangen til norsklærernes informasjon. Gjennom hele forskningsprosjektet er det kun veilederen min og jeg som har hatt tilgang til deres informasjon, noe som er i tråd med det jeg har forespeilet lærerne om. Videre fikk lærerne pseudonymer da lydopptakene ble transkribert, i tillegg er det kun nødvendige karakteristikk som er gjengitt i studien.

Lydfilene fra intervjuene og andre personopplysninger ble slettet etter prosjektslutt, i mai 2023, slik lærerne er orientert om i informasjonsskrivet (se vedlegg 3). Til tross for at jeg etter beste evne forsøkte å ivareta dette prinsippet på best mulig måte, opplevde jeg at det var mer utfordrende å ivareta konfidensialiteten enn det jeg hadde forutsett. Enkelte av intervjuene gjennomførte jeg på kontoret mitt ved min arbeidsplass, som i utgangspunktet skulle være fri for andre i det gitte tidsrommet. Jeg opplevde likevel at andre kom inn i rommet for å blant annet bruke kopimaskinen. For å forhindre at andre skulle få med seg lærernes informasjon, flyttet jeg meg til et grupperom ved siden av hvor jeg kunne fortsette intervjuet uforstyrret.

Det siste forskningsetiske prinsippet om aktsomhet for deltakerrisiko innebærer et forebyggende, konsekvensorientert fokus (Befring, 2015, s. 33; Haugen & Skilbrei, 2021, s. 155–156). Dette er et fokus jeg har hatt med meg gjennom hele forskningsprosjektet, i både refleksjoner og vurderinger rundt hvordan norsklærerne og gruppene de tilhører blir presentert og fremstilt i studien. Jeg har vært oppmerksom på at deres beskrivelser og sitater ikke skal være stigmatiserende eller kunne medføre negative konsekvenser for dem, ved å blant annet være nøye med å beskytte deres personlige integritet, samtidig som jeg har behandlet lærerne med respekt og tolket informasjonen de har gitt meg med varsomhet (jf. Haugen & Skilbrei, 2021, s. 155). Dette har vært særlig aktuelt i behandlingen av de minoriserte flerspråklige norsklærerne, som er en minoritet i skolen i dag og som følgelig reiser forskningsetiske utfordringer. For å minimere faren for at de blir gjenkjent og satt i bås, har jeg sørget for gode forskningsetiske vurderinger underveis i prosjektet. Jeg har eksempelvis tatt ekstra forholdsregler for å sikre at datamaterialet er lagret trygt ved å lage en datahåndteringsplan. En datahåndteringsplan kan være svært nyttig i prosjekter som behandler personopplysninger da det gir «en oversikt over hva slags data en skal behandle, hvordan dataene skal lagres, hvilke tiltak som er satt i verk for å redusere risikoen for at data kommer på avveie, og hva som skal skje med dataene etter at forskningsprosjektet er over» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 48). Siden jeg behandlet særskilte kategorier av personopplysninger om språk, valgte jeg å oppbevare transkripsjonene og samtykkeskjemaene separert slik at ingen av norsklærerne kan bli identifisert i tilfelle noe hadde kommet på avveie og kan misbrukes av andre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 48).

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg fremlegge, analysere og reflektere over studiens datamateriale. Kapitlet er strukturert rundt de overordnede temaene som ble generert i den tematiske analysen: forståelser av flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring (4.1) og bestemte forventninger til det å være norsklærer (4.2).

4.1 Forståelser av flerspråklighet som fenomen og flerspråklighet i opplæring

I denne delen av analysen skal jeg svare på det første forskningsspørsmålet i studien: Hvilke forståelser av flerspråklighet og flerspråklighet i opplæring har norsklærerne?

4.1.1 Lærernes forståelser av flerspråklighet som fenomen

Slik det kommer frem i teorikapitlet (2.1), finnes det mange og ulike forståelser av flerspråklighet. Norsklærerne i denne studien har til felles at de definerer flerspråklighet som det å bruke flere språk, og legger slik til grunn en bred forståelse av flerspråklighet (Li Wei, 2002; May, 2014; Ortega, 2014) Som vi vil se nedenfor, varierer forståelsene i form av hvor dynamiske de er.

Flerspråklighet kan komme til nytte i flere situasjoner, og Zeinab trekker blant annet frem hvordan flerspråklighet gir evner til å kommunisere:

Utdrag 1. Intervju med Zeinab (1. desember 2022).

Zeinab: Det er jo evnen til å kunne kommunisere på mange måter rett og slett. Det er kunnskap, det er kompetanse. Du sitter jo med enormt mye ressurser. Jeg ser på meg selv også, at jeg bruker språk i ulike sammenhenger. Og ja, forbinder det med flerspråklighet.

I utdraget over ser vi hvordan Zeinab med utgangspunkt i egen bakgrunn tilfører flerspråklighet stor verdi, og bruker det synonymt med begreper som «kunnskap» og «kompetanse». Som flerspråklig, mener hun at en sitter med mye ressurser, og forteller hvordan hun selv evner å bruke språk i ulike sammenhenger.

Ali på sin side er mer opptatt av å tilpasse kommunikasjonen til situasjonen:

Utdrag 2. Intervju med Ali (13. desember 2022).

Ali: Flerspråklighet, tenker jeg at man har flere språk som man kan bruke. Og ikke nødvendigvis samtidig. [sidesekvens utelatt] flerspråklighet er at du kan bruke flere språk om hverandre. Eh, i tillegg til at du kan forstå og bli forstått i flere sammenhenger.

Sentralt hos Ali er evnen til å forstå og bruke flere språk om hverandre, og gjøre seg forstått i ulike sammenhenger. Ali sin forståelse av flerspråklighet kan sies å bygge på en transspråklig tilnærming til flerspråklighet, som i hovedsak er sentrert rundt praksisen og hele det språklige repertoaret til flerspråklige mennesker, og som ikke ser på kodeveksling som noe negativt (García & Li Wei, 2019, s. 38). I likhet med Zeinab og Ali, legger Marianne til grunn at det å være flerspråklig dreier seg om å snakke og forstå mer enn ett språk:

Utdrag 3. Intervju med Marianne (28.03.2023).

Marianne: Det er litt, eh, litt vanskelig å si at flerspråklighet er bare en ting, eller er sånn og sånn fordi jeg tenker at det kan være veldig mange aspekter rundt det å være flerspråklig. [sidesekvens utelatt] hvis vi tar utgangspunkt i elever da, så er det jo elever som snakker, ehm, snakker mer enn ett språk og som forstår mer enn ett språk. [sidesekvens utelatt] det gjelder jo nesten alle i dag fordi norske barn vokser jo opp med engelsk nesten side om side med det norske, og hører, ehm, ser masse på engelske serier og filmer og barne-tv og, ehm. Vi blir jo utsatt for engelsk på alle områder i dag så, så flerspråklighet er jo mye mer enn at du kanskje kommer fra et annet land og lærer deg norsk.

I utdraget over ser vi at Marianne mener det er vanskelig å definere flerspråklighet, da det er mange aspekter rundt det å være flerspråklig som spiller inn. Likevel mener hun en som er flerspråklig kan snakke og forstå mer enn ett språk. Videre mener hun at denne forståelsen av flerspråklighet gjelder for nesten alle i dag, med tanke på den store utbredelsen av engelsk, og ikke kun de som kommer fra et annet land og lærer seg norsk, eller med andre ord innvandrere som lærer seg norsk som andrespråk. Det kan virke som at det sistnevnte er en underliggende og utbredt forståelse av hva flerspråklighet er, som Marianne tar avstand fra ved å inkludere nesten alle som snakker eller forstår mer enn ett språk i hennes forståelse av flerspråklighet, noe som er i tråd med overordnet del av læreplanverket der det står at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Torfinn retter imidlertid fokus mot ens morsmål, og hvordan ulike domener, kan legge premisser for hvilket språk som skal brukes:

Utdrag 4. Intervju med Torfinn (21. november 2022).

Torfinn: Da tenker jeg kanskje, eh, at noen har et annet morsmål enn norsk kanskje, eller at de snakker ett eller flere språk, eller at de snakker et annet språk i hjemmet enn de gjør i arbeidslivet, eller at de er vokst opp med å snakke et annet språk i hjemmet enn da de gikk på skolen selv.

Her ser vi at Torfinn først og fremst knytter flerspråklighet til mennesker med andre morsmål enn majoritetsspråket, norsk. Utover dette kan Torfinns forståelse av flerspråklighet

ses i sammenheng med en situasjons- og kontekstavhengig bruk av språk, hvor ulike språk holdes adskilt fra hverandre i ulike domener, slik som i hjemmet, skolen og arbeidslivet. En slik forståelse kan minne om et mer tradisjonelt språksyn, der språkpraksisen har vært preget av forestillingen om enspråklighet (van Ommeren, 2022, s. 53).

En som problematiserer flerspråklighet i større grad, er Rune:

Utdrag 5. Intervju med Rune (24. november 2022).

Rune: Jeg tenker på flerspråklighet som en ressurs. Også er det et stort felt som har mange forskjellige sider, altså det er jo, eh [sidesekvens utelatt] flere flerspråklige mennesker har sine styrker i noen domener i ett språk og andre domener i et annet språk. Eh, mens andre er like høyt oppe på begge språkene på en måte. Så det har jo veldig mye med det å gjøre, hva slags bakgrunn man har og hvordan man bruker de språkene, hvordan man har brukt det. Eh, så tror jeg det handler om hva slags bevissthet man selv har til at man er flerspråklig. Når man underviser i norsk, altså hvor mye problematiserer man det? Hvor mye bruker man det aktivt i undervisninga? Det er vel noe av det jeg tenker på. Eh, men sånn i utgangspunktet fordi jeg tenker på flerspråklighet som det å ha et mangfold av språk, inkludert det egne språket, altså dialekt og sånt. Så er det jo noe som er positivt, men som det er litt lite toleranse for, og åpenhet for, kanskje særlig i dette området av landet, vil jeg tro. Også, man møter jo også holdninger om at- okei, jeg snakka før mye mer dialekt enn jeg gjør nå, men hvordan kan man undervise på norsk når man snakker sånn? Ehm, så til grunn for det ligger et veldig normativt syn for hva man skal undervise i og hvordan det muntlige språket da, skal være.

Arlinda: Noen av disse holdningene, kan du utdype noen av de?

Rune: En normativ holdning til muntlig norsk [fra elevenes side], at det skal være standard østnorsk. Og at forståelse av uttalen skal være på en bestemt måte og at den skal være standardisert bokmål liksom. [sidesekvens utelatt] før så snakket jeg mye mer dialekt enn det jeg gjør nå, og jeg har liksom opplevd flere ganger folk si sånn, både i [en by på Østlandet i Norge], var det ei som sa til meg: hvordan kan du undervise i norsk når du snakker sånn?

I utdraget over ser vi at Rune først og fremst ser på flerspråklighet som en ressurs. Han mener imidlertid at det er et stort felt som har mange forskjellige sider, og at språkkompetansen til flerspråklige mennesker kan være av ulik grad avhengig av hvilket domene språket brukes i (jf. Baker & Wright, 2017). Som flerspråklig, kan en altså ha styrker i noen domener i ett språk og andre domener i andre språk, eller så kan en språkene like godt og behersker dermed alle områder i språket, mener Rune. Samtidig vil bakgrunnen en har og hvordan en bruker og har brukt språkene, ha noe å si for denne språkkompetansen. Dette kan en se i sammenheng med Torfinns forståelse av flerspråklighet, hvor ulike språk holdes adskilt fra hverandre i ulike domener (se Utdrag 4). Tar en utgangspunkt i Runes forståelse, vil en slik språkpraksis ha betydning for språkkompetansen til det flerspråklige mennesket. Rune påpeker også at den

språklige bevisstheten og evnen til å problematisere flerspråkligheten, kan være avgjørende for ens egen flerspråklighet og bruken av de ulike språkene en kan.

For Rune er flerspråklighet det å ha et mangfold av språk, inkludert dialekter, noe han omtaler som det egne språket. Selv om Rune mener at flerspråklighet er noe positivt, opplever han at det er lite toleranse og åpenhet for det. Rune uttrykker blant annet at det ligger et normativt syn for hva en skal undervise i og hvordan det muntlige språket skal være og høres ut. En lærer som underviser i norskfaget, skal eksempelvis snakke standard østnorsk. Om en ikke snakker slik det er forventet, kan en raskt møte på fordommer og skepsis. Tidligere erfaringer Rune har hatt, tilsier at det er lite toleranse og åpenhet for andre dialekter enn standardisert bokmål. Denne erfaringen kan knyttes til hvordan ulike språk er organisert i hierarkier, og kan også ha overføringsverdi til andre situasjoner hvor en som flerspråklig opplever intoleranse for å snakke med aksent, benytte andre språk enn majoritetsspråket eller har språk- eller uttalelsesfeil (Blommaert, 2018; Boyd, 2003; van Ommeren, 2017). Sistnevnte erfaringer samsvarer med Kulbrandstad (2007) sine funn i hans holdningsundersøkelse om lærerstudenter og språklig variasjon, hvor han har funnet ut av at toleransen for aksentpreget norsk er lavere enn toleransen for dialektbruk, som lærerstudentene har svært høy aksept for.

En annen lærer som også problematiserer ulike forhold ved flerspråklighet, er Karsten:

Utdrag 6. Intervju med Karsten (6. februar 2023).

Karsten: Det første som slo ned i hodet på meg, det var jo ressurs, og det andre, det var fordommer.

Arlinda: Hvorfor ressurs, og hvorfor fordommer?

Karsten: Nei assa det er ressurs fordi at det er som en ressurs vi må se på det. Samtidig er det mye, er det også noe det knyttes, eh- jeg vet ikke. Det knyttes også noen negative tanker til det, men det kommer og an på hvilket språk det er. [sidesekvens utelatt] man vet jo det at det er ulike forhold til ulike språk, at det kan være noe av årsaken til at, eh, de [Hava og Selma] opplever flerspråkligheten sin så annerledes. Den ene har en, sånn som jeg forstår det, fra, ehm- altså bosnisk bakgrunn og den andre har fra, ehm. Et arabisk land. Det kan jo være noe der som gjør at Hava som har bosnisk bakgrunn opplever det som en ressurs, mens Selma som har en arabisk bakgrunn opplever det som en, ja. Negativ ting. [sidesekvens utelatt] så, sånn at det der er jo å bevege seg inn i et sånn veldig ladet felt.

Som Utdrag 6 viser, ser Karsten på flerspråklighet som ressurs fordi det er som en ressurs vi må se på det. Dette kan ses i sammenheng med overordnet del av læreplanverket der en forstår det å kunne flere språk som en ressurs i skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fordommene på sin side begrunner han med utgangspunkt i hierarkier mellom språk, som han omtaler som et «veldig ladet felt». Dette mener Karsten kan være årsaken til at Hava

og Selma opplever flerspråkligheten sin så annerledes. Språk er i utgangspunktet en naturlig del av mennesket og er nært knyttet til både kultur og identitet. Slik fungerer språket som en sterk identitetsmarkør, da en gjennom språket viser hvem en er, og ikke minst hvem en ønsker å være (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 19). Noe som derimot styrer bruken av språk, er ulike språkideologier og språkholdninger. Den rådende språkpolitikken og språkideologien har mye å si for hvordan ulike språk blir verdsatt og brukt (van Ommeren, 2017, s. 159; van Ommeren, 2022, s. 49). Det kan tenkes at språkene i casene, bosnisk og arabisk, har ulik status og at det derfor er slik at Hava og Selma har så ulik opplevelse av det å være flerspråklig. Utenom Karsten og Rune, er det ingen av de andre norsklærerne i min studie som trekker paralleller mellom fordommer knyttet til flerspråklighet og språkhierarkier.

4.1.2 Lærernes forståelser av flerspråklighet i opplæringen

Som vi vil se nedenfor, enes norsklærerne om at flerspråklighet kan brukes på en positiv måte i klasserommet, noe de mener beriker norskfaget og støtter elevenes utvikling av ferdigheter. De mener i tillegg at det kan benyttes i andre sammenhenger enn bare undervisning, for eksempel i relasjonsbygging og innad i kollegiet.

Flere lærere trekker frem ulike positive sider ved flerspråklighet. Blant annet mener Rune at flerspråklighet utgjør en ressurs i undervisningen:

Utdrag 7. Intervju med Rune (24. november 2022).

Rune: Bare evnen til å forstå forskjellige elevers problemer med å skrive for eksempel. Hvis du både har et systemblikk på selve språkstrukturene, oppbygningen av setninger, men også tekstopbygging. Og da tenker jeg på både møte med andre flerspråklige elever, men egentlig også norske elever. [sidesekvens utelatt] det å kunne ha det metablikket på det man ser. Også tenker jeg som sagt på det, helt sånn konkret på de læreplanmålene som handler om språk. Egentlig på alle mulige nivå. Alt fra grammatikk og sånt til å få et nytt blikk på språkhistorie og på norsk språk da. Sett fra andre kontekster. Så i utgangspunktet, så, når man snakker abstrakt om det så ser jeg vel egentlig bare positive sider ved det [flerspråklighet].

I utdraget over trekker Rune frem at lærernes flerspråklighet kan bidra til å støtte elevens utvikling av skriveferdigheter, fordi en har evne til å forstå elevers problemer med å skrive ved at en har et systemblikk på språkstrukturene, oppbygningen av setninger og tekstopbyggingen. Et slikt metablikk vil kunne benyttes på alle mulige nivå, alt fra grammatikk, språkhistorie og norsk språk, av både lærere og elever.

En trenger imidlertid ikke å kunne alle språkene til elevene for å bruke flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Aisha forteller blant annet om hvordan hun oversetter begreper til flere språk, og skriver dem inn i PowerPoint-presentasjonen slik at elevene får med seg begrepet, og kanskje også forklaringen:

Utdrag 8. Intervju med Aisha (22. november 2022)

Aisha: Jeg har elever med ulike språk i klassen som kanskje har kort botid. Og bruker- oversetter et vanskelig begrep som vi går igjennom i faget på flere språk og skriver det i PowerPointen. Og at det står der sånn at elevene også kan få det med seg, få med seg forklaringen eller hvert fall begrepet. Kanskje de har kunnskap om det på sitt språk.

Aishas bevisste inkludering av flere språk i PowerPoint-presentasjonene spiller på hele det språklige repertoaret til elevene i klassen hennes. Denne praksisen stemmer overens med transspråkingsteorier, der språkene hos et flerspråklig individ utgjør hele individets språklige repertoar (García & Li Wei, 2019, s. 38). Med et slikt utgangspunkt har elevene i klassen til Aisha muligheten til å kunne tilpasse språkbruken sin til ulike situasjoner ved å benytte hele sitt språklige repertoar (Li Wei, 2007). I Alis tilfelle får elevene også benytte hele sitt språklige repertoar om det hjelper dem med å snakke eller skrive norsk i norskundervisningen. Det samme får ikke elevene gjøre i engelskundervisningen, der Ali mener at flerspråkligheten kan være et hinder for noen av elevene:

Utdrag 9. Intervju med Ali (13. desember 2022).

Ali: Eh, det spørs. Som sagt så underviser jeg i engelsk. Eh, og der syntes jeg at flerspråklighet kan være, eh, et hinder for noen elever. At de må bare prøve å snakke så mye av det fremmedspråket de prøver å lære som mulig. Eh, men når det gjelder norskfaget, så kan de bruke hva som helst [språk] hvis det hjelper de med å snakke norsk eller skrive norsk.

Ali sin engelskundervisning virker å være karakterisert av tradisjonelle forståelser av språk, da målet i engelskundervisningen hans er få elevene til å prøve å snakke så mye som mulig av det fremmedspråket de prøver å lære. Dette kan en se i sammenheng med språkmyten om at jo mer målspråket brukes i klasserommet, desto bedre blir resultatene (se 2.1.2). Med andre ord vil elevene kunne lære engelsk fortere om de bruker engelsk i klasserommet. Samtidig kan det tenkes at Ali syntes det er viktig å skape muligheter for å bruke engelsk, da det er mulig at han tenker at flerspråklige elever ikke er omgitt av engelsk i like stor grad som elever som vokser opp i norsktalende hjem. En slik enspråklig norm finner vi imidlertid ikke i norskundervisningen til Ali, der elevene får bruke ulike språk, så lenge det hjelper dem med å snakke eller skrive norsk.

Andre lærere, som Zeinab, bruker selv flere av språkene hun kan aktivt i norskundervisningen. Hun mener at alle er flerspråklige til en viss grad, og vil også at elevene hennes skal føle seg komfortable til å uttrykke seg på et annet språk i undervisningen:

Utdrag 10. Intervju med Zeinab (1. desember 2022).

Zeinab: Nei altså, det er veldig, veldig positivt. Jeg tenker jo alltid at alle er flerspråklige til en viss grad. Jo, alle er jo egentlig flerspråklige sånn sett. Eh, og ja, jeg skulle ønske at flere så det hvis du skjønner, at det ikke lenger var den derre tradisjonelle undervisningen på norsk, men også at det skulle være innafor å bruke et engelsk begrep her, et arabisk begrep der. [sidesekvens utelatt] Jeg bruker jo ganske mye engelsk i undervisningen. Jeg kommer med sånn derre uttrykk og sånt på engelsk, og jeg tillater elevene å forklare ting på engelsk. [sidesekvens utelatt] jeg tenker bare sånn, gjør det! For det kommer så naturlig fordi det ligger i oss, og jeg tenker at det er viktig å, eh- å vise at vi er gode rollemodeller og vise at det er lov å bruke ulike språk sånn sett.

I Utdrag 10 ser vi at Zeinab ønsker å bryte med den tradisjonelle undervisningen i norsk, og bruker derfor mye engelsk i undervisningen sin. Hun gir også elevene muligheten til å uttrykke seg og forklare ting på engelsk, og påpeker at bruken av ulike språk kommer naturlig da det ligger i oss. Videre understreker hun at det er viktig at lærere går frem som gode rollemodeller som viser at det er lov å bruke ulike språk i undervisningen. En slik tilnærming til språkpraksis kan en se i sammenheng med transspråking, som bygger på elevenes språkpraksis, og handler i stor grad om å bruke alle tilgjengelige språklige ressurser som verktøy for fremme forståelse og læring (Krulatz et al., 2018, s. 139). På samme tid utfordrer Zeinab også språkmyten om å holde språk separert i undervisningen (jf. Conteh et al., 2014).

Zeinab er ikke den eneste som utfordrer det tradisjonelle språksynet i undervisningen sin. Torfinn syntes blant annet det er spennende å trekke inn flerspråklige elevers kulturelle referanser i undervisningen, og slik åpne opp norskfaget:

Utdrag 11. Intervju med Torfinn (21. november 2022)

Torfinn: Jeg syntes liksom, eh, vi jobber med et fag der. Hva skal jeg si. Der det allerede, ikke sant, fortiden er en like fremmed kultur, som. (Latter). Som eh, et annet land fra et annet, fra en annen verdensdel og en fremmed kultur. Så det er liksom. Fortiden er like fremmed og like mye en annen kultur som de som er fra et annet, eller har bakgrunn eller familie fra et annet land. Så det er liksom når alle har det til felles at når du skal lese Petter Dass, så er vi jo i en annen. Vi er jo i en helt annen kultur, og vi er til og med i et helt annet, vi leser et helt annet språk, ikke sant. [sidesekvens utelatt] alt som kan åpne dette norskfaget, som i utgangspunktet er et uendelig stort fag og liksom ta oss et annet sted enn det vi ellers ville havnet [sidesekvens utelatt] er veldig spennende da. [sidesekvens utelatt] jeg havner liksom alltid et annet sted enn det jeg hadde planlagt å havne da. Hvis jeg har om renessanse og har lyst til å lese litt Shakespeare, så havner jeg liksom alltid opp i Bollywood og dårlige Romeo og Julie-filmatiseringer. Steder jeg ikke hadde havnet hvis jeg ikke hadde noen flerspråklige elever i klasserommet.

I utdraget over beskriver Torfinn deler av norskfaget som «fremmed kultur», noe han ser i sammenheng med fremmede kulturer fra andre land og andre verdensdeler. Han eksemplifiserer dette med verkene til kanonforfatteren Petter Dass (jf. Steinfeld, 2009), som han mener representerer en annen kultur og et annet språk. Med utgangspunkt i dette tenker han at fremmed kultur er noe alle møter i norskfaget, uavhengig av om en er flerspråklig eller ei. Han påpeker videre at hans flerspråklige elever åpner opp norskfaget, og tar dem et annet sted i undervisningen enn der de ellers hadde havnet, noe han mener er veldig spennende. Torfinn hadde for eksempel ikke undervist i Bollywood og dårlige Romeo og Julie-filmatiseringer, de gangene han har hatt om renessansen og skulle i utgangspunktet kun lese Shakespeare. Slik virker det som at Torfinn verdsetter flerspråklige elevers kulturelle referanser og ønsker å gi dem plass i undervisningen.

Det er imellomtiden ikke alle lærere som vet hvordan de skal bruke flerspråkligheten som en ressurs til tross for at de i utgangspunktet syntes at flerspråklighet er noe positivt, noe Marianne påpeker:

Utdrag 12. Intervju med Marianne (28.03.2023).

Marianne: Nei, det [flerspråklighet] kan jo aldri være noe negativt, det må jo bare være positivt. Det å kunne flere språk må jo alltid være en gave. [sidesekvens utelatt] jeg må jo bare ta utgangspunkt i meg selv og det jeg kjenner til, og min, eh, min arbeidsplass. Ehm, så er det kanskje ikke så lett å vite hva man skal bruke det [flerspråklighet] til. Ehm, for mange har ikke den kompetansen, eh, og- og skjønner eller klarer helt å se hvordan vi kan bruke flerspråklighet som en ressurs i det daglige da.

Marianne uttrykker at det å kunne flere språk er en gave, samtidig som hun synes at det ikke er så lett å vite hva en skal bruke flerspråklighet til. Hun forteller at flere mangler kompetanse som kan hjelpe dem med å bruke flerspråklighet som en ressurs i det daglige. Det virker som at det at de mangler strategier kan være en årsak til at flere lærere kan oppleve implementeringen av flerspråklighet i norskundervisningen som utfordrende. Utenom Marianne, er det ingen av de andre norsklærerne i studien som uttrykker mangel på flerspråklig kompetanse (se Ipsos (2015) for lignende funn).

Selv om lærerne i stor grad enes om at flerspråklighet er noe positivt, har Karsten også et litt ambivalent forhold til det:

Utdrag 13. Intervju med Karsten (6. februar 2023).

Karsten: Altså, for min del så er det jo utelukkende positivt. [sidesekvens utelatt] jo mer språk du kan, jo bedre blir du i språk. [sidesekvens utelatt] eh, også er jeg er litt ambivalent til det selv også, fordi at man må jo og tenke på at det norske språket er jo med på å binde oss

sammen også som en elevgruppe da. Også er det mange som stenges ute på grunn av det. Også for å få- hvordan får man de integrert i elevgruppen? Det er vanskelig og det- jeg har ikke noen gode svar på det. Det er veldig problematisk egentlig. [sidesekvens utelatt] Jeg tenker jo utelukkende at dette [flerspråklighet] må være en ressurs for det kan hjelpe deg til å hjelpe de elevene som du har samme morsmål som, eller kan samme språk som. Jeg hadde- når jeg hadde en elev som var fransk for noen år siden. Hun kom hit og kunne ingenting. Hun var ganske ressurssterk da, eller veldig. Men, men i begynnelsen så kunne vi kommunisere, jeg kunne gi hun beskjeder og hun visste at hun kunne snakke til meg på sitt morsmål. Og det ga en trygghet tror jeg.

I Utdrag 13 sier Karsten at han litt ambivalent til flerspråklighet, da han mener at det er nødvendig å snakke norsk, fordi det er med på å binde sammen mennesker og elever i Norge som en befolkning og som en elevgruppe. Slik vil flere kunne inkluderes og ikke bli stengt ute. Et slik syn kan minne om forestillingen om norsk som enhetlig nasjonalspråk (jf. van Ommeren, 2022, s. 52), som utgjør et mer tradisjonelt syn på språk. På den andre siden mener Karsten også at flerspråklighet er en ressurs, særlig når læreren har felles språk som de flerspråklige elevene sine. Han forteller blant annet om en elev han hadde, som ikke kunne norsk, men som han kunne kommunisere på fransk med. Dette tror han ga en trygghet til eleven, noe som kan ha hjulpet Karsten med relasjonsbyggingen.

De minoriserte flerspråklige lærernes flerspråklighet benyttes også som en ressurs av kollegiet på skolen. Aisha forteller om hvordan hun opplever å være en ressurs for både kollegiet og skolen:

Utdrag 14. Intervju med Aisha (22. november 2022).

Aisha: Eh, jo man er jo en ressurs for hverandre i kollegiet. Eh, fordi mange av kollegaene har for eksempel elever med flerspråklig bakgrunn, som trenger noen ganger tips til hvordan de kan nå ut til elevene for å skape og bygge relasjoner. For det er ikke alltid like enkelt. Ehm, hvis man på en måte er en faglærer eller norsklærer som har mange flerspråklige elever, så er det å være på en måte visse ting og hvilke strategier man kan bruke kanskje eller ehm, hvordan man kan nå ut til kulturen til elevene. Og kjenne til på en måte flerspråklighet, ikke bare språk, men også kulturen til elevene. At man deler det med lærere eller at man selv bygger relasjon og formidler det videre til den faglæreren eleven har. Ehm, samtidig som man kan samarbeide med ledelsen til å for eksempel holde foredrag om hvordan man kan bruke flerspråklighet i undervisning. Men da må jo selvfølgelig skolen også være åpen for det. Og ha et åpent blikk på flerspråklighet. [sidesekvens utelatt] jeg føler det er ledelsen som på en måte bestemmer hvordan skolen skal opptre. Eh, eller hvordan lærere skal tas imot. Ehm, og hvis det er en holdning på skolen om at språk skal verdsettes og bli sett på som en ressurs, så blir det jo automatisk, eh- eller går det automatisk ned fra ledelse til lærerne, og til elevene.

I Utdrag 14 kan en se hvordan Aisha opplever at både lærerne og skolen som institusjon kan få nytte av hennes flerspråklighet, ved at hun blant annet kan bidra med ulike tips og strategier for hvordan en kan bygge relasjoner med flerspråklige elever, samt nå ut til deres

kultur. Hun nevner også hvordan en kan samarbeide med ledelsen på skolen for å holde foredrag om hvordan en kan bruke flerspråklighet i undervisning. Dette forutsetter imidlertid at skolen er åpen for flerspråklighet, noe en kan se i sammenheng med hvilken språkideologi som er rådende på skolen, og som uttrykkes gjennom skolekulturen (Morgan, 1998, s. 130). Et særlig ansvar for dette har ledelsen, mener Aisha. De bestemmer hvordan ting skal gjøres på skolen og hvordan lærere skal tas imot, i tillegg til at det er de som sprer holdninger som vil gå ned til lærerne og elevene.

Dette kan en identifisere hos Zeinab, hvor ledelsen satte hun som lærer for særskilt norskopplæring etter at de fikk vite at hun hadde skrevet om flerspråklighet i masteroppgaven sin, som de mente var veldig viktig:

Utdrag 15. Intervju med Zeinab (1. desember 2022).

Zeinab: Så fort ledelsen fikk vite hva jeg faktisk hadde skrevet om [i masteroppgaven], så begynte de å ta det opp og mente at det [flerspråklighet] var superviktig, og sette meg inn som, ja, lærer for særskilt norskopplæring og så videre.

Det kan tenkes at skoleledelsen har en betydelig påvirkning på skolekulturen, som på mange måter setter standarden for hvordan det skal være på en skole og hvordan lærere skal bli tatt imot. En annen lærer som også mener at skolekulturen har mye å si, er Karsten:

Utdrag 16. Intervju med Karsten (6. februar 2023).

Karsten: Her [i casen] er to ulike skoler med, ehm, to ulike kulturer da, som blir veldig tydelig i møte med lærere som har en flerspråklig bakgrunn. [sidesekvens utelatt] jeg har jo jobbet på noen forskjellige skoler selv og vet hvor ulik kultur det kan være på ulike skoler. Ehm, blant personalet. Ehm, det er jo et- det er jo et liksom interessant fenomen her, at begge skolene har [sidesekvens utelatt] ganske lik hvitt lærerpersonale, men likevel så ser det ut til å være to ulike kulturer som styrer på de ulike skolene som gjør at de blir tatt imot på veldig ulik måte.

Arlinda: Har kulturen på skolen mye å si?

Karsten: Det har veldig mye å si. Du kan komme på skoler hvor du opplever at, assa du har en veldig sånn, eh, streng kultur som gjør at, eh, det er lite rom for nytenkning. Og du kan komme på skoler hvor du blir tatt imot og folk er nysgjerrig og interessert i nye- nye innspill da. Men samtidig så finner du alltid ulike personer i et lærerkollegium. Eh, og, men det er alltid noen som er mer sånn premissleverandør enn andre. Og får lov til å styre, eh, kulturen. Det- jeg har til og med vært på skoler hvor- hvor kulturen på skolen er såpass svak at, og at du- det er nesten ingen kultur. Du kan egentlig bare gjøre akkurat som du vil for du har egentlig ikke noe særlig- du har ikke noe særlig, eh, interaksjon med de andre lærerne. Eh, også kan det være skoler hvor det er såpass strengt at du føler at det nesten ikke er rom for- altså du må bare gjøre det som de andre gjør. Og det er jo heller ikke bra i det hele tatt vil jeg si. Men å møte sånn som Hava her- å møte kollegaer som er interessert i hennes kompetanse, ehm, og interessert i hennes, ehm, pedagogiske innspill og sånt, det vil jeg nesten si at er unntaket. Da er hun heldig som opplever en

sånn skole. At hun kan få lov til å- ja, at hun får lov til å holde på og gjøre det som hun vil, det tror jeg er- er helt ålreit, men at hun- at hennes flerspråklighet får lov til å være noe som de andre er nysgjerrig på. Hvordan de kan utnytte. Det syntes jeg høres ut som en veldig fin- veldig fin fortelling. Og, eh, det tror jeg ikke- jeg tror heller at det er som Selma opplever. Det er mye mer hverdagen da. [sidesekvens utelatt] det kan jo også ha noe med at- at Hava sine tanker egentlig ikke er så veldig truende på praksis. Det kan være mer liksom et interessant supplement. Mens på Selma sin skole hvor de har de en mer, eh, sammensatt elevgruppe så, ehm, ser de vel kanskje at vi må bare gjøre det, ett eller annet, som de må bare gjøre det sånn for å- for å håndtere dette. Praksis på en måte blir, eh, vi må beskytte praksis, på en måte for å få dette gjennom. Det er bare en tanke.

Karsten er den eneste av norsklærerne som eksplisitt kommenterer og problematiserer skolekulturen ved Hava og Selmas skoler i casebeskrivelsen. Han mener at skolekulturen har mye å si for hvor stort rommet for nytenkning er. På skoler der det er en streng kultur, vil det være lite rom for nytenkning, mens på skoler der det er en mer åpen kultur, vil en i større grad være nysgjerrig og interessert i nye innspill. Det vil også være enkelte personer i et lærerkollegium som er mer premissleverandører enn andre, og får styre skolekulturen i større grad, sier Karsten. For å forhindre dette og sørge for en positiv skolekultur, kan det være hensiktsmessig å forhandle skolekulturens verdier og meninger ved praksisen gjennom sosial interaksjon (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, s. 234). På den måten kan en kanskje oppnå en skolekultur slik som på Hava sin skole der hun får lov til å holde på slik hun vil, i tillegg til at hun får oppleve at kollegaene hennes er interesserte i hennes kompetanse og pedagogiske innspill. Karsten mener imidlertid at dette er unntaket, og at skolekulturen ved skolen Selma jobber på, er mye mer hverdagen for de aller fleste lærere. På den andre siden, uttrykker Karsten at det også kan være at Hava sine tanker ikke er så veldig truende på praksis, og at hun derfor ikke møter på en skolekultur som likner skolekulturen på skolen Selma jobber på, der de muligens beskytter praksis.

En av lærerne som har opplevd at det er vanskelig å endre en allerede etablert praksis og skolekultur, er Aisha:

Utdrag 17. Intervju med Aisha (22. november 2022).

Aisha: Eh, på en av de skolene jeg jobbet på så var målet å lære elevene kun norsk uten å bruke andre språk. Eh, og det gikk jo utover elevene. På mange- elever følte ikke seg selv- følte seg ikke sett. Ehm, og det- det gikk jo utover hvordan jeg hadde lyst til å undervise også. For det var overordna hvordan man så på det [flerspråklighet], og da var det vanskelig å endre på det alene, og hvor du også blir sett på som annerledes. I situasjonen du- eller i, der du sto, istedenfor å bli sett på som en ressurs på skolen, så ble du egentlig bare sett på som ehm, en norsklærer som egentlig ikke er norsk. [sidesekvens utelatt] ehm, slik skolen er i dag så vil jeg egentlig si at det [flerspråklighet] er et hinder. Selv om man skulle ønske at det var en ressurs fordi vi har ikke de hjelpemidlene vi- eller elevene ser ikke på det som en ressurs fordi de har kommet fra barneskole og ungdomsskole og sett på det som en byrde, nå må dere snakke norsk, hjemme, og nå må dere på en måte snakke norsk

over alt for å lære dere språket fullt ut. Og dermed på en måte sette flerspråklige- eller sette negativt lys på flerspråklighet. Og dermed blir det vanskelig å rette opp dette på videregående, og føre på en måte en jevn undervisning der man bruker det som en ressurs i yrkesutøvelsen for lærere. Eh, fordi det er vanskelig å endre på den praksisen som allerede er etablert.

I utdraget over ser vi at Aisha har jobbet på en skole der målet har vært å lære elevene norsk uten å bruke andre språk. En skolekultur som gir uttrykk for en slik enspråklighetsideologi og som er i tråd med flere av språkmytene, kan gå utover læreren sin lyst til å undervise, slik vi ser i Aishas tilfelle (jf. Conteh et al., 2014). Elevene ser også på flerspråklighet som et hinder, forteller Aisha, da elevene kommer fra barneskoler og ungdomsskoler der målspråket favoriseres, og der en setter et negativt lys på flerspråklighet. En slik streng skolekultur og etablert praksis som begrenser både elevens kommunikasjonsmuligheter og identitetsutfoldelse, i tillegg til lærernes ønsker om å organisere undervisningen på valgfri måte, kan være vanskelig å endre på alene, særlig når en blir sett på som annerledes selv, og attpåtil en norsklærer som egentlig ikke er norsk, mener Aisha.

For å oppsummere norsklærernes forståelser av flerspråklighet (4.1) og flerspråklighet i opplæringen (4.2), er norsklærerne i min studie positive til flerspråklighet og enes stort sett om at det er en ressurs. De bruker flerspråklighet på en positiv måte i klasserommet, noe som de mener både åpner og beriker norskfaget, og støtter elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter. Flere av norsklærerne benytter seg i tillegg av ulike pedagogiske strategier for transspråking, slik at de best mulig får differensiert og tilpasset opplæringen til elevenes nivå (jf. García & Li Wei, 2019). Noen av lærernes forståelser kjennetegnes imidlertid også av tradisjonelle forståelser av flerspråklighet og flerspråklighet i opplæringen, ved at de forbinder ulike språkpraksiser til bestemte domener, noe som kan ses i sammenheng med formelle tilnærminger til språk der språk opptrer som separate og adskilte systemer (García & Li Wei, 2019; Matre, 2009). Deres forståelse er også influert av eksisterende språkhierarkier, som kan ha mye å si for hvordan ulike språk blir verdsatt og brukt, noe som medfører at visse språk tillegges større verdi og status enn andre (Blommaert, 2018, s. 6; van Ommeren, 2017, s. 159; van Ommeren, 2022, s. 49). For at skolen som helhet skal ha et positivt syn på flerspråklighet, mener lærerne at skolekulturen må anlegge et slikt perspektiv, med skoleledelsen i spissen.

4.2 Bestemte forventninger til det å være norsklærer

I denne delen av analysen skal jeg svare på det andre forskningsspørsmålet i studien: Hvilke forventninger har norsklærerne i studien til det å være norsklærer?

4.2.1 Bestemte forventninger til språklig og kulturell bakgrunn, utseende og kjønn

I utgangspunktet kan en norsklærer på videregående skole være hvem som helst som har fullført relevant utdanning på minimum 60 studiepoeng (Utdanningsforbundet, 2017). Likevel viser det seg at en har bestemte forventninger knyttet til både bakgrunnen, utseendet og kjønn til norsklæreren. Marianne uttrykker til å begynne med at en norsklærer ikke er en stereotypi, og i prinsippet kan hvem som helst være norsklærer. Likevel sier hun at hun kan tenke seg at det er bestemte forventninger knyttet til norsklærernes utseende og navn:

Utdrag 18. Intervju med Marianne (28.03.2023).

Marianne: Altså, en norsklærer er jo ikke en stereotypi, håper jeg. Selv om mange sikkert tenker det. Ehm, norsklærere er jo hvem som helst. Så, det- akkurat som alle andre yrkesgrupper. Vi er ikke lagd gjennom samme- vi er ikke lagd på samme fabrikk. Så, vi er forskjellige. Det er kvinner, det er menn, det er unge, det er gamle, det er folk fra- med ulik bakgrunn, fra ulike nasjonaliteter. Selv om, på den skolen jeg jobber på, så er det vel sikkert 90% norske kvinner som er norsklærere. Norskfødte kvinner. [sidesekvens utelatt] sånn i teorien så kan det- assa, jeg ser jo det jeg ser jeg og, her på min arbeidsplass og i fylket jeg bor i når vi har noen samlinger og sånt. Men i prinsippet så er jo en norsklærer hvem som helst. Og jeg tenker jo at det finnes jo norsklærere i Norge som ikke er hvit kvinne i 50-åra med poncho. [sidesekvens utelatt] Eh, tidligere så var det jo også sånn at de fleste mattelærere var menn, mens i dag så er det jo, hvert fall på vår skole, en overvekt av kvinner. Så det er jo noen sånne fordommer eller stereotypier knytta til mange yrkesgrupper, og helt sikkert også til norsklærere. Men jeg kan nok kanskje tenkte meg at foreldre vil reagere mer enn, eh, dersom barna deres har en norsklærer som har- ser utenlandsk ut eller har et utenlandskklingende navn enn det eleven selv vil gjøre, muligens. Og det kommer kanskje også an på alderen på barna og da. Det er forskjell på en barneskoleelev og en videregående skoleelev. Plus at barn i dag er jo på en måte utsatt for- er vokst opp med at andre- med både medelever og folk de omgir seg med ikke nødvendigvis heter Kari og Ola bestandig lenger. Så, det har jo blitt en del av den norske kulturen det og, så. Men ja, det er jo et tankekors at mange ser på den gjennomsnittlige norsklæreren som hvit kvinne med like- en spesiell type klær. Ja, og hvorfor det er sånn, kan man jo bare spekulere i. [sidesekvens utelatt] sønnen min går på videregående skole nå, og har en norsklærer med et ikke-norsk klingende navn, eh, så jeg tenkte litt sånn oj, da jeg fikk høre det, men ikke noe sånt rasistisk eller noe sånt nedverdiggende, men, men det er jo ikke så vanlig. Så det er sikkert derfor folk reagerer litt da. For hvis du- tipper hvis du spør hva 100 norsklærere i Norge heter, helt sånn tilfeldig, så vil det ikke være veldig mange med- som heter Arlinda Gashi kanskje. Jeg vet ikke, men jeg innbiller meg det. Hvert fall sånn jeg kjenner forholda her i fylket jeg bor da. Og det er et ganske gjennomsnittlig fylke tipper jeg. [sidesekvens utelatt] det har jo vært litt det samme med leger og. Vi nordmenn har vært litt skeptiske til leger med et utenlandsk klingende navn, selv om det selvfølgelig ikke er noe grunn til det. Så det kan jo overføres til litt andre yrkesgrupper kanskje og da. Kanskje har det med litt sånn fremmedfrykt å gjøre generelt,

at det ikke nødvendigvis bare er yrkesrelatert, men at det er litt skummelt med alt som er fremmed eller- ja. Det er vanskelig å vite.

I utdraget over ser vi at Marianne uttrykker at det både er kvinner og menn, unge og gamle, og folk med ulik bakgrunn og fra ulike nasjonaliteter, som kan være norsklærere. Dette mangfoldet representeres imidlertid ikke blant norsklærerne på hennes arbeidsplass, som består av 90% norske kvinner, ei heller i samlinger og annet som organiseres i fylket hun bor i. Selv om en norsklærer i prinsippet kan være hvem som helst, kan Marianne forestille seg at det knyttes fordommer og stereotypier til norsklærere. Hun nevner blant annet at hun kan tenke seg at foreldre vil reagere mer på en norsklærer som ser utenlandsk ut eller har et navn som er utenlandskklingende, enn det elevene selv vil gjøre. Elevenes åpenhet begrunner hun med elevenes alder, i tillegg til at elevene i større grad er vant til mangfoldet som finnes i samfunnet, da de omgir seg med og eksponeres for medelever og andre som er en del av den norske kulturen, men som ikke nødvendigvis heter Kari og Ola. Videre forteller Marianne at det er et tankekors at mange ser på den gjennomsnittlige norsklæreren som en hvit kvinne med en spesiell type klær, men hun har ingen svar på hvorfor det er sånn. Selv forteller hun at hun reagerte litt da hun fikk høre at sønnen hennes, som går på videregående skole, har en norsklærer med et ikke-norskklingende navn og forklarer reaksjonen med at det ikke er så vanlig å møte på norsklærere med ikke-norskklingende navn, og at det mer overordnet kan henge sammen med fremmedfrykt. I lys av perspektiver fra raselingsvistikk, kan denne fremmedfrykten forklares med utgangspunkt i språklige og rasemessige ulikheter og hierarkier (Flores & Rosa, 2015; 2017).

Slik Marianne uttaler i Utdrag 18, viser erfaringer de minoriserte flerspråklige norsklærerne har hatt med foreldre, at foreldrene reagerer dersom barna deres har en norsklærer som har en minorisert flerspråklig bakgrunn. Blant annet forteller Hassan om en foreldresamtale, der moren til eleven hans kommenterte at han var flink til å snakke norsk:

Utdrag 19. Intervju med Hassan (1. desember 2022).

Hassan: Jeg husker det var en sånn foreldresamtale jeg hadde, det er noen år siden nå da, og jeg husker hun avsluttet samtalen, også er det mor da som- og jeg hadde eleven i vg2, også hadde jeg hatt eleven i vg1 også, men så- mor kommenterte bare sånn helt til slutt: ja, du er så flink til å snakke norsk. Jeg bare ja, jo takk liksom. Også eleven ble jo helt rød, ikke sant, sikkert flau.

Hassans erfaring med forelderen som kommentere på norskkompetansen hans, finner vi også hos Ali, som mener at: «de [foreldrene] hadde nok ikke sagt det samme om spansklæreren, om spansklæreren var norsk og ikke spansk eller fra Latin-Amerika». Det er tydelig at foreldrene er nysgjerrige på hvem de minoriserte flerspråklige norsklærerne er, og de har kanskje et behov for å teste lærerne for norskkunnskaper, og slik kvalitetssikre undervisningen i norsk til barna deres. Aisha forteller imidlertid at hun «kan alt det språklige og faglige, og det kan man jo som flerspråklig også, men det er jo en følelse av at man må vise». Selv om en har kompetansen som trengs for å være norsklærer, kan det virke som at de minoriserte flerspråklige norsklærerne sin bakgrunn skaper tvil hos foreldrene. Dette kan en, i likhet med Marianne sitt utsagn i Utdrag 18, også se i sammenheng med raselingsvistikk. Det kan tenkes at språkpraksisene til lærerne, som en rasialisert gruppe, blir konstruert og vurdert i forhold til normative språklige standarder produsert av privilegerte hvite individer (Flores & Rosa, 2017).

Torfinn mener at et rom fullt av norsklærere ser blendahvitt ut, på eksamensskoleringer og andre kursdager i regi av Utdanningsetaten. Han legger imidlertid til at norsklærerne ved [en stor kommune] er både tolerante, vennlige og gode mennesker, som svar på et oppfølgingsspørsmål sendt på e-post:

Utdrag 20. Skriftlig refleksjon på e-post fra Torfinn (11.03.2023).

Et rom fullt av norsklærere ser på eksamensskoleringer og andre kursdager i regi av Utdanningsetaten slik ut: Blendahvitt. Men: Maken til like tolerante, vennlige og gode mennesker som norsklærerne i [en stor kommune] i videregående skole skal du lete lenge etter.

Selv om norsklærerne er hvite, og representerer resten av det mangfoldige samfunnet i liten grad, er de fremdeles både tolerante, vennlige og gode mennesker, mener Torfinn. I motsetning til Rune, som mener at det kan være et problem at norsklærere er konforme, kan det virke som at Torfinn ikke mener at det nødvendigvis er et problem, da egenskapene han bruker til å beskrive norsklærerne, sier noe om hvor åpne norsklærere kan være. Det at norsklærerne er tolerante, vennlige og gode mennesker, er imidlertid ingen garanti for (ubevisste) diskriminerende holdninger. Språkholdninger blir en del av oss når vi vokser opp i bestemte språksamfunn, og er mer eller mindre en umerkelig del av oss (van Ommeren, 2017, s. 159). Vokser en opp i et samfunn der språklige og rasemessige ulikheter og hierarkier eksisterer, kan det tenkes at holdninger knyttet til språk og rase vil oppstå (Flores & Rosa, 2015; 2017).

Ali er én blant flere av de minoriserte flerspråklige norsklærerne, som har opplevd negative erfaringer knyttet direkte opp mot hans minoriserte flerspråklige bakgrunn:

Utdrag 21. Intervju med Ali (13. desember 2022).

Ali: Jeg og en annen med flerkulturell bakgrunn, som også er norsklærer, satt sammen i kantina første dagen. Så kom forrige rektor bort til oss og bare det er så fint å ha noen som dere som jobber her hos oss. Så sa jeg, jeg tenkte ikke over det jeg. Jeg tenkte bare ja, folk som er fra UiO, tenkte jeg. Også sier hun nei, nei, folk som ser ut som dere. Og hun mente sikkert bare godt fordi vi har en visjon om å- at det er en mangfoldig skole som gjøre hverandre gode, og litt sånt. Også da tenkte jeg hun mente sikkert- det var bare klumsete sagt. Eh, også en annen gang sa hun så fint å ha en som heter Ali som jobber her. [sidesekvens utelatt] så i starten så følte jeg at fikk jeg jobben fordi jeg har flerkulturell bakgrunn, eller fordi jeg har relevant utdanning og kunnskap?

I Utdrag 21, forteller Ali hvordan den tidligere rektoren som jobbet på skolen han jobber på, kom bort til han og hans kollega, som også er en minorisert flerspråklig norsklærer, og sa at «det er så fint å ha noen som dere som jobber her hos oss», og refererte til deres utseende. Ali forteller videre at han tror hun bare mente det godt, siden de har en visjon om at de er en mangfoldig skole som gjør hverandre gode. Ved et senere tilfelle hvor den samme rektoren sa at det er «fint å ha noen som heter Ali som jobber her», fikk det Ali til å tenke på om han fikk jobben fordi han har flerkulturell bakgrunn, eller fordi han har relevant utdanning og kunnskap. Rektorens mulige ønske for å inkludere Ali og andre minoriserte flerspråklige norsklærere, kan ha endt opp med å gjøre det motsatte av det hun egentlig ønsket. Ved å vise at hun inkluderer minoriserte flerspråklige norsklærere, og er interessert i andre bakgrunner og kulturer, ender hun opp med å gjøre forskjellene mer synlige mellom «oss» og «dem» ved å andregjøre de minoriserte flerspråklige norsklærerne i de ulike situasjonene (jf. Flores & Rosa; 2015; 2017; Jensen, 2011; Røthing, 2017).

Det er imidlertid ikke bare Ali som har opplevd negative erfaringer knyttet til hans minoriserte flerspråklige bakgrunn. Både Aisha og Zeinab har opplevd at deres minoriserte flerspråklige bakgrunn har blitt tematisert i varierende grad, i samspill med både ledelsen, kollegaer og elever. Aisha forteller blant annet at hun ble ansatt på en skole for å få opp mangfoldet, og at hun har blitt referert til som eksotisk:

Utdrag 22. Intervju med Aisha (22. november 2022).

Aisha: På den ene skolen så ble jeg jo ansatt, eh, fordi de skulle få opp mangfoldet på skolen. Det er fint, men å bli referert til som eksotisk er ikke like positivt. Eh, [sidesekvens utelatt] for meg var det ikke et positivt ladd ord. Hvert fall når de brukte det mot meg så var det sikkert brukt mot elevene også på en måte som eh, i den sammenhengen det ble brukt, ikke positivt. Ehm, så jeg regner med at det er viktig på en måte å vise- jeg har fått

tilbakemeldinger av elever. Eh, og elever setter pris på at de har en mangfoldig- eller en lærer som viser litt mangfold, og kan være mer lik dem. Og det fremmer på en måte deres interesse for fag, spesielt norskfaget, når de ser at det er en lærer som har et annet morsmål enn norsk, som underviser dem i norskfaget. [sidesekvens utelatt] jeg har ikke vokst opp med noen norsklærere som er annet enn norske, eller hva man definerer begrepet norsk da. Eh, også en opplevelse jeg hadde [sidesekvens utelatt], som er greit å nevne er da jeg skulle møte første klasse på videregående for første gang, så gikk vi inn, alle lærerne som skulle ha dem. Alle var, eh, etnisk norske, og presenterte hvilket fag de skulle ha. Også presenterte jeg meg selv med å være norsklærer, eh, da så du jo på elevene at de ble overraska for de hadde tydeligvis heller ikke hatt en norsklærer som var annet enn etnisk norsk. Eh, så jeg ser jo at elevene tar det godt imot, men lærerne. Det-følte ikke at det er noe skepsis sånn sett, men personlig så er det jo alltid å prøve å bevise at man passer inn. Eh, at man har valgt riktig, å være norsklærer. Ehm, jeg vet mange har referanser, ehm, som vi [minoriserte flerspråklige norsklærere] kanskje ikke har fordi vi har andre referanser. Eh, i norskfaget eller i litteraturen generelt. Eh, og det er vanskelig å noen ganger henge med når de [andre lærere] snakker om referanser som de kjenner til som vi- for meg er helt fjernt. Eh, ikke bare fordi jeg er flerspråklig og har flerkulturell bakgrunn, og eller liksom referanser derfra, men også fordi vi er så unge i forhold til den generasjonen som var lærere som, er litt eldre, og det er ofte de som har et litt annet syn på norsklærere, men selvfølgelig ikke alle.

Arlinda: Hvilket syn er det du tenker på da?

Aisha: Jeg tenker på det synet om at, eh, man skal ikke undervise norsk hvis man ikke er etnisk norsk. Hvis man ikke har det som førstespråk.

Aisha syntes det er fint at skoler ønsker å få opp mangfoldet, men mener at det ikke er like positivt å bli referert til som eksotisk, da hun ikke regner det som et positivt ladd ord i den sammenhengen det ble brukt. Et annet poeng hun fremhever er at adjektivet muligens blir brukt om elever, siden det ble brukt om henne. Det er viktig for Aisha å få frem at elevene setter pris på at de har en mangfoldig lærer, som kan være mer lik dem, samtidig som det fremmer elevenes interesse for fag. Aisha forteller at hun selv ikke har hatt noen norsklærere som er annet enn etnisk norske, og det samme gjelder elevene hennes. Da hun og kollegaene hennes, som alle var etnisk norske, skulle møte første klasse på videregående skole for første gang, husker hun at elevene ble overrasket over at de hadde en norsklærer som ikke var etnisk norsk. Likevel så tok de henne og hennes minoriserte flerspråklige bakgrunn godt imot. Aishas erfaringer kan forklares ut ifra et raselingsvistisk perspektiv, der sammenhengen mellom språk og rase undersøkes for å forstå de språklige og rasemessige ulikhetene og hierarkiene (Flores & Rosa, 2015; 2017). Et viktig moment Aisha trekker frem, er behovet hennes for å bevise at hun passer inn blant lærerne, og at hun har valgt riktig yrke. Hun sier at mange norsklærere har referanser som minoriserte flerspråklige norsklærere muligens ikke har fordi de har andre referanser. Dette kan medføre at det iblant kan være vanskelig å henge med når norsklærerne prater om felles referanser, som for minoriserte flerspråklige norsklærere kan være helt fjernt. Dette har imidlertid ikke kun med bakgrunnen deres å gjøre,

men også med aldersforskjellen mellom norsklærere å gjøre. Aisha forteller at de eldre lærerne kan ha et annet syn på norsklærere, nemlig at en ikke skal undervise i norsk hvis en ikke er etnisk norsk og har norsk som førstespråk. Dette kan en se i sammenheng med språkmyten om at den ideelle læreren er en morsmålsbruker (Conteh et al., 2014).

Noen av norsklærerne har også blitt gjort oppmerksomme på utseende sitt, blant annet Zeinab:

Utdrag 23. Intervju med Zeinab (1. desember 2022).

Zeinab: Jo, det [at hun ikke ser ut som den typiske norsklæreren] har jeg faktisk også hørt, med tanke på utseende. Jeg vet ikke hva de sikter til da, om det er mine utenlandske trekk eller om det er. Jeg vet faktisk ikke, men jo jeg har faktisk hørt det, at jeg ikke ser ut som den typiske norsklæreren. Og da tenker jeg, hva legger man egentlig i den typiske norsklæreren? Altså, hva er en typisk norsklærer? Eller hvordan ser vedkommende ut? For jeg tenker du har- det er jo du som sitter med kunnskapen. Det er jo du som har utdannelsen, du har ikke fått den uten grunn. Det er jo ikke slik at du har kjøpt den.

I utdraget over sier Zeinab at hun har fått kommentarer om at hun ikke ser ut som den den typiske norsklæreren, med tanke på utseende hennes. Hun vet ikke hva det kommer av, men mistenker at det kanskje har noe med hennes utenlandske trekk å gjøre. I den forbindelse lurer Zeinab på hvordan den typiske norsklæreren ser ut til tross for at hun har fullført relevant utdanning og har kompetanse som norsklærer. Med utgangspunkt i den hvite overlegenhetstankegangen som ble fremmet under den europeiske koloniseringen (jf. 2.2), kan en tenke seg at slike holdninger knyttet til utseende og hudfarge, og følgelig også til språk og språkpraksis, fortsatt eksisterer i form av språklige og rasemessige ulikheter og hierarkier (Flores & Rosa, 2015; 2017).

4.2.2 Bestemte forventninger til kompetanse

Norsklærere kjennetegnes ikke bare av bakgrunn, utseende og kjønn. Slik Zeinab kommenterte i Utdrag 23, er en norsklærer en som har fullført relevant utdanning og har kompetanse. I likhet med Zeinab, er det flere av norsklærerne som har bestemte forventninger til norsklærerens kompetanse. Aisha kommenterer blant annet noe lignende som Zeinab, og mener at en allerede har bevist at en har den språklige og faglige kompetansen som norsklærer, etter fullført utdanning:

Utdrag 24. Intervju med Aisha (22. november 2022).

Aisha: Man har allerede på en måte bevist at man har det språklige og det faglige, eller den språklige og faglige kompetansen som man må streve med hele tiden [etter endt utdanning].

I Utdrag 24 sier Aisha at utdannelsen en har fullført for å bli norsklærer, beviser at en har den språklige og faglige kompetansen som trengs for å være norsklærer. Det kan virke som at norsk er en viktig identitetsmarkør for Aisha, som gir en følelse av tilhørighet (Engen & Kulbrandstad, 2004; Ortega, 2014). Hvorvidt denne tilhørighetsfølelsen tilfredsstilles kan en stille spørsmål ved som følge av språkideologier og raselinguistik (Flores & Rosa, 2015; 2017; van Ommeren, 2022). Til tross for at de minoriserte flerspråklige norsklærerne har fullført relevant utdanning, er det flere av dem som har opplevd at de har måttet jobbe hardere for å bevise at de kan undervise i norsk, slik vi ser hos Zeinab:

Utdrag 25. Intervju med Zeinab (1. desember 2023).

Zeinab: Jeg tenkte at nå må jeg faktisk bevise at selv om jeg er flerspråklig, så kan jeg undervise norsk. [sidesekvens utelatt] jeg gjorde undervisningsoppleggene til noe mer enn de trengte å være. Altså jeg satte mer arbeid i jobben da, enn det det egentlig trengtes. Og det var jo når kollegaen min begynte å se meg, at det var faktisk de som bremset meg, og var sånn ro ned, nå må du faktisk stoppe, du kan ikke gjøre så mye ekstra.

Zeinab forteller i Utdrag 25 hvordan hun pleide å sette mer arbeid i jobben enn det hun trengte, ved å for eksempel gjøre mer ut av undervisningsoppleggene hennes. Det kan virke som at Zeinab hadde et behov for å innfri forventningene til alle rundt seg, men kanskje først og fremst forventningene hun hadde til seg selv. Dette behovet ble imidlertid mindre etter at en kollega av henne ba hun om å roe ned og ikke gjøre så mye ekstra arbeid. En kan se Zeinabs behov i lys av språkmyten om at den ideelle språklæreren er en med morsmålskompetanse (Conteh et al., 2014). Til tross for at hun mestrer norsk på morsmålsnivå, føler hun at hun må bevise mer på grunn av rådende diskurser knyttet til språk, rase og makt (jf. Flores & Rosa 2015; 2017).

Behovet for å innfri forventninger henger tett sammen med de bestemte forventningene en har til norsklærerens kompetanse. Slik Rune uttrykker, skal en som norsklærer være flink i alle språkene en kan, i alle domener:

Utdrag 26. Intervju med Rune (24. november 2022).

Rune: Jeg regner jo med at når du faktisk har- har blitt norsklærer så er du- så er du flink i alle språkene du kan, i alle domener. Da vil jo- håpe at det [flerspråklighet] er noe som man ser på som- som en ressurs. Og som noe positivt. [sidesekvens utelatt] om sagt så har jeg opplevd det selv flere ganger, det- det med dialekt og ikke sant at man- man har et- et slags syn på muntlig norsk som mer normativt. Det skal jo ikke være normativt. Det skal jo være- det skal jo være mangfold i muntlig norsk. Det er jo uttalt politisk. Og det finnes ingen norm for muntlig norsk. Så da handler det vel kanskje om at hele skoleløpet må jobbe med å lære elevene det [toleranse for språklig mangfold i muntlighet]. Og der tror

jeg at man kanskje her på Østlandet er ganske mye dårligere enn resten av Norge faktisk. Fordi jeg tror man har mer toleranse for språklig mangfold i muntlighet der. Og skriftlig mene- der er jo troverdighet noe man bare må bygge seg opp gjennom å, altså det gjelder alle norsklærere, at man- at man, eh, man må vise at man kan skrive godt liksom. Også er det kanskje noen som blir forhåndsdomt på det, på grunn av hvordan de snakker, men, eh, man skal skrive godt norsk når man er norsklærer. Og det må man liksom- det vil man jo etter hvert bygge seg opp et etos på det underveis som man blir kjent med elevene.

I utdraget over ser vi at Rune har en forventning til at norsklærere skal være flinke i alle språkene de kan, slik at flerspråkligheten kan oppleves som en ressurs og som noe positivt. I muntlig norsk, sier Rune at det skal være et språklig mangfold i muntlighet, da det er uttalt politisk og det følgelig ikke finnes noen norm for muntlig norsk. Han mener at hele skoleløpet må jobbe med å utvikle elevenes toleranse for språklig mangfold i muntlighet, spesielt på Østlandet, der de mangler denne toleransen sammenlignet med resten av Norge. Dette kan henge sammen med de språklige hierarkiene, der noen språk og språkbrukere tillegges større verdi og status enn andre (Blommaert, 2018; van Ommeren, 2017). En måte en kan jobbe med å utvikle elevenes toleranse for språklig mangfold, er problematisere språkideologien som er implementert i skolekulturen (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Morgan, 1998). Når det gjelder skriftlig norsk, mener Rune at en muligens kan bli forhåndsdomt for hvordan en snakker, men at en vil kunne bygge opp etosen sin underveis som en blir kjent med elevene sine. Slik gir Rune uttrykk for en tydelig forventning han har til norsklærernes kompetanse, nemlig at en norsklærer skal skrive godt norsk.

Det holder derimot ikke å kun være flink i språk. En norsklærer på videregående skole er også en som er interessert i språk, glad i litteratur, liker å undervise og brenner for faget sitt, ifølge Karsten:

Utdrag 27. Intervju med Karsten (6. februar 2023).

Karsten: Jeg tror en norsklærer. Det er en som er interessert i språk og som er glad i litteratur, og som liker å undervise, og som brenner for faget sitt. Det er hvert fall det som kjennetegner en- en norsklærer for meg på videregående.

Det kommer frem av utdraget over at en norsklærer også bør være interessert i og brenner for faget, noe en kan se i sammenheng med det Ali uttrykker om at det kreves en kulturell kapital (jf. Bourdieu, 1991) for å være norsklærer:

Utdrag 28. Intervju med Ali (13. desember 2022).

Ali: Noen personer har ikke eh, har ikke for eksempel den kulturelle delen som kreves for å være norsklærer. Det er visse koder man må forstå bare, når man underviser. Men det kommer jo helt an- det kommer jo an på personen, og det kommer med erfaring tenker

jeg. Jeg tenker det er en god kombinasjon å være samfunnsfagslærer eller samfunnskunnskapslærer og norsklærer fordi da har du begge pakkene i ett. Eller historielærer for den saks skyld. Ehm, men eh, det [flerspråklighet] skal ikke være et hinder i hvert fall, med mindre du gjør det et hinder selv.

Arlinda: Disse kodene du prater om. Hva- hva er det for noen koder?

Ali: Altså bare ting man, eh leser i noveller og romaner, som er skrevet på norsk av nordmenn. Ehm, altså sånne små ting som å henge ehm, eh, skjerf eller hansker eller lue som man har ute i skogen, som bare henger. Og du tenker hvorfor henger det der? Men det er en ting man gjør når man går ut på tur for andre som har kanskje mista det, skal finne det igjen. Eh, det er en typisk norsk ting, ikke sant- man tenker på. Ehm, og det er noen ord som kommer med det som man kanskje ikke er vokst opp med fordi man har vokst opp med flere språk hjemme, og kun får i seg disse ordene via skolen. Og hvis man ikke har opplevd de tingene som kommer opp i boka så kan det hende at du ikke vet hva det er. Jeg husker jeg hadde noen elever som ikke visste hva en børs var. De hadde bare hørt om gevær. Og de tenkte bare: ja, jeg har aldri hørt det før jeg, jeg vet ikke hvor det ordet kommer fra engang. Så det er sånne ting.

I Utdrag 28 forteller Ali at det er visse koder en må forstå når en underviser som norsklærer. Hvorvidt en kan disse kodene, kommer an på personen selv og deres erfaring. Han uttrykker at det å være samfunnskunnskapslærer eller historielærer og norsklærer, er en god kombinasjon fordi en får begge pakkene i ett. Slik vil også flerspråkligheten ikke oppleves som et hinder, med mindre en gjør det til et hinder selv. På et oppfølgingsspørsmål om hva han legger i disse kodene som en norsklærer må forstå, svarer Ali ting en leser i noveller og romaner skrevet på norsk av nordmenn. Med dette mener han typisk norske ting, som for eksempel at en henger opp et skjerf, hansker eller en lue ute i skogen, slik at de som har mistet disse, lett kan finne de igjen. Andre koder han tenker på er å forstå norske ord, som en som ikke er vokst opp med norsk hjemme, kanskje ikke vil forstå, som for eksempel ordet «børs», som en av elevene hans ikke visste hva er. Det virker som at en forventning Ali har til norsklærere, er at de forstår Norges nasjonale arv, og bidrar til å videreføre denne i undervisningen. Denne kulturelle kapitalen, vil kunne være med på å bestemme hvilke muligheter og begrensninger en har (Bourdieu, 1991; May, 2014; Svendsen, 2021). Det kan i den anledning tenkes at en norsklærer som har større kulturell kapital, vil kunne aksepteres i større grad enn om en ikke har det.

Hassan mener han har mye av denne kulturelle kapitalen, og at han skiller seg fra andre norsklærere med minorisert flerspråklig bakgrunn:

Utdrag 29. Intervju med Hassan (1. desember 2022).

Hassan: Ja, jeg tror jeg har veldig mye av det [kulturell kapital] da. Det samme på en måte. Så, fordi- jeg husker da jeg gikk på barneskolen, så var vi kanskje to, tre stykker i klassen, som var på en måte ikke etnisk norske. Eh, og jeg har liksom gjennom oppveksten stort

sett liksom hatt etnisk norske venner da. Så jeg tror det er liksom, ført at jeg liksom er mer i den mainstream kulturelle kapitalen. Ikke sant fordi- sånn som jeg leste Ibsens samlede verker da jeg gikk på videregående for gøy liksom. Eh, det var ikke så mange andre som gjorde det. Så, ja. Så, jeg tror jeg liksom at jeg skiller meg ut sånn sett fra en del andre som har, som har sånn flerspråklig bakgrunn og har blitt norsklærere.

Hassan forteller at han har mye av den kulturelle kapitalen, noe han tenker kommer av at han gikk på barneskole med så og si kun etnisk norske, i tillegg til at han gjennom oppveksten stort sett hadde etnisk norske venner. Samtidig kan det virke som at han har en interesse for blant annet litteratur, da han forteller at han på videregående leste Ibsens samlede verker for gøy. Hassan føler at han skiller seg ut fra en del andre som har minorisert flerspråklig bakgrunn, og har blitt norsklærere, som følge av hans forståelse for og innsikt i det som kan forstås som Norges nasjonale arv.

Det at det forventes at en norsklærer har kunnskap om språk og mestrer faget godt når en går inn i rollen som norsklærer, handler om yrket, yrkes stolthet og yrkesintegritet, mener Marianne:

Utdrag 30. Intervju med Marianne (28.03.2023).

Marianne: Men samtidig så handler det jo om dette yrket og yrkes stolthet og yrkesintegritet, så jeg regner jo med at du har en viss, ehm, kunnskap når det gjelder språk hvis du går inn i en sånn rolle selv og da. At du ikke tenker- hvis du tenker at jeg er ikke så veldig god i norsk, så jeg velger å bli norsklærer. Det er sikkert ikke så veldig mange som tenker sånn. Ehm, så det handler jo om hvor- hvilke valg du tar selv og. Men det kan jo tenkes at terskelen er litt høyere for å akseptere feil dersom norsklæreren ikke er født i Norge eller ser norsk ut, eller har et norsk navn da. Jeg vet ikke. [sidesekvens utelatt] men så er det sikkert andre fordeler da ved at du ikke nødvendigvis snakker det [norsk] som en innfødt. Ehm, for da kan du jo kanskje- det kan jo kanskje være enklere å hjelpe minoritetsspråklige elever hvis du har- hvis du snakker deres morsmål for eksempel. Så det kan jo dra fordeler av det og, men det er jo alltid sånn når du skal lære bort et fag, uavhengig av hva det er, så bør du jo mestre det faget godt selv.

I utdraget over trekker Marianne frem at når en bevisst velger å bli norsklærer, tenker en seg gjerne igjennom om en er god i norsk. Selv om norsklæreren er god i norsk, kan det tenkes at terskelen er litt høyere for å akseptere feil dersom norsklæreren ikke er født i Norge, ikke ser norsk ut eller ikke har et norsk navn, mener Marianne. Noe en kan se i sammenheng med raselingsvistik (Flores & Rosa, 2015; 2017). Likevel er det andre ting minoriserte flerspråklige norsklærere kan dra fordel av om de ikke snakker norsk som en innfødt, for eksempel det å kunne hjelpe minoritetsspråklige elever, dersom en snakker samme morsmål som eleven. Uavhengig av dette bør en som norsklærer mestre faget godt selv, sier Marianne.

Torfinn kan også forestille seg at det kan være vanskeligere å vinne tillit som en minorisert flerspråklig norsklærer, da en kanskje oppfattes som en halvveis norsklærer:

Utdrag 31. Intervju med Torfinn (21. november 2022).

Torfinn: Men allikevel, uten at jeg har noe bevis- ikke anekdotisk bevis engang, kan jeg forestille meg det ja. At det kan være en sånn holdning at her kommer det en flerspråklig lærer og dette er jo bare en sånn halvveis norsklærer. Kan vi stole på alt det hun sier? Er hun liksom skikket til denne jobben?

På et oppfølgingsspørsmål sendt på e-post, om hva Torfinn legger i formuleringen «en halvveis norsklærer», svarte han:

Utdrag 32. Skriftlig refleksjon på e-post fra Torfinn (11.03.2023).

Jeg tror ikke det generelt sett er slik, men jeg ser ikke bort fra at slike fordommer kan finne sted. Hvis det for noen er slik at flerspråklige norsklærere oppleves som «halvveis norsklærere», kan det kanskje være at fordi mange flerspråklige elever på skolen der jeg jobber, opplever at de ikke strekker til i eller mestrer norskfaget, tenker de kanskje at andre med flerkulturell bakgrunn heller ikke gjør det, selv om de er eldre og har lærerutdanning.

Torfinn tror ikke at det nødvendigvis er slik at minoriserte flerspråklige norsklærere regnes som «halvveis norsklærere», men ser heller ikke bort fra at slike fordommer kan finne sted. Han tror at grunnen til at elever kan tenke på minoriserte flerspråklige norsklærere som «halvveis norsklærere», er fordi mange flerspråklige elever på skolen han jobber på, opplever at de ikke strekker til eller mestrer norskfaget, noe som kan føre til at de tenker at andre med flerkulturell bakgrunn heller ikke gjør det, til tross for at de er eldre og har lærerutdanning. Dette kan knyttes til raselingsvistikk, og muligens det faktumet at språk ble brukt som et verktøy for å vurdere, posisjonere og undertrykke ikke-hvite befolkninger som språklige mindreverdige og mindre utviklede (Flores & Rosa, 2017). Slik kan det tenkes at elevene ser på minoriserte flerspråklige norsklærere som mindre intelligente enn andre norsklærere med norsk som førstespråk.

Med utgangspunkt i Selma og Hava fra casebeskrivelsen, som mestrer norsk på morsmålsnivå, mener Karsten at det skal være uproblematisk å undervise i norsk. Likevel vil en kunne oppleve ubehagelige situasjoner i møte med elevene dersom en gjør små ting feil, spesielt som minorisert flerspråklig norsklærer:

Utdrag 33. Intervju med Karsten (6. februar 2023).

Karsten: Jeg tenker at ut ifra beskrivelsen her så må man anta at Selma og Hava, ehm, de mestrer norsk på morsmålsnivå da. Hvis jeg tolker det riktig. Og, ehm, og da tenker jeg at det er

uproblematisk på en måte da, men jeg har hørt eksempler om, ehm, norsklærere eller lærere som underviser i andre fag som ikke mestrer norsk på morsmålsnivå, men bare- men altså 99%, men bare gjør små ting feil, eh, så vil de kunne oppleve, eh, ubehagelige situasjoner i både møte med ehm, med elever da. [sidesekvens utelatt] språk er identitetsmarkør. Og det er liksom noe som gjør deg også sårbar i møte med elever da. [sidesekvens utelatt] i de andre fagene så er på en måte toleransen for å ha ulik aksent og bruke litt- litt andre endelser og så videre. Det har- den er jo mye høyere. Men akkurat i norskfaget så må det [språket] på en måte være korrekt da, tror jeg. [sidesekvens utelatt] som en flerspråklig norsklærer med flerspråklig bakgrunn så. Så, ja, tror jeg du vil møte på noen utfordringer tror jeg. På en eller annen måte. Kan gjøre det eller du må hvert fall være forberedt på det. Det er det jeg tenker, ja. Men jeg tror også at ting vil endre seg veldig fort.

I utdraget over forteller Karsten at språk er en identitetsmarkør, noe som gjør en sårbar i møte med elever. I andre fag enn norsk, er toleransen for å ha ulik aksent og bruke andre endelser, høyere, men i norsk mener Karsten at språket må være korrekt (jf. Boyd, 2003). Som minorisert flerspråklig norsklærer, tror han også at en vil møte på noen utfordringer, som en bør være forberedt på. Samtidig så tror han at ting vil endre seg veldig fort. På et oppfølgingsspørsmål på e-post, om hvilke utfordringer en norsklærer med flerspråklig bakgrunn kan møte på, skrev Karsten:

Utdrag 34. Skriftlig refleksjon fra Karsten (23.02.2023).

Tror kanskje det jeg tenkte var at man kan bli møtt med fordommer, og at man kanskje må jobbe ekstra hardt for å få tillit fra klassen? Kanskje har man mindre å gå på om man gjør feil? Alle gjør feil. Jeg skriver feil på power pointer og tavlen, jeg husker ikke navnet på karakter i tekster og bytter om ting. En gang forklarte jeg for eksempel allusjon som allegori og ble korrigert av en elev. Det var litt ubehagelig. Hadde ikke vært lærer så lenge da. Men det er sånn man lærer av, og sånn som skjer når man har mange tanker i hodet på en gang, og det har man som lærer, uansett hvilken bakgrunn man har. Senest i høst skulle jeg forklare V2 regelen til klassen jeg har i norsk nå, og skjønte mens jeg stod der at dette forklarer jeg veldig dårlig. Trodde jeg kunne det, men når jeg stod der ble det bare rot, og klarte ikke komme med gode eksempler. Men det gikk fint. Klassen hadde glemte det etter to sekunder, og vi gikk over på noe annet. Kanskje kan man bli dømt hardere fra klassen om man gjør feil og har minoritetspråklig bakgrunn, og derfor må jobbe enda hardere for å få klassens tillit? Jeg vet ikke. På den andre siden, for elever med minoritetspråklig bakgrunn selv, vil det jo bety svært mye at det kommer en norsklærer som også har det. Både som forbilde, men også som en som kan se faget og dem med andre briller enn det den tradisjonelle norsklærer gjør. Kanskje vil man også få ekstra cred fra klassen som helhet når man viser at man kan faget og gjør stoffet spennende? Det er mange ting. Men en ting er sikkert, det er at det er ekstremt viktig at det kommer flere norsklærere med minoritetspråklig bakgrunn inn i norskfaget.

Karsten nevner at en som minorisert flerspråklig norsklærer kan bli møtt med fordommer, og at en kanskje må jobbe enda hardere for å få klassens tillit. Han skriver videre at alle gjør feil, men at en som minorisert flerspråklig norsklærer kanskje har mindre å gå på, noe som kan ses i sammenheng med raselingsvistikk (Flores & Rosa, 2015; 2017). Han forteller at han selv har gjort flere feil, i tillegg til å bli korrigert av en

elev. Selv om det opplevdes som ubehagelig, er det sånn en lærer av, svarer Karsten. Videre tror Karsten at det er mulig at en kanskje kan bli dømt hardere fra klassen om en gjør feil og har minoritetsspråklig bakgrunn, og at en derfor må jobbe enda hardere med å få klassens tillit. Men på den andre siden vil en norsklærer med minoritetsspråklig bakgrunn være et forbilde for elever som også har minoritetsspråklig bakgrunn, i tillegg til at norsklærerene med minoritetsspråklig bakgrunn kan se på faget og elevene med andre briller enn den tradisjonelle norsklæreren. Avslutningsvis uttrykker Karsten at det er ekstremt viktig at det kommer flere norsklærere med minoritetsspråklig bakgrunn inn i norskfaget, noe som vil kunne utfordre språkmyten om at den ideelle språklæreren er morsmålsbruker (jf. Conteh et al., 2014).

Oppsummert har norsklærerene i min studie bestemte forventninger knyttet til norsklærerens språklige og kulturelle bakgrunn, utseende, kjønn og kompetanse. Samtidig nedprioriterer lærerne flerspråklige ressurser, og har ingen forventninger om at en norsklærer skal beherske flere språk. En norsklærer er ifølge lærerne en som har et norskklingende navn, som for eksempel «Kari» eller «Ola». Norsklæreren har også et hvitt utseende, er kvinne og har norskkunnskaper som en innfødt, noe som vil si at norsklæreren skal mestre norsk på morsmålsnivå, i tillegg til at vedkommende skal mestre faget godt, også dets kulturelle aspekter. Om en ikke oppfyller disse forventningene, ved at en for eksempel har et utenlandsklingende navn, utenlandske trekk eller gjør små ting feil, kan en i større grad bli møtt med fordommer, og det kan også være vanskeligere å vinne klassens tillit, da en kanskje oppfattes som en halvveis norsklærer.

5 Diskusjon og konkluderende bemerkninger

I det femte og siste kapitlet skal jeg diskutere studiens funn opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, samt besvare problemstillingen:

Hvordan konstruerer et utvalg norsklærere den ideelle norsklæreren i dagens flerspråklige klasserom?

Oppgaven avsluttes så med refleksjoner rundt studiens didaktiske implikasjoner og behov for videre forskning (5.2).

5.1 Den ideelle norsklæreren i dagens flerspråklige klasserom

Stadig flere norsklærere i videregående skole har minorisert flerspråklig bakgrunn, og gjenspeiler i større grad det språklige mangfoldet og sammensetningen av befolkningen i Norge. Det har imidlertid ikke alltid vært slik. Som påpekt i kapittel 1, har minoriserte flerspråklige lærere tradisjonelt hatt begrensede oppgaver i norsk skole, og har primært fungert som henholdsvis morsmålslærere eller tospråklærere, som har blitt plassert som underordnede assistenter for den norskspråklige allmennlæreren (Dewilde, 2013; Engen & Ryen, 2009; Hvistendahl, 2009). Plasseringen som underordnet assistent i klasserommet, kan muligens forklares med utgangspunkt i lærernes ikke-godkjente utdanning og/eller manglende formelle kompetanse, i tillegg til diskriminering på bakgrunn av deres aksentpreget uttale (Boyd, 2003; Engen & 2009; Hvistendahl, 2009). Minoriserte flerspråklige norsklærere skiller seg imidlertid fra morsmåls- og tospråklærere ved at de som regel har godkjent utdanning og formell kompetanse (jf. Utdanningsforbundet, 2017), i tillegg til at de som norsklærere har faglæreransvaret i norsk i et ordinært flerspråklig klasserom. De er med andre ord ikke plassert som underordnede assistenter i klasserommet, men er klasseledere selv. Hvorvidt minoriserte flerspråklige norsklærere har aksentpreget uttale er vanskelig å fastslå, men med utgangspunkt i de minoriserte flerspråklige norsklærerne i studien min, er uttalen deres ikke aksentpreget. Det er likevel viktig å merke seg at dette ikke nødvendigvis gjelder for alle andre minoriserte flerspråklige norsklærere.

Slik det kommer frem i analysene, er norsklærerne positive til flerspråklighet og omtaler det som en ressurs, i tillegg til at flere bruker flerspråklighet på en positiv måte i opplæringen (4.1). Slik utfordrer flere av norsklærerne språkmytene om at god språkundervisning foregår på målspråket, ved at de inkluderer et språkmangfold i norskundervisningen (Conteh et al., 2014). Til tross for dette har norsklærerne i studien min strenge forventninger til

norsklærernes bakgrunn, utseende, kjønn og kompetanse (4.2). Disse forventningene er konstruert på bakgrunn av monospråklige ideologier, hvor flerspråklighet ekskluderes og ikke ses på som en verdifull ressurs (Blommaert, 2009; van Ommeren, 2022). Disse motstridende forståelsene hos norsklærerne er interessant å se i sammenheng med García og Li Wei (2019), som mener at et positivt syn på språk og flerspråklighet danner grunnlaget for å bruke flerspråklighet på en positiv måte i klasserommet. Med utgangspunkt i dette kan en tenke seg at en vil være positiv til norsklærere med minorisert flerspråklig bakgrunn. Analysene viser imidlertid at dette ikke er tilfellet i norsklærernes konstruksjon av den ideelle norsklæreren i et flerspråklig klasserom.

Noen av norsklærerne mener at språk avhenger av ulike domener, og at dette kan påvirke språkkompetansen i de forskjellige språkene en behersker. Norsk trekkes også frem som det opplagte fellesspråket i skolen, som blant annet skal være med på å binde oss sammen. Ved at en har strenge krav om språkbruk og holder språk adskilt i ulike domener, fremmes enspråklige praksiser som begrenser flerspråkligheten til et individ, noe som samsvarer med språkmytene om språkundervisning (Baker & Wright, 2017; Conteh et al., 2014). Dette er i tråd med monospråklige språkideologier, slik som nativespeakerism og enspråklighetsideologien, som kan forstås gjennom tradisjonelle og formelle tilnærminger til språk, der språkene opptrer som separate og adskilte systemer (Blommaert, 2009; García & Li Wei, 2019; Matre, 2009; van Ommeren, 2022). Lærernes strenge forventninger til norsklæreren, tyder på at det fremdeles er en streng adskillelse mellom språk, noe som medfører at de språklige ressursene og praksisene til minoriserte flerspråklige norsklærere ignoreres, ekskluderes eller underordnes (Blackledge & Creese, 2010; McGroarty, 2010).

Norsklærernes strenge forventninger til at norsklærere skal mestre norsk på morsmålsnivå, kan en se i sammenheng med at norsk er det faget i skolen der språkideologiene kommer sterkest til uttrykk. Dette ser en også i Kulbrandstad (2007) sin studie om lærerstudenter og språklig variasjon, der han finner ut av at norsklærere som har aksentpreget uttale i skolen blir møtt med en viss skepsis. Et sentralt funn i studien hans er at det er liten toleranse for at norsklæreren snakker aksentpreget norsk, noe som kan henge sammen med en overbevisning om at kvaliteten på undervisningen i et språkfag er tett forbundet med at læreren behersker språket «perfekt», også fonetisk (Kulbrandstad, 2007, s. 368). Det kan også tenkes at skepsisen til norsklærere med aksentpreget norsk er knyttet til en mer generell oppfatning om at norsk språk og kultur primært tilhører majoritetsbefolkningen, og at en person som snakker språket på en måte som avslører deres minoriserte flerspråklige bakgrunn, ikke er egnet til å

undervise i norsk (Kulbrandstad, 2007, s. 368). Boyd (2003) belyser også hvordan aksentpreget uttale ser ut til å påvirke vurderinger av andre aspekter av språkkompetansen, som igjen generaliseres til lærerens kompetanse og egnethet som lærer. Oppfatningen om at norsklæreren skal beherske norsk «perfekt» finner vi i språkmyten om at den ideelle språklæreren er morsmålsbruker (Conteh et al., 2014). I lys av dette vil flerspråkligheten til læreren i beste fall kun være en bonus.

En konsekvens av en slik forventning om at norsklærerne skal mestre norsk på morsmålsnivå, er at de minoriserte flerspråklige lærerne i større grad kan ende opp med å skjule eller nedtone deres flerspråklige kompetanse, som muligens er rangert lavere i språkhierarkiene (Blommaert, 2018; van Ommeren, 2017). Selv om de minoriserte flerspråklige norsklærerne i studien min bruker flerspråkligheten sin i varierende grad i skolesammenheng, er de alle opptatt av å passe inn, noe som også kan ses i sammenheng med at norsk muligens er en viktig identitetsmarkør for lærerne (Engen & Kulbrandstad, 2004; Ortega, 2014). De prøver blant annet å bevise at de besitter den faglige og språklige kompetansen som de mener en norsklærer trenger, for både elever, foreldre, kollegaer og skoleledere. Idealet om å beherske norsk som en innfødt (jf. monospråklige ideologier og språkmytene), og alt det innebærer av kulturelle koder og referanser, verdsettes høyere av norsklærerne enn norsklærere sine flerspråklige ressurser. Det er for eksempel ingen av norsklærerne som nevner at flerspråkligheten deres vil åpne for nye perspektiver som vil kunne berike norskfaget (jf. Dewilde, 2013). Dette kan en også se i sammenheng med hvordan graden av kulturell kapital bestemmer hvilke muligheter og begrensinger en har (Bourdieu, 1991; May, 2014). Det kan tenkes at forventningene en har til norsklæreren er så dypt forankret at få velger å utfordre dem, og i stedet tilpasser seg dem. Selv om de minoriserte flerspråklige lærerne utfordrer språkmytene (Conteh et al., 2014), vil trolig disse dypt forankrede forventningene føre til at mange med minorisert flerspråklig bakgrunn viker unna norsklæreryrket, som følge av at de muligens føler at de ikke passer inn.

Norsklærernes forventninger er tydelige, og idealet om den enspråklige norsklæreren dominerer, noe som ikke er så lett å leve opp til for de minoriserte flerspråklige norsklærerne, særlig med tanke på utseende, i tillegg til at de ikke får vist hele sin språklige kompetanse og kulturelle erfaringer (jf. 4.1 og 4.2). De minoriserte flerspråklige lærerne forteller om flere erfaringer de har hatt knyttet til deres utseende. Da utseende gjerne er det første en ser, og det ofte avslører om en har norsk bakgrunn eller ei, kan det tenkes at en blir nysgjerrig på lærernes bakgrunn og kompetanse, nærmere bestemt kompetanse i norsk, slik en ser har

skjedd med flere av de minoriserte flerspråklige norsklærerne i studien (se 4.1 og 4.2). Ifølge teorien om raselinguistikk, vil rase og språk ha en sammenheng, og vil kunne skape rasemessige ulikheter og hierarkier (Flores & Rosa, 2015; 2017). Med bakgrunn i den hvite overlegenhetstankegangen som ble fremmet under den europeiske koloniseringen, kan det tenkes at språkpraksisene til rasialiserte grupper blir konstruert og vurdert i forhold til normative språklige standarder produsert av privilegerte hvite individer (Flores & Rosa, 2017). Det kan tenkes at språkene til de minoriserte flerspråklige norsklærerne blir brukt som et verktøy for å vurdere, posisjonere og undertrykke dem som språklige mindreverdige og mindre utviklede. Dessuten virker det som at det er en konsensus om at det ikke er mulig å ha høy kompetanse i flere språk (García, 2009; Øzerk, 2008).

I dagens flerspråklige klasserom kan en tenke seg at norsklæreren spiller en mer avgjørende rolle enn tidligere, da alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs, noe som gjelder for både elever som behersker godt norsk, og elever som holder på å lære seg norsk, da alle skal rustes til en global verden (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020).

Forventningene norsklærerne i denne studien legger til grunn for den ideelle norsklæreren i flerspråklige klasserom, er konstruert på bakgrunn av enspråklige ideologier hvor flerspråklighet i liten grad har plass. For å støtte elevene og få elevene til å erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet trengs det flere norsklærere med flerspråklig kompetanse. En særlig fordel er minoriserte flerspråklige norsklærere som kan stå frem som rollemodeller for andre elever ved at de selv bruker sine språklige ressurser i undervisningen istedenfor å skjule eller tone ned kompetansen (Blommaert, 2018; van Ommeren, 2017).

For at minoriserte flerspråklige norsklærere skal anerkjennes som fullverdige norsklærere med utgangspunkt i forventningene en har til den ideelle norsklæreren i et flerspråklig klasserom, trenger vi å utfordre diskriminerende diskurser om språk, rase og makt, og rådene språkideologier, som for eksempel nativespeakerism, enspråklighetsideologier og raselinguistiske ideologier, som kan tenkes uttrykkes i skolesystemet (Blackledge & Creese, 2010; Blommaert, 2009; Flores & Rosa, 2015; 2017; van Ommeren, 2022). Da språkideologier kan bidra til at noen språkbrukere, oftest majoritetsspråklige, får fordeler, mens andre, minoritetsspråklige, opplever ulemper (McGroarty, 2010), er det viktig å diskutere hvordan flerspråklighet bør bli sett på som en ressurs. Dette kan en gjøre ved å forhandle skolekulturens verdier og meninger ved praksisen gjennom sosial interaksjon, også sammen med skoleledelsen (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). Da skolekulturen er helt

avgjørende for måten skoler lager fellesskap på, er det viktig å motvirke diskriminerende diskurser og diskutere ulike forståelser av flerspråklighet, samt legge et ressursorientert syn på flerspråklighet til grunn, som vil kunne påvirke forventningene en har til norsklæreren, og på den måten skape en bredere forståelse av hvem den ideelle norsklæreren er.

5.2 Didaktiske implikasjoner og behov for videre forskning

Som diskusjonen viser har studiens funn implikasjoner for norsklæreryrket, i tillegg til norskundervisningen, ved at minoriserte flerspråklige norsklærere kan bringe inn nye perspektiver på norskfaget. Ved bruk av sin flerspråklige kompetanse, vil de minoriserte flerspråklige norsklærerne kunne fremstå som rollemodeller for andre elever, ved at lærerne selv viser hvordan de bruker sine språklige ressurser. Vi trenger også norsklærere som gjenspeiler det flerspråklige samfunnet og bidrar med andre ressurser og erfaringer som vil kunne åpne norskfaget (jf. Utdrag 11).

Ettersom det finnes svært begrenset forskning på minoriserte flerspråklige norsklærere i videregående skole, er det behov for mer og utvidet forskning på feltet. Det ville vært svært interessant å gjennomføre en lignende studie ut ifra andre perspektiver, fortrinnsvis fra elever, foreldre og skoleledere. Det ville også være interessant å gjøre en lignende studie om ti år, og se om det er noen endringer, når det sannsynligvis er flere minoriserte flerspråklige norsklærere i videregående skole. Samme studie kan også gjennomføres på ungdomsskolen og/eller barneskolen, slik at en kan sammenligne forestillingene en har om den ideelle norsklæreren i et flerspråklig klasserom, og fremheve eventuelle likheter og forskjeller mellom det å være minorisert flerspråklig norsklærer på høyere og lavere trinn.

Minoriserte flerspråklige norsklærere er en synlig gruppe i skolen, og vil sannsynligvis vokse i antall med årene, da innvandrere og barn av innvandrere i økende grad tar høyere utdanning (Hovdhaugen, 2022). For at det imidlertid skal bli attraktivt og ikke minst anerkjennende å bli norsklærer for de med minorisert flerspråklig bakgrunn, er det nødvendig at vi skaper en bredere forståelse av hvem den ideelle norsklæreren i et flerspråklig klasserom er.

Normalbegrepet bør derfor utvides slik at en norsklærer omfattes av flere enn hvite «Kari» og «Ola», som har norsk som (eneste) førstespråk og bruker omtrent samme de samme klærne. Det er også avgjørende at toleransen for å bruke andre språk enn norsk i norskopplæringen øker, i tillegg til andre språkpraksiser verdsettes, slik at flere minoriserte flerspråklige norsklærere i større grad får bruke sine språklige ressurser aktivt i opplæringen. Slik Karsten

påpeker i Utdrag 34, er det ekstremt viktig at det kommer flere norsklærere med minoritetsspråklig bakgrunn inn i norskfaget, både fordi vi trenger norsklærere som gjenspeiler det flerspråklige samfunnet, og fordi elevene trenger rollemodeller som bruker sine språklige ressurser. For å få til dette er det helt avgjørende med en inkluderende skolekultur som utfordrer diskriminerende diskurser i skole og samfunn.

6 Litteraturliste

- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–8. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406919874596>.
- Aronin, L. & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Publishing Company.
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2011). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186–199. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1473325011420501>.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4. utg.). Multilingual Matters.
- Barakos, E. & Selleck, C. (2019). Elite multilingualism: Discourses, practices, and debates. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 361–374. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543691>.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet – å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas og R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 169–186). Fagbokforlaget.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum and the national order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441. https://www.jstor.org/stable/10.1086/600131?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with ethnography: Notes on classics, and how I read them*. Multilingual matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehard & Winston.
- Bouchard, M. E. (2022). Postcolonial sociolinguistics: Investigating attitudes, ideologies and power in language contact settings. *Journal of Postcolonial Linguistics*, 6(1), 1–11.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and the symbolic power*. Polity Press.
- Boyd, S. (2003). Foreign-born teachers in multilingual classroom in Sweden: The role of attitudes to foreign Accent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 283–295. <https://doi.org/10.1080/13670050308667786>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of research methods in health social sciences* (s. 843–869). Springer Nature Singapore.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.

- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. I J. Cenoz & D. Gorter (Red.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (s. 1–15). Cambridge Applied Linguistics.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Conteh, J., Copland, F. & Creese, A. (2014). Multilingual teachers' resources in three different contexts: Empowering learning. I J. Conteh, F. Copland & A. Creese (Red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (s. 158–178). Multilingual Matters.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sake Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. utg.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(2), 124 – 130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. I J. Alatis (Red.), *Current issues in bilingual education* (s. 81–104). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I California State Department of Education (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 2–49). California State Department of Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand*, 12(1), 6–22. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>.
- Dede, U. & Jahiri, B. (2020). «Du bygger hus med taket først»: En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag [Materoppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/84198>.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58397>,
- Engen, T.O. & Kulbranstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. & Ryen, E. (2009). Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole. *NOA norsk som andrespråk*, 25(2), 41–57. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1711>.
- 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.
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 6(1), 1–4.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2. utg.). Pearson Education Limited.

- Firebaugh, G. (2008). *Seven rules for social research*. Princeton University Press.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistics ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 145–172.
- Flores, N. & Rosa, J. (2017). Unsettling race and language: Towards a raciolinguistic perspective. *Cambridge University Press*, 46(5), 621–647.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Li Wei. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
https://www.researchgate.net/publication/235930722_Ethics_Reflexivity_and_Ethically_Important_Moments_in_Research.
- Gujord, A. K. H. (2023). *Å studere utvikling av andre språk*. Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur – læreryrkets forandringer i en postmoderne tid*. Ad Notam Gyldendal.
- Hatvik, K. (2021). *Flerspråklige lesestrategier: Arbeid med oversatte tekster i samfunnsfagundervisning for ungdommer med kort botid* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88333>.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Hovdhaugen, E. (2022, 14. mars). *Innvandrere og utdanning*. Forskningsrådet. <https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/fokusartikler-og-dypdykk/innvandrere-og-utdanning/>.
- Hult, F. M. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. *TESTOL Quarterly*, 46(2), 230–257.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.19>.
- Hvistendahl, R. (2009). Å bli komponent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 175–193). Universitetsforlaget.
- Ipsos. (2015). Rapport – «Rom for språk».
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf.
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers’ perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421–434.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2019.1612903>.
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63–78. <https://tidsskrift.dk/qual/article/view/5510>.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of research results in quantitative, qualitative and mixed research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches* (s. 277–316). Sage Publications.
- Karrebæk, M. S., Ag, A., Dreier, B., Ghandchi, N., Hyttel-Sørensen, L., Lundquist, U., Madsen, L. M., Møller, J. S., Nørreby, T. R. & Stæhr A. (2015). Hverdagssprogning og sprogideologier hos skolebørn i København. I F. Gregersen & T. Kristiansen (Red.), *Hvad ved vi nu – om danske talesprog* (s. 127–150). Sprogforandringscentret.
- Kjelaas, I. & van Ommen, R. (2022). Innledning. I I. Kjelaas & R. van Ommen (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 11–29). Fagbokforlaget.

- Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism: From research to teaching practice in the English classroom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L.A. (2007). Lærerstuderenter og språklig variasjon: En holdningsundersøkelse. *Nordisk Pedagogikk*, 27(4), 357–372. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2007-04-04>.
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 247–283. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190>.
- Kulbrandstad, L. A. (2020). Minoritetsspråk i Norge: brukere og bruk. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 209 – 234). Novus forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Li Wei. (2007). Dimensions of bilingualism. I Li Wei (Red.), *The bilingualism reader* (2. utg., s. 1–24). Routledge.
- Matre, S. (2009). Språkteoretiske tilnæringsmåtar. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 86–96). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2. utg.). Sage Publications.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I N. H Hornberger & S. L. McKay (Red.), *Sociolinguistics and language education* (s. 3–30). Multilingual Matters.
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Gyldendal.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Nørreby, T. R. (2020). Elitær flersprogethed. *Nordand*, 15(1), 22–36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-02>.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education* (s. 32 – 53). Routledge.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5/2), 1189–1208.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4. utg.). Sage Publications.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-15-38). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Punch, K. F. & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. Sage Publications.
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen: En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever* [Masteroppgave, universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79811>.
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre Skole*, 2(2013), 50–55. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>.

- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse – Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236.
- Sikt (u. å.). *Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør*. Hentet 28. april 2023 fra <https://sikt.no/om-sikt>.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Sage Publications.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4. utg.). Sage Publications.
- Skrefsrud, T.A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), 208–219.
- Skutnabb-Kangas T. (1984). *Bilingualism or not – The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Snoder, S. (2022). "Det är inte så att vi exklusivt pratar svenska": Flerspråkighetens möjliga utrymmen i låg- och mellanstadieklassrum. En studie av flerspråkiga grundskollärares perspektiv [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitetet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1701550/FULLTEXT01.pdf>.
- Sollid, H. & Rindal, U. (2015). Hva mener vi om språk – sosiolingvistikk i norsk og engelsk. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 58–66). Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge: kultur og infrastruktur*. https://www.sprakradet.no/globalassets/diverse/sprak-i-norge_web.pdf.
- Statistisk sentralbyrå. (u. å.). *Fakta om innvandring*. SSB. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor skandinavistiek*, 30(1), 167–191.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2023, 19. mai). *Mi Lengua*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/milenga/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.
- Utdanningsforbundet. (2017). *Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte* (Ressurshefte 1/2017). <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen--et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/>.
- Valenta, M. (2009). 'Who wants to be a travelling teacher?' bilingual teachers and weak forms of bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 21–33.
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M. A. Iglund og M. Nygård (Red.), *Norsk 5 – 10: Språkboka* (s. 153–168). Universitetsforlaget.
- van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas og R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 47–66). Fagbokforlaget.

- Wilhemsen, M., Holth, B. A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). *Minoritetsspråk i Norge: En karlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike framgangsmåter for statistikk om språk*. (Notater 8/2013). Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/100940?ts=13d3a8c3cf0>.
- Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 103–129). Cappelen akademisk forlag.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24–38). Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Casebeskrivelse: Flerspråklige norsklærere– en halvveis norsklærer?

Hava og Selma er begge født og oppvokst i Norge, men har gjennom store deler av oppveksten snakket andre språk enn norsk hjemme. Hava er vokst opp med bosnisk, mens Selma er vokst opp med arabisk. Begge har, siden så langt de kan huske, hatt et sterkt ønske om å bli norsklærere. I 2014 startet de på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo, og fullførte studiet i 2019. De har siden jobbet fast på hver sin videregående skole en plass på Østlandet i Norge. Til tross for at både Hava og Selma er utdannet norsklærere, sitter de med to vidt forskjellige opplevelser av det å være norsklærer.

Hava jobber på en skole med lite språklig og kulturelt mangfold blant personalet og elevmassen. Selv om Hava utgjør en del av minoriteten på skolen med sin flerspråklige bakgrunn, føler hun seg svært verdsatt av både kollegaer, elever og foresatte. Hennes kompetanse anerkjennes på lik linje med de andre norsklærerne på skolen, til tross for hennes flerspråklige bakgrunn. Hava blir både sett på som et friskt pust og en ressurs, da hun ved flere anledninger har vist hvordan hun tar i bruk flere språk i norskundervisningen på en hensiktsmessig måte. Dette syntes Havas kollegaer er kjempe spennende, og de spør stadig vekk om pedagogiske strategier for å tilrettelegge en undervisning som ser på flerspråklighet som en ressurs.

Selma på sin side jobber på en skole, som i likhet med Hava sin skole, har lite språklig og kulturelt mangfold blant de ansatte. Elevsammensetningen derimot er nokså mangfoldig. En stor del av elevene vokser opp med andre språk enn norsk hjemme, og skolen har en egen innføringsklasse for nyankomne elever. Likevel opplever ikke Selma at flerspråkligheten hennes ses på som en ressurs – tvert imot føler hun at det er et hinder. Flere av kollegaene hennes har en ambivalent holdning til flerspråklighet. De ser først og fremst på flerspråklige elever som en gruppe elever som trenger ekstra tilpasning, og ikke som en gruppe som sitter på en ressurs som bør utnyttes – slik Selma har lært på universitetet. Hun føler ikke at hennes kompetanse anerkjennes på lik linje med de andre norsklærerne på skolen, og har vært i flere situasjoner hvor hun har opplevd mangel på tillit hos kollegaer, elever og foresatte. Dette har resultert i at Selma jobber ekstra hardt med å bevise sin kunnskap, i tillegg til å oppnå en så feilfri undervisning som mulig både når det gjelder det språklige og det faglige.

Spørsmål til casen:

- 1) Hva er dine umiddelbare refleksjoner etter å ha lest casen?
- 2) Kjenner du deg igjen i erfaringene som skildres?
- 3) Hva er dine øyeblikkelige tanker når du hører «flerspråklighet»?
- 4) Mener du at flerspråklighet er positivt eller negativt?
- 5) Er flerspråklighet en ressurs eller et hinder for norsklærerens yrkesutøvelse?
- 6) Hvem er norsklæreren, og hvordan ser vedkommende ut?
- 7) Hvordan opplever du å undervise i norsk?

Vedlegg 2: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

01.05.2023, 13:03



[Meldeskjema](#) / [Flerspråklige norsklærere – en ressurs eller et hinder?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 264495	Vurderingstype Standard	Dato 15.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel

Flerspråklige norsklærere – en ressurs eller et hinder?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Joke Dewilde

Student

Arlinda Gashi

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan avsløre taushetsbelagt informasjon.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.sikt.no/62fb46bb-7d4c-488b-ae9b-6ee7d1d76af8/vurdering>

Side 1 av 3

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Flerspråklighet – en ressurs eller et hinder?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skape ny kunnskap om hvordan flerspråklige norsklærere i videregående skole opplever å undervise i norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo, hvor jeg holder på å fullføre lektorprogrammet. De siste årene mine på lektorprogrammet har jeg fått en særlig interesse for flerspråklighet. Flerspråklighet er svært relevant for dagens skole og den utviklingen norsk skole har hatt siden slutten av 1900-tallet – en utvikling som kun vil fortsette i tiden framover. De seneste årene har det vært et stort fokus på flerspråklige elever, og hvordan det å kunne flere språk skal oppleves som en ressurs i skolen. Jeg vil derimot rette fokuset mot flerspråklige lærere i den videregående skolen, nærmere bestemt i norskfaget, da det ikke er noe kjent forskning på dette. Jeg ønsker derfor å undersøke flerspråklige norsklærere i videregående skole sine opplevelser rundt det å undervise i norsk, samt andre norsklærere sine refleksjoner rundt opplevelsene til de flerspråklige norsklærerne som kommer frem. Jeg har to problemstillinger:

1. Hvordan opplever flerspråklige lærere å undervise i norsk, i ordinære klasserom?
2. Hvordan reflekterer andre norsklærere rundt opplevelsen til flerspråklige lærere som underviser i norsk, i ordinære klasserom?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien ettersom du er en norsklærer i videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende: at du deltar i et fokusgruppeintervju i Zoom en gang i løpet av høsten 2022 som vil bli tatt opp. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.

Utgangspunktet for intervjuet er en case med tilhørende spørsmål. Spørsmålene dreier seg i hovedsak om flerspråklighet, holdninger til det, samt opplevelser flerspråklige og ikke-flerspråklige norsklærere har i skolen. Videoopptakene vil videre bli transkribert og analysert. Etter endt prosjekt vil alle datakilder slettes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student og veilederen min som vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navn og eventuelle kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet lagres på forskningsserver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. desember 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet 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 til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Arlinda Gashi, på e-post (arlindag@uio.no) eller på 90221878.
- Universitetet i Oslo ved Joke Dewilde, på e-post (joke.dewilde@ils.uio.no) eller på 48186402.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, på e-post (personvernombud@uio.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Arlinda Gashi
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Flerspråklighet – en ressurs eller et hinder*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju i Zoom, som blir tatt opp.
- at etnisiteten min blir benyttet i analysen, dersom denne kategorien dukker opp under intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)